

Analyse économique du choix d'études universitaires au Liban : le cas des étudiants en sciences économiques de l'Université Saint-Joseph

Nisrine Hamdan Saade

▶ **To cite this version:**

Nisrine Hamdan Saade. Analyse économique du choix d'études universitaires au Liban : le cas des étudiants en sciences économiques de l'Université Saint-Joseph. Sciences de l'Homme et Société. Université Saint Joseph de Beyrouth; Aix-Marseille Université, 2021. Français. NNT : . tel-03545708

HAL Id: tel-03545708
https://hal.science/tel-03545708

Submitted on 27 Jan 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SAINT-JOSEPH
AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

THÈSE DE DOCTORAT
soutenue à l'Université Saint Joseph
en cotutelle avec Aix-Marseille Université
le 10 décembre 2021 par

Nisrine HAMDAN SAADÉ

Analyse économique du choix d'études universitaires au Liban : le cas des étudiants en sciences économiques de l'université Saint-Joseph

Discipline/Spécialité :
SCIENCES ÉCONOMIQUES

Écoles doctorales :
École Doctorale de la Faculté de Sciences Économiques - USJ
École Doctorale 372 - Sciences Économiques et de Gestion d'Aix-Marseille

Laboratoires de recherche :
Centre de documentation et de recherche économique CEDREC – USJ
Laboratoire d'économie et de sociologie du travail LEST – AMU/CNRS UMR 7317

Composition du jury :

Pr. Joseph GEMAYEL Université Saint-Joseph	Président
Pr. Jean-François GIRET Université de Bourgogne	Rapporteur
Dr. Eliane BADAOUI Université Paris Nanterre	Rapporteuse
Pr. Xavier JOUTARD Aix-Marseille Université	Examinateur
Pr. Jean-François VERNE Université Saint-Joseph	Examinateur
Pr. Claude GAMEL Aix-Marseille Université	Co-directeur de thèse
Pr associé. Rosette SAYEGH Université Saint-Joseph	Co-directrice de thèse

Affidavit

Je soussignée, Nisrine HAMDAN SAADÉ, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de M. Claude GAMEL et de Mme Rosette SAYEGH, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat. Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Beyrouth, le 28 septembre 2021

I, undersigned, Nisrine HAMDAN SAADÉ, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of M. Claude GAMEL and Mrs. Rosette SAYEGH, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism. This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Beirut, September 28 2021.

Résumé

L'objet de la thèse est de mieux comprendre les mécanismes qui amènent les jeunes libanais se destinant à la formation universitaire, à s'engager dans une discipline d'étude particulière. Nous étudions le cas du premier choix d'études en sciences économiques à l'Université Saint Joseph (USJ) sur la période qui s'étale entre 2000 et 2016**.** Selon une approche méthodologique mixte, nous menons d'abord une étude économétrique par régression logistique qui vise à modéliser le premier choix d'études en sciences économiques de l'USJ et les principaux facteurs qui le déterminent. Nous nous sommes basés sur deux séries de données secondaires relatives aux étudiants et diplômés de l'USJ. Deux enquêtes qualitatives par entretien semi-directifs ont permis de compléter l'étude économétrique. D'abord, auprès d'un échantillon de diplômés de la Faculté de sciences économiques de l'USJ, et ensuite auprès d'un échantillon d'employeurs sur le marché du travail libanais en vue d'étudier dans quelle mesure les perceptions et attentes des diplômés correspondent à celles des employeurs. L'enquête qualitative a cherché à comprendre et à interpréter en premier lieu les représentations des diplômés vis à vis de l'effet signal de leur diplôme sur le marché du travail. En second lieu, l'enquête qualitative a permis d'étudier la dimension de la liberté individuelle appliquée au choix de la formation et de son impact sur l'exercice des capacités et le bien-être professionnel. Le cadre théorique à l'appui de cette thèse est principalement celui de la théorie du capital humain, la théorie du signal et du filtre ainsi que l'approche par les capacités.

Mots clés en francais : choix d'étude – études supérieures – formation universitaire - effet signal – liberté de choix – capacités

Abstract

Economic analysis of the choice of university studies in Lebanon: the case of economics students of Saint-Joseph University.

The purpose of this dissertation revolves around the mechanisms that lead Lebanese students aiming to enroll in higher education, to engage in a particular field of study. The paper analyzes the case of the first student choice in economics at Saint Joseph University (USJ) over the period between 2000 and 2016. Using a mixed methodology research, we conduct an econometric study, using logistic regression that aims to model the first choice of studies in economics at USJ and to determine the main factors behind it. The research used two sets of secondary data relating to USJ students and graduates. Two qualitative surveys based on semi-structured interviews made it possible to complete the econometric study. The first survey was conducted among a sample of graduate students from the Faculty of Economics at USJ, and the second one consisted of interviewing a sample of Lebanese employers who usually recruit graduates in economics. The purpose of the interviews was to analyze the extent to which the perceptions and the expectations of graduates, related to labor market, correspond with those of employers. Firstly, the qualitative survey sought to interpret the expectations of graduates with regard to the signal effect of their diploma on the labor market. Secondly, the qualitative approach made it possible to study the dimension of individual freedom applied to the student choice of higher education field of study and its impact on capabilities and professional well-being. The theoretical framework that guided the dissertation mainly rests on the human capital theory, the signal and the screening theories and the capabilities approach.

Mots clés en anglais : Student choice – higher education – field of study – signal effect – freedom of choice - capabilities

*A mon père **Rida**, le premier à croire en moi, mon modèle de labeur et de persévérance.*

*A ma mère **Leila**, mon inspiratrice à qui je dois l'esprit de combattante.*

Remerciements

En écrivant ces quelques mots, je sens avoir enfin trouvé un petit moment pour me retourner vers les personnes qui m'ont permis d'initier et d'achever ce long chemin d'apprentissage et de découverte.

Je souhaite exprimer toute ma gratitude et mon émotion à mes co-directeurs de thèse Monsieur ***Claude GAMEL*** *et Mme* ***Rosette SAYEGH*** *qui m'ont fait confiance et qui ont accepté de me guider tout au long de cette expérience dans le monde de la recherche, en respectant l'apprenante que je suis. Je vous remercie pour votre bienveillance, votre disponibilité permanente, pour avoir été à l'écoute à chaque fois où le désarroi s'emparait de mes forces. Je vous remercie aussi pour votre patience dans les longues procédures administratives que ce soit au début ou vers la fin de la thèse.*

Je remercie Monsieur ***GAMEL*** *pour son orientation prééminente, particulièrement dans la partie du cadrage théorique, pour chaque échange grandement enrichissant et toute ouverture d'esprit vers de nouveaux horizons philosophiques et interdisciplinaires. Je remercie Madame* ***SAYEGH*** *pour tout l'encouragement qu'elle n'a cessé de me transmettre malgré toutes les conditions difficiles qui nous entouraient, pour les discussions qui ont toujours été fructueuses et son encadrement majeur dans la partie économétrique de la thèse.*

J'adresse un immense merci à Monsieur le Doyen ***Joseph GEMAYEL****, qui a accepté de présider mon jury, et qui a soutenu mon projet de recherche dès le départ et dans toutes ses phases ultérieures. Sans son précieux soutien, je ne me serais pas lancée dans cette belle aventure de recherche académique.*

J'exprime ma profonde gratitude à mon institution d'origine, ***l'Université Saint-Joseph,*** *où j'ai passé plusieurs années en tant qu'étudiante et enseignante, et à qui je dois la réalisation de cette thèse.*

Je remercie Madame ***Eliane EL BADAOUI****, Monsieur* ***Jean-François GIRET,*** *Monsieur* ***Xavier JOUTARD*** *et Monsieur* ***Jean-François VERNE,*** *membres de mon jury pour tout l'intérêt qu'ils ont porté à ma recherche et pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail.*

J'adresse aussi mes remerciements à l'équipe entière du LEST qui m'ont très bien accueillie et ont facilité mes journées de travail et de recherche au sein du laboratoire. Je remercie mes collègues et ami(e)s de la Faculté de sciences économiques et du CEDREC qui m'ont toujours soutenue et encouragée à ne pas lâcher à certains moments difficiles.

J'ai eu la chance de pouvoir utiliser deux bases de données propres à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Je remercie tous ceux et celles qui ont facilité l'accès à ces données, en particulier l'équipe de l'OURSE et du Service Informatique de l'USJ. Je remercie toutes les personnes que j'ai interviewées dans le cadre de ma thèse. Je les remercie et je les admire puisqu'elles ont accepté de partager leurs expériences de vie, de me consacrer un peu de leur temps et de m'avoir fait confiance.

Le plaisir de la recherche a parfois été contraint par des périodes épineuses et des instants de doute. Pour leur soutien illimité et leur présence, je remercie ma famille, mes parents, mon frère et ma sœur, mon époux Bilal et mes trois enfants Tina, Kinda et Karim. Depuis quatre ans, vous avez accepté que notre vie sociale soit réduite et que les moments studieux fassent partie de notre quotidien familial. Merci pour votre patience et réconfort.

Liste des Abbréviations

FSE	Faculté de sciences économiques
USJ	Université Saint Joseph de Beyrouth
AUB	American University of Beirut
UL	Université Libanaise
MEHE	Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur
DGHE	Direction générale de l'enseignement supérieur
CRDP	Centre de Recherche et de Développement Pédagogique
ECTS	European Credit Transfer System
LMD	Licence Master Doctorat
LAU	Lebanese American University
USEK	Université Saint-Esprit de Kaslik
ACS	Administration Centrale de la Statistique
OURSE	Observatoire Universitaire de la Réalité Socio-Economique
SI	Service du Système Informatique
NDU	Notre Dame University
MENA	Moyen-Orient et Afrique du Nord
ILO	International Labor Office - Bureau International du Travail
CPP	Concurrence Pure et Parfaite
TCR	Théorie du Choix Rationnel
CCB	Calcul Coût Bénéfice
GPA	Grade Point Average
AC	Approche par les capabilités
LCPS	Lebanese Center for Policy Studies
ABL	Association des Banques au Liban
SIP	Service d'Insertion Professionnelle
SIO	Service d'information et d'orientation
UNTE	Unité des nouvelles technologies éducatives de l'USJ

Table des matières

Affidavit **2**
Résumé **3**
Abstract **4**
Remerciements **6**
Liste des Abbréviations **7**
Table des matières **8**
Introduction **11**
1. Le système d'enseignement supérieur libanais : un modèle concurrentiel à parts inégales 15
2. Principaux défis de l'enseignement supérieur libanais 19
2.1 Baisse des effectifs des étudiants étrangers 20
2.2 Lien formation universitaire – emploi 21
2.3 Émigration des jeunes libanais et fuite des cerveaux 24
2.4 Absence d'un système national d'assurance qualité et d'une synchronisation interuniversitaire 26
2.5 Financement de l'enseignement supérieur 27
3. Objectifs de la recherche et plan de la thèse 29
Partie I. Cadrage théorique **35**
Chapitre I. L'économie au cœur de l'éducation : la théorie du capital humain et ses limites **39**
1. Analyse économique classique et naissance de la théorie du capital humain 41
1.1 La nature de la demande d'éducation 43
1.2 L'éducation comme investissement : le modèle de Becker (1964) 47
1.3 La théorie du capital humain confrontée au choix des études supérieures 53
2. Les limites de la théorie du capital humain 57
2.1 L'absence de toute asymétrie d'information 57
2.1.1 L'aléa moral 58
2.1.2 La sélection adverse 59
2.1.3 Le modèle d'Akerlof en situation d'asymétrie d'information : les voitures d'occasion 60
2.2 Une rationalité purement instrumentale 62
2.2.1 La théorie du choix rationnel comme fondement du modèle de Becker 62
2.2.2 Irréalisme de la TCR et théorie alternative de la rationalité de Simon 64
2.2.3 De l'idiot rationnel à l'approche par les capabilités de Sen 68
Chapitre II. L'investissement en capital humain dans un contexte d'information imparfaite **73**
1. Surmonter la sélection adverse sur le marché de l'emploi : Le *signal* et le *screening* 75
2. La théorie du signal 79

2.1 Un équilibre de signalement 81
2.2 Les hypothèses du modèle 82
2.3 Généralisation du modèle de base de Spence (1973) 88
2.4 Adéquation au contexte libanais 88
3. La théorie du filtrage ou du « *screening* » en éducation 91
3.1 Educational screening par l'employeur 91
3.2 Les mécanismes de filtrage 93
4. Revue de littérature autour du signalement et du *screening* 96
Chapitre III. La liberté du choix en éducation : approche par les capabilités 101
1. Critique des bases informationnelles : se détacher du welfarisme et du ressourcisme 103
1.1 L'utilitarisme welfariste trop schématique 103
1.1.1 Des choix uniquement égoïstes ? 105
1.1.2 Des préférences à classement unique ? 106
1.1.3 Les préférences adaptatives 107
1.2 Le ressourcisme rawlsien, un progrès insuffisant 109
2. Liberté réelle ou capabilités : la base informationnelle à privilégier 112
2.1 Fonctionnements et facteurs de conversion : vers un élargissement des libertés individuelles 113
2.2 La Liberté réelle, une liberté positive 115
3. Les limites de l'approche par les capabilités 118
3.1 Non identification des capabilités centrales 118
3.2 L'opérationnalisation de l'approche par les capacités 120
Partie II- Tests et Enquêtes 125
Chapitre IV. Modèle du choix d'études en sciences économiques : une étude économétrique 129
1. Revue de littérature : le choix d'études dans le supérieur 131
1.1 Les modèles économiques 133
1.2 Les modèles combinés du choix d'études 134
1.3 Les modèles de choix d'études relatives à une discipline 137
2. Le choix d'études en sciences économiques de l'USJ : la régression logistique 139
2.1 Le modèle du choix d'études avec les données de l'OURSE 141
2.1.1 Les données de l'OURSE – USJ 141
2.1.2 La régression du premier choix d'études par modèle Logit 141
2.1.3 La régression de la prolongation des études en sciences économiques à l'USJ 149
2.1.4 Discussion des résultats : limites des données de l'OURSE 155

2.2 Le modèle du choix d'études avec les données du SI 158
2.2.1 Les données du SI 158
2.2.2 La régression du premier choix en sciences économiques à l'USJ 159
2.2.3 Discussion des résultats 163
Chapitre V. Pour une analyse qualitative du choix d'études en sciences économiques de l'USJ 167
1. Posture épistémologique et articulation entre deux approches méthodologiques 169
2. La méthode mixte en sciences économiques : vers un approfondissement des résultats 172
3. Approche qualitative de recherche : échantillonnage, collecte de données, guide d'entretien 175
3.1 Outil de collecte de données, définition de l'échantillon et déroulement des entretiens ... 176
3.2 Les entretiens semi-directifs 177
3.3 Considérations éthiques 179
4. Présentation des résultats des entretiens 180
4.1 Entretiens avec les diplômés : Dépouillement et analyse de contenu 180
4.1.1 Résultats relatifs au thème 1 : choix d'études en sciences économiques à l'USJ et ses déterminants 187
4.1.2 Résultats relatifs au thème 2 : L'effet signal du diplôme, la perception des diplômés. 196
4.1.3 Résultats relatifs au thème 3 : La liberté du choix 205
4.2 Présentation des résultats des entretiens avec les employeurs 220
5. Discussion des résultats de l'enquête qualitative 232
5.1 Le choix d'études universitaires 233
5.2 L'effet signal du diplôme : la perception comparée des étudiants et des employeurs 241
5.3 La liberté du choix d'études 249
Conclusion Générale **261**
Bibliographie **283**
Listes des figures **317**
Liste des Tableaux **319**
Liste des annexes **321**
Annexe 1 ..... **323**
Annexe 2 ..... **331**
Annexe 3 ..... **335**
Annexe 4 ..... **337**
Annexe 5 ..... **339**
Annexe 6 ..... **341**
Annexe 7 ..... **345**
Annexe 8 ..... **347**
Annexe 9 ..... **349**
Annexe 10 ..... **351**

Introduction

« Qu'est-ce que tu veux devenir quand tu seras grand » ? Une question que les futurs étudiants entendent depuis leur très jeune âge et qui formate leur inconscient par l'idée que tous leurs souhaits de carrière sont des choix possibles et accessibles. Depuis les classes secondaires, les jeunes souhaitant choisir la voie de l'enseignement supérieur se trouvent devant un processus de décision épineux et stressant. Un premier défi auquel font face ces bacheliers est le choix de spécialité dans les études supérieures. Ce dernier est d'autant plus difficile lorsqu'il s'agit d'un pays, comme le Liban, qui souffre d'anomalies sans pareil, à plusieurs échelles allant de la politique aux conditions socio-économiques, même s'il est parvenu à revêtir le voile d'une relative stabilité maquillée, du moins depuis la fin de la guerre civile en 1990 et jusqu'en octobre 2019.

Pourquoi le thème du choix d'études universitaires comme sujet de thèse? Notre vécu professionnel, en tant que chargée d'enseignement et coordinatrice pédagogique[1] à la faculté de sciences économiques (FSE) de l'Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ), nous permet des contacts réguliers avec les étudiants. Suite à cette communication avec les jeunes étudiants, nous avons pu distinguer trois catégories d'étudiants à la FSE :

- ceux qui souhaitent se réorienter parce qu'ils ont compris qu'ils n'étaient pas faits pour étudier l'économie, même si certains avaient un intérêt pour la discipline depuis le lycée ;
- ceux qui ont choisi l'économie par défaut ou bien par intérêt pour la discipline, qui ont des difficultés mais qui souhaitent quand même poursuivre le cursus et obtenir la licence ;
- ceux qui sont sûrs de leur choix, l'économie étant leur premier choix d'étude et sont prêts à soutenir leurs camarades en difficulté[2].

Cette expérience basée en grande partie sur des discussions avec les étudiants ayant chacun des motifs différents, nous confirme en permanence qu'ils sont déterminés à poursuivre leur

[1] Parmi nos fonctions de coordination pédagogique, nous mentionnons la mise en place et le suivi d'un dispositif de tutorat par les pairs à la faculté de sciences économiques depuis l'année 2017. Nous avons également mis en place un questionnaire adressé aux étudiants qui se réorientent vers d'autres disciplines que les sciences économiques après avoir été inscrit à la FSE pour au moins un semestre. Le but de ce questionnaire est de reconnaître les raisons de la réorientation vers d'autres filières.

[2] Par le système de tutorat par les pairs.

parcours académique dans le supérieur, en économie ou dans une autre discipline. Cependant, l'observation de divers disfonctionnements académiques nous révèle que souvent ces jeunes bacheliers établissent, après le lycée, des choix d'études supérieures de manière hâtive et non objective. Il arrive aussi que ce choix ne soit pas établi par l'étudiant lui-même en fonction de ses propres aspirations mais plutôt par l'influence de sa famille qui considère l'orienter vers de meilleures alternatives. Or, ce choix ne pouvant être ni anodin ni imposé, il est supposé s'inscrire dans la perspective du projet personnel et professionnel de ces futurs étudiants et diplômés. Plusieurs questionnements relatifs à ce processus de décision assez complexe nous ont incités à choisir un sujet de thèse qui porte sur le domaine de l'économie de l'éducation, en vue de mieux comprendre comment se détermine le premier choix de filières de spécialisation à l'université par les étudiants libanais qui achèvent leur parcours secondaire.

L'objet général de la présente thèse s'attelle ainsi à la compréhension des mécanismes qui amènent les jeunes au Liban, se destinant à la formation universitaire, à s'engager dans un domaine et une discipline d'études donnés. Comme terrain de recherche, nous avons choisi de considérer en particulier le cas des jeunes qui s'inscrivent à la faculté de sciences économiques (FSE) à l'Université Saint Joseph de Beyrouth (USJ). En vue de mieux établir le contexte universitaire dans lequel s'inscrit notre thèse, nous présentons d'abord un aperçu global du secteur de l'enseignement supérieur au Liban avant la crise politico-économique qui a débuté en octobre 2019 (1). Nous recensons ensuite les principaux défis de l'enseignement supérieur au Liban sur la période 1990-2019 (2), avant de préciser les objectifs de la présente recherche et le plan de la thèse (3).

1. Le système d'enseignement supérieur libanais : un modèle concurrentiel à parts inégales

Depuis sa création au XIX^{e} siècle, l'enseignement supérieur libanais[3] est essentiellement dominé par le secteur privé. Deux universités privées sont principalement à l'origine du secteur de l'enseignement supérieur au Liban. Ce fut d'abord l'Université Américaine de Beyrouth[4] (AUB), fondée en 1866 par les missionnaires presbytériens protestants, suivie par l'Université Saint Joseph de Beyrouth[5] (USJ) fondée en 1875 sous l'égide de l'Ordre des Pères Jésuites. Par la suite, nombre d'universités privées et d'instituts universitaires s'installent dans le pays dans la première moitié du XX^{ème} siècle[6]. Ce n'est qu'en 1951 que l'unique université publique, l'Université Libanaise[7] (UL), voit le jour. Ayant d'abord comme principale mission la formation des instituteurs et professeurs d'école dans le cadre de l'Ecole Normale Supérieure, l'UL ne commence à se développer et à diversifier la formation universitaire que vers la fin des années 50[8]. L'Université Libanaise reste jusqu'à nos jours, celle qui regroupe le plus grand nombre d'étudiants et d'enseignants du supérieur grâce à son positionnement unique d'université publique et à la diversité des formations universitaires offertes.

L'enseignement supérieur libanais a connu plusieurs évolutions structurelles majeures à travers le temps, avec en particulier la création du Ministère de la culture et de l'enseignement supérieur en 1993, devenu ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur (MEHE)[9] en

[3] L'enseignement supérieur libanais regroupe les universités et instituts universitaires d'un côté, et les instituts techniques et professionnels de l'autre. Il est totalement supervisé par le ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. La Direction générale de l'enseignement supérieur administre le secteur universitaire privé alors que les instituts techniques et professionnels dépendent de la Direction générale de l'enseignement technique et professionnel. Dans le cadre de la présente thèse, nous traitons uniquement du secteur universitaire et non technique. *Source : Rapport sur l'enseignement supérieur au Liban, MERIC-Net, juin 2019.*

[4] http://aub.edu.lb

[5] http://usj.edu.lb

[6] Institut Supérieur la Sagesse (1875), Lebanese American University (1924), Université Saint Esprit - Kaslik (1938), Université du Moyen Orient (1939), Université Arabe de Beyrouth (1960). Pour plus de détails, voir Gharib et Hamdan Saadé (2017)

[7] http://ul.edu.lb

[8] Furent fondés la faculté de sciences sociales et la faculté de droit et Faculté des Sciences en 1959, puis l'Institut des Beaux-Arts en 1965. L'UL regroupe aujourd'hui 17 facultés et 50 branches sur le territoire libanais qui offrent des programmes variés selon les caractéristiques socioéconomiques de la région. Certaines facultés sont reconnues pour la qualité remarquable de leurs formations comme les facultés de génie, des sciences médicales, des beaux-arts et d'architecture, de droit et d'agronomie. *Source : El Metni (2017,*

[9] Un glossaire des acronymes est présenté en annexe.

1997. La dénomination « université » est octroyée par l'État[10] en fonction d'un nombre de critères bien précis (facultés, sections académiques, formations, programmes, compétences du corps professoral et académique, bâtiments, espaces, équipements, laboratoires, bibliothèques etc.), mais cela n'a pas empêché la création, notamment après 1990, de certaines universités ne respectant pas l'ensemble de ces critères.

Entre 1995 et 2001, 23 nouveaux établissements universitaires à caractère marchand, ont vu le jour, ce qui a induit une transformation de taille et de fond dans ce secteur. Il s'agit notamment d'une transformation en termes de diversité quant à la qualité des institutions due essentiellement à l'absence d'une unité régulatrice de contrôle (El Metni, 2017). Ce n'est qu'en 2002, que la direction générale de l'enseignement supérieur (DGHE)[11] rattachée au ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur fut instaurée. Cette dernière a pour fonction la supervision du secteur privé à travers des audits réguliers, l'octroi de licences de nouveaux établissements après décret du Conseil des ministres, la validation des programmes et la reconnaissance des diplômes. Cette reconnaissance ne dure plus indéfiniment mais est soumise à un processus de reconnaissance renouvelé régulièrement, depuis 2014 où une nouvelle loi[12] de règlementation du secteur de l'enseignement supérieur a été adoptée. Elle vise à améliorer le premier texte régulateur de 1961 qui a régi jusque-là le secteur avec les différents décrets qui lui sont propres[13]. Cette nouvelle loi 285 de 2014, bien que partiellement appliquée, a permis toutefois de renforcer le processus de contrôle et d'évaluation, de systématiser le passage au système des crédits, de mettre en place une série de normes notamment au niveau du renforcement de la recherche et de l'inclusion, de

[10] Lorsque la création d'une faculté dans une université est autorisée par l'État, ceci ne signifie pas que toutes les formations offertes par cette faculté sont reconnues par l'État, ce qui peut aboutir à ce que certains diplômes ne soient pas légalisés. Ce problème se pose en particulier si le détenteur du diplôme non légalisé postule auprès d'une administration publique ou souhaite intégrer un ordre professionnel, deux instances qui exigent que le diplôme ait une reconnaissance étatique. *Source : Le commerce du Levant, 2009.*

[11] Cette Direction générale a été mise en place conformément à la loi 247 en 2000.

[12] Loi n° 285, le 30 avril 2014. Journal officiel du 8 mai 2014

[13] Ils concernent les régulations de reconnaissance et d'équivalence des diplômes, l'introduction de nouvelles formations, les examens de Colloquium, les critères d'octroi de licence pour les établissements d'enseignement supérieur, la stratégie de développement de la recherche, la régulation des cycles d'études doctorales et de l'assurance qualité. *Source : « Panorama de l'enseignement supérieur », Sixth Mena Regional Tertiary Education Conference « Towards Competitiveness and Equity in Tertiary Education in the MENA Region Collaboration for Good Governance, Sustainable Financing and Internationalization », 15-16 juin 2017, Marseille.*

l'assurance qualité[14], des droits des parties prenantes et des programmes de master et de doctorat (Jammal, 2017).

Avant la guerre civile (1975-1990), le secteur d'enseignement supérieur libanais se classait parmi les plus réputés au Moyen Orient et les étudiants étrangers, surtout en provenance des pays arabes, représentaient plus de la moitié des effectifs universitaires[15]. Une éducation de qualité leur est offerte dans un contexte régional instable. Parmi les innombrables effets de la guerre affectant directement la jeune population libanaise, nous soulignons l'émigration de nombreux jeunes diplômés et qualifiés à l'étranger et une chute brutale du taux d'étudiants étrangers au Liban (29% en 1993[16]). À cela, nous ajoutons la faiblesse des normes universitaires et de la recherche scientifique, depuis les années 90 avec la diversification non règlementée du secteur, ainsi que la faible allocation des ressources financières qui lui sont consacrées (Issa Nauffal, 2005). Nonobstant, dès la fin de la guerre civile en 1990, et face à la hausse importante des effectifs étudiants inscrits dans les établissements universitaires, le système éducatif libanais a connu plusieurs réformes. Un plan de restructuration de l'enseignement général et technique est ainsi adopté en 1997 en vue de concourir au développement socio-économique du pays. L'enseignement supérieur quant à lui, s'est aligné sur les nouvelles réformes européennes (Zoaeter et al, 2002).

La constitution du pays garantit la liberté de l'enseignement universitaire tant qu'il ne contredit pas l'ordre public et les bonnes mœurs et tant qu'il ne touche pas aux principes confessionnels. De plus, la constitution stipule que toute communauté religieuse a le droit de créer ses propres écoles et universités[17]. L'obtention du baccalauréat libanais académique ou son équivalent[18] est requise pour accéder aux institutions de l'enseignement supérieur.

L'aspect multiculturel de la société libanaise et son ouverture aux sociétés francophones et anglo-saxonnes expliquent en grande partie l'orientation de l'enseignement supérieur libanais en vue de s'adapter aux formations européennes ou anglo-saxonnes. En particulier, nous soulignons

[14] Une institution qui adopte une culture qualité ou d'assurance qualité est une institution qui évolue, en processus continu, selon sa mission, vision et besoins des parties prenantes tout en s'alignant aux standards internationaux.
[15] Selon le Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP), en 1972 54.4% des étudiants de l'enseignement supérieur étaient des étrangers. www.crdp.org
[16] www.crdp.org
[17] Chapitre 2, article 10.
[18] Le baccalauréat technique libanais, baccalauréat français, baccalauréat international, freshman ou abitur allemand obtenus au Liban ainsi que tout autre diplôme officiel obtenu à l'étranger nécessitent l'équivalence officielle auprès du Ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur. *Source :* https://www.usj.edu.lb

l'intérêt majeur des universités libanaises francophones, dont l'Université Libanaise, pour la réforme et la modernisation des programmes inspirées par le processus de Bologne ainsi que l'adoption du système européen de transfert de crédits (ECTS) et leur restructuration selon le système licence, master et doctorat (LMD) depuis 2002. De leur côté, les universités anglophones adoptent à leur tour le système académique de crédit et les trois niveaux de diplômes : « *bachelor*, *master* et *PhD* ». L'objectif de cette affiliation au système de crédits européen, à côté du système américain, vise à fournir un large choix de formations aux étudiants libanais, une facilité de mobilité et de reconnaissance au niveau national et international et de meilleures opportunités d'emploi.

Parmi les principales caractéristiques du secteur de l'enseignement supérieur, nous soulignons la coexistence d'une offre privée et publique avec une domination nette du nombre d'institutions universitaires privées par rapport à l'unique université publique libanaise. Le secteur de l'enseignement supérieur libanais est, selon Nahas (2011), un système où secteur privé et secteur public sont juxtaposés et fonctionnent de manière indépendante, avec une coordination assez réduite.

Actuellement, il existe 48 universités et instituts universitaires privés[19], contre 17 avant 1995, ayant tous pour mission principale l'enseignement, tout en accordant un poids important à la recherche surtout au niveau des universités les mieux cotées dans le pays. Chaque université comprend un nombre d'instituts et d'écoles et doit avoir au moins trois facultés dont une en sciences humaines, une en sciences exactes et naturelles et une en sciences sociales[20]. Un institut universitaire doit comprendre au moins une faculté et ne dispense que des licences (El Metni, 2017). Ces établissements du supérieur se partagent en 2018 environ 210 000 étudiants contre 132 000 en 2004, soit plus de 60% des effectifs de la population estudiantine universitaire libanaise[21], le reste étant des étudiants inscrits à l'Université Libanaise. Selon Jammal (2017), ces effectifs ont connu une hausse importante de 44,6% entre 2004 et 2016 surtout en raison du développement des campus des diverses universités dans la plupart des régions et de la mise en place de nouveaux programmes.

[19] Source : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.higher-edu.gov.lb/
[20] Loi n° 285, le 30 avril 2014. Journal officiel du 8 mai 2014.
[21] Source : Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP), bulletin statistique 2017-2018

Le secteur d'enseignement supérieur privé est essentiellement financé par les frais de scolarité des étudiants. Par contre, il n'y a aucun financement public destiné au secteur privé, il existe en fait un financement indirect, à travers les dépenses qui couvrent le fonctionnement du centre de recherche et de développement pédagogique (CRDP) et les aides offertes aux fonctionnaires destinées à couvrir une partie des frais universitaires de leurs enfants. Par contre, l'UL reçoit un financement direct de l'État par le biais du MEHE comme elle peut recevoir des dons externes qui devraient être au préalable consentis par le Conseil des ministres.

En l'absence au Liban d'un système public d'aide financière pour la prise en charge des frais universitaires, un système d'aide sociale, propre à chaque institution, permet aux étudiants qui en ont besoin ou qui sont méritants de bénéficier d'aides ou de bourses d'études. À partir de 2009, la banque centrale a lancé un programme de prêts à taux réduits destinés à financer des études universitaires en collaboration avec plusieurs banques commerciales. Ce programme a été adopté par la majorité des universités privées[22].

2. Principaux défis de l'enseignement supérieur libanais

Dans ce contexte, il est important de souligner la réputation de l'enseignement supérieur libanais moderne et sa place comme pionnier dans la région depuis de longues décennies, dans les pays arabes et même au-delà. En effet, certaines des universités libanaises d'élite occupent depuis des années de bonnes places dans les classements internationaux[23]. Par ailleurs, la majorité des

[22] L'inscription à l'UL, pour l'année 2019-2020, pour les étudiants libanais et palestiniens varie entre 185 000 et 250 000 livres libanaises (l'équivalent de 122 et 165 dollars au dernier taux officiel en 2019) pour la licence et est autour de 750 000 livres libanaises (l'équivalent de 495 dollars) pour une inscription en master ou en cycle doctoral. Quant aux frais de scolarité annuels dans les universités et instituts universitaires privés, les disparités sont flagrantes et varient entre 2700 dollars et 23000 dollars par an (au dernier taux officiel de 2019). *Source : Rapport sur l'enseignement supérieur au Liban, MERIC-Net, juin 2019.*

[23] L'American University of Beirut (AUB), l'Université Saint Joseph (USJ) et la Lebanese American University (LAU) ont éte classées parmi les vingt meilleurs universités dans la région arabe depuis 2017 selon le *QS University Ranking Arab Region* et parmi les 500 meilleures universités au monde en 2018 selon le QS World University Ranking, un classement international en termes d'enseignement, de recherche, d'employabilité et de renommée. En 2019, l'AUB et l'USJ maintiennent leur classement parmi les 500 meilleures universités selon le QS World University Ranking. En 2021, pour la première fois l'Université Libanaise entre au classement annuel des 1000 meilleures universités du monde selon le QS World University Ranking, avec sept autres universités libanaises, American University of Beirut, Université Saint-Joseph, Université Balamand, Lebanese American University, Université Saint-Esprit de Kaslik, Notre Dame University, Beirut Arab University. *Sourcse : Gharib et Hamdan (2017) et http://topuniversities.com*

universités libanaises établissent en permanence des partenariats avec des organismes régionaux et internationaux sur des projets qui visent le développement de l'enseignement supérieur comme les projets Tempus et Erasmus financés par la commission européenne, et se lancent dans des programmes d'échange d'étudiants. Néanmoins, depuis quelques années, la renommée de l'enseignement supérieur qu'a pu bâtir le Liban à travers le temps se heurte à plusieurs défis d'importance majeure :

2.1 Baisse des effectifs des étudiants étrangers

La raison principale se trouve dans l'évolution concurrentielle du secteur dans les pays arabes et voisins. Malgré la hausse du nombre d'institutions de l'enseignement supérieur, le Liban a perdu au fil du temps énormément en termes d'effectifs d'étudiants étrangers. Alors que ce taux s'établissait à 29,5% du total des étudiants inscrits pour l'année 1992-1993, il ne fait plus que 16,6% en 2010-2011, que 9% en 2004-2005 et que 10,2% en 2017-2018[24]. Le secteur universitaire s'est en effet développé dans les pays arabes d'où provenaient la majorité des étudiants étrangers venus suivre leurs études supérieures dans le pays du Cèdre, à savoir les Émirats arabes unis, la Jordanie, l'Arabie saoudite, les pays de l'Afrique du Nord et autres. Plusieurs pays du Golfe sont parvenus à moderniser leur système d'enseignement supérieur et à devenir des acteurs académiques de premier plan dans la région arabe. Par exemple, le Qatar est considéré grâce aux réformes qu'il a entamées depuis les années 2000, comme le centre régional en termes d'enseignement supérieur (Pollock, 2007). Les Émirats arabes unis sont passés de 5 institutions d'enseignement supérieur en 1990 à 72 en 2018, dont la majorité est affiliée à des universités prestigieuses étrangères, avec des effectifs ayant doublé entre 2007 et 2016, de 80 296 à 159 553 étudiants (Kamal, 2018). Selon la banque mondiale (2020), les Émirats arabes unis et le Qatar se positionnent parmi les 5 premiers pays d'accueil de campus délocalisés d'universités américaines en 2017, selon un phénomène d'internationalisation des universités.

[24] Source : Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques (CRDP), Bilans Statistiques.

2.2 Lien formation universitaire – emploi

En l'absence d'un cadre national qui promeut la coopération entre les établissements de l'enseignement supérieur et les entreprises privées, nombre d'universités privées incorporent dans leurs plans stratégiques diverses formes de partenariat avec des instances du marché du travail, d'autres universités ainsi qu'avec des partenariats internationaux (Tempus[25], Erasmus+ CONECTE[26]). Par ailleurs, au cœur de la culture d'assurance qualité, qui est en train de se propager progressivement dans les établissements universitaires, un bon nombre d'universités ont déjà mis en place des centres et des services d'insertion professionnelle qui visent à initier les étudiants à la recherche d'emploi et à accéder à des informations qui leurs sont utiles soit par des centres d'informations, soit par des foires de l'emploi qui permettent des rencontres régulières avec des professionnels[27]. Néanmoins, une faille importante existe au niveau du lien formation universitaire-emploi et de l'implication des entreprises dans l'élaboration des cursus et référentiels de compétences, ce qui se traduit par les difficultés majeures que rencontrent les jeunes diplômés libanais quant à leur insertion professionnelle (Skaff, 2019). Pour Kawar et Tzannatos (2012), le lien entre la formation et les besoins du travail est très faible, alors que ce lien est essentiel pour déterminer l'emploi des jeunes et les salaires. Selon eux, en général 40% uniquement des diplômés libanais travaillent dans un poste qui correspond à leur domaine de spécialisation. Dibeh et al. (2018) placent l'inadéquation entre les qualifications des diplômés et les besoins sur le marché du travail parmi les trois principales contraintes qui affectent l'emploi des jeunes au Liban[28].

Selon El Metni (2017), un diplôme d'études supérieures au Liban ne présente plus une garantie pour décrocher un emploi. En effet, une étude récente menée par l'administration centrale de la statistique (ACS) publiée en janvier 2020[29] stipule que 35.7% des diplômés sont au chômage en

[25] Jusqu'en 2017, Liban a participé, grâce à la convention d'association avec la Commission Européenne, à 13 projets Tempus pour la coopération interuniversitaire qui vise fondamentalement au développement du secteur de l'enseignement supérieur. Source : http:// http://www.tempus-lb.org/

[26] Dans le cadre du programme Erasmus+ *Capacity Building in Higher Education*, le projet CONECTE, initié en mai 2021, propose des solutions innovantes pour soutenir les universités libanaises dans leur transition vers le numérique et pour adapter leurs offres de formation aux défis des métiers d'avenir.

[27] Source : Rapport sur l'enseignement supérieur au Liban, MERIC-Net, juin 2019.

[28] Les deux autres contraintes sont la rigidité au niveau des règlementations du travail et la mauvaise gouvernance dans les institutions publiques.

[29] Etude sur les conditions de vie des ménages et le marché du travail menée entre avril 2018 et mars 2019. La dernière étude sur les conditions sociodémographiques et le marché du travail menée par l'ACS date de 2009. *Source : Administration centrale de la statistique http://cas.gov.lb*

2019 contre 11.1% en 2014, 9.2% en 2007 et 7.9% en 2004. De plus, l'étude avance que le chômage touche 23.3% des jeunes entre 15 à 24 ans, dont la moitié est en recherche d'emploi depuis plus d'un an. Selon Bachour (1997), la forte concurrence entre les établissements universitaires amène ces derniers à vouloir attirer les étudiants en leur offrant des formations indépendamment des besoins du marché du travail. Selon une étude menée en 2009 par l'AUB[30], ce sont les diplômés des universités privées anciennes du pays qui sont recrutés en premier lieu, suivis par ceux de l'Université libanaise puis par ceux des universités à caractère marchand. Gohlke-Rouhayem et al. (2016) considèrent que les diplômés des universités d'élite peuvent bénéficier de l'aide du service d'insertion professionnelle de leur université comme du réseau de connaissances pour décrocher un premier emploi. Selon Diebolt et El Murr (2004), les étudiants libanais ont tendance à choisir des disciplines universitaires pour lesquels le marché du travail est plutôt saturé, ce qui provoque une aggravation continue du phénomène de surproduction de diplômes dans les secteurs en question, des salaires peu élevés et des incohérences entre les offres et demandes d'emploi. Un autre problème fondamental qui aggrave la situation des jeunes diplômés est lié aux canaux de recherche d'emploi qui se basent dans une grande proportion sur les réseaux personnels (amis, connaissances ou famille). Selon une étude de l'ACS en 2011[31], 36% des chercheurs d'emplois le font à travers leurs réseaux personnels, 32% le font directement auprès des potentiels employeurs, 30% ont recours à l'internet et les annonces des journaux et seulement 2% auprès d'agences d'emploi publiques ou privées. De plus, dans un pays multiconfessionnel où le système politique se fonde majoritairement sur un sectarisme à tous les niveaux, le marché du travail libanais est empreint d'un clientélisme affirmé, surtout auprès des classes sociales aisées et des familles bien connectées aux politiciens et chefs de partis politiques. Ainsi, l'emploi dans beaucoup d'établissements privés ou publics fait l'objet de ce phénomène de favoritisme.

Par ailleurs, la collaboration entre le secteur privé des affaires et les universités et institutions de l'enseignement supérieur reste insuffisante que ce soit au niveau de l'élaboration des programmes ou de l'insertion professionnelle des diplômés (Issa Nauffal, 2014). Selon Gohlke-Rouhayem et al. (2016), il existe une inadéquation substantielle entre les postes vacants et les compétences

[30] Etude intitulée « Higher education and labor market outcomes *in Lebanon* », menée par le bureau de l'Alumni de l'American University of Beirut, la Fondation Hariri pour le développement durable humain (HFSHD) avec le soutien du Programme des Nations Unis pour le Développement. Disponible en ligne file:///C:/Users/PC/Downloads/Labor%20Market%20Study.pdf

[31] *Source : The Labour Market in Lebanon. Administration centrale de la statistique (2011) http://cas.gov.lb*

disponibles des diplômés, inadéquation qui représente une des causes du taux élevé de chômage et d'émigration des jeunes, sans oublier les grandes attentes de ces derniers en termes de salaires et de fonction. Selon la même étude, cette divergence découle de trois principales faiblesses sur le marché du travail : le manque d'information pertinente et transparente, l'insuffisante orientation scolaire et professionnelle et les pratiques dépassées de recrutement et de rétention du personnel.

2.3 Émigration des jeunes libanais et fuite des cerveaux[32]

Le Liban est un pays reconnu par les vagues successives d'émigration[33] de ses citoyens, phénomène ayant débuté au milieu du 19e siècle et qui s'est fortement accéléré avec le début de la guerre civile en 1975, en touchant toutes les régions et confessions. Ces vagues sont dominées par le nombre de jeunes qui émigrent pour diverses raisons affectant leur employabilité, allant des conflits internes aux contraintes socio-économiques (Dibeh et al., 2018). Selon une étude de l'OURSE publiée en 2009[34], le nombre des jeunes émigrés libanais entre 1992 et 2007 est estimé en moyenne à 558 000[35] et 52.4% d'entre eux sont partis à l'étranger en quête de travail. Ces mouvements migratoires successifs, provisoires ou définitifs, ont eu de nombreuses répercussions sur l'économie libanaise au fil des années, surtout en termes de rapatriements substantiels de revenus dans le pays permettant d'alimenter la demande domestique et les dépenses d'éducation des familles résidentes. Néanmoins, les émigrations massives ont coûté au Liban une fuite énorme de cerveaux et de main d'œuvre qualifiée et dynamique, indispensables pour la croissance économique et l'accumulation du capital humain du pays[36]. Selon Tabar (2010), l'émigration des cerveaux a débuté dans les années 80 en raison de l'aggravation de la situation conflictuelle du pays et de l'accroissement des besoins en main d'œuvre qualifiée des pays hôtes. Ce phénomène de l'émigration des jeunes ne cesse de s'intensifier avec les multiples facteurs de répulsion (*push*

[32] Le terme *brain drain* ou fuite des cerveaux a été utilisé pour la première fois dans les années 60 pour désigner l'émigration de scientifiques britanniques vers les États-Unis. Plus tard, ce terme est communément employé pour décrire l'émigration des individus hautement qualifiés ou la fuite du capital humain de la part des pays en développement vers les pays développés. (Docquier & Rapoport, 2005)

[33] Jusqu'en 1945, les principaux pays destinataires sont les États-Unis, les pays d'Amérique latine surtout le Brésil, le Canada, l'Australie et les pays d'Afrique occidentale (Faour, 1992). Après la deuxième guerre mondiale, les émigrés libanais changent de destination vers les pays arabes pétroliers, les pays du Golfe en particulier l'Arabie Saoudite, Kuwait, Irak, Bahrain, Emirats Arabes Unis et Qatar. Depuis l'assassinat du premier ministre Rafic Hariri en 2005, la guerre israélienne de 2006 et la crise mondiale de 2008, les destinations européennes, australiennes et américaines ont repris à côté des pays d'Afrique et du Golfe.

[34] Enquête réalisée en 2007 par l'Observatoire universitaire de la réalité socio-économique de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth, publiée en 2009 autour de « l'émigration des jeunes Libanais et leurs projets d'avenir » sur la période 1992-2007. Selon la même enquête réalisée en 2001 et publiée en 2003 sur la période 1975-2000, le nombre des émigrés a atteint presque 600 000 dont la moitié pendant les années de guerre entre 1975 et 1990.

[35] Tout comme la population, il n'existe pas de statistiques ayant mesuré le phénomène d'émigration de manière précise.

[36] Entre 1975 et 1990, les années de la guerre civile libanaise, environ un million de libanais ont quitté le pays. Il est estimé aujourd'hui que la communauté diasporique libanaise à l'étranger dépasse la population au sein du pays (Tabar 2010).

factors[37]) locaux tel que l'instabilité politique et économique ainsi que le manque d'opportunités de travail pour les jeunes diplômés. Selon Docquier (2007), la fuite des cerveaux prive les pays en développement de leur capital humain, l'une de ses principales ressources rares malgré les effets compensatoires de transferts de revenus. Ils montrent que le taux d'émigration dans ces pays est d'autant plus élevé que le niveau d'éducation post-secondaire est élevé puisque ce dernier permet aux individus de couvrir les coûts d'émigration[38].

Selon Docquier et Rapoport (2005), les effets de la fuite des cerveaux ne se limitent pas aux conséquences négatives sur l'économie des pays en développement concernés. Selon ces auteurs, les perspectives d'émigration affectent de manière favorable les décisions éducatives et professionnelles des jeunes étudiants dans le pays d'origine[39] suite à la hausse du rendement espéré du capital humain. Ce phénomène, appelé *brain effect* (effet de cerveau) selon Beine et al. (2001), peut être bénéfique au pays émetteur s'il l'emporte sur le *drain effect* (effet de fuite) causé par l'émigration qualifiée, en créant plus de capital humain *ex ante* que de pertes *ex post* (Docquier, 2007). Le *brain effect*, qui implique un accroissement de la formation du capital humain pour des perspectives d'émigration, est particulièrement observable lorsque les pays d'accueil visés par les jeunes, exigent certains seuils d'éducation ou des diplômes universitaires dans le cadre de leurs politiques d'immigration. Beine et al. (2001) trouvent que ce *brain effect* a surtout lieu lorsque le pays d'origine a un faible PIB par tête et souffre d'un sous-développement économique durable. Le Liban est reconnu par son taux élevé d'émigration depuis le XIXe siècle, et surtout par les « effets positifs de diaspora » que ce soit au niveau des transferts de fonds[40], de « migrations de

[37] Selon Roudgar et Richards (2015), c'est Lewin (1951) qui a avancé le premier la théorie des facteurs *push-pull*. Selon lui, il existe deux catégories de facteurs qui se complètent et qui affectent la décision d'émigration des individus : les *push factors* ou facteurs de répulsion se rapportent surtout au contexte socio-économique et politique du pays d'origine, à la qualité et conditions d'accès à l'éducation, le chômage, les salaires et les conditions de vie, etc. Les *pulls factors* ou facteurs d'attraction sont relatifs aux caractéristiques macroéconomiques du pays d'accueil et des conditions de vie et opportunités attendues.

[38] Doquier (2007) montrent également que le taux d'émigration dans ces pays est d'autant plus élevé que la taille de la population est faible.

[39] Docquier et Rapoport (2005) confirment dans leur modèle stylisé les travaux de Commander et al. (2004) qui démontrent les effets positifs des perspectives de migration sur l'investissement en capital humain particulièrement pour le secteur de la médecine et celui des technologies de l'information.

[40] Selon la Banque mondiale, les rapatriements de fonds des expatriés libanais ont été de 7.2 milliards de dollars en 2018 (équivalent de 12.7% du PIB) contre 7.1 milliards en 2017 (équivalent de 13.3% du PIB). En 2018, le Liban est classé en 24e place mondiale parmi les pays qui reçoivent le plus de fonds des expatriés, et en 18e place parmi les 123 pays en développement. Source : byblosbank.com

retour[41] » avec de nouvelles compétences ou d'insertion dans les réseaux professionnels internationaux. Ces effets constituent des facteurs d'incitation majeurs qui affectent positivement la formation du capital humain au Liban en encourageant les jeunes à investir dans leur éducation dans l'intention d'émigrer plus tard.

Dans le même sens, Dibeh et al. (2017) montrent dans une enquête sur l'intention d'émigration des jeunes libanais entre 15 et 29 ans, que la détention d'un diplôme universitaire est un facteur qui augmente la propension à émigrer puisqu'il favorise les chances d'avoir les documents nécessaires pour quitter le pays vers de meilleures conditions de travail et de vie[42]. Selon l'étude du Silatech Index[43] en 2010, la propension à émigrer au Liban est élevée : 36% des jeunes entre 15 et 29 ans ont l'intention d'émigrer contre 20% en Egypte.

2.4 Absence d'un système national d'assurance qualité et d'une synchronisation interuniversitaire

La loi sur l'enseignement supérieur de 2014 incite les établissements à s'engager dans un processus d'évaluation interne et externe. Ainsi, la majorité des universités libanaises ont entamé un processus d'assurance qualité et d'accréditation institutionnelle et de programmes durant les dernières années, en ayant souvent recours à des agences internationales spécialisées[44]. Cependant et sur un autre plan, malgré quelques projets de recherche et des conférences nationales communs, la coordination interuniversitaire reste limitée. L'absence d'une telle synchronisation amplifie les disparités au niveau des référentiels de compétences des différents programmes et cursus universitaires et empêche de normaliser le profil de sortie de l'étudiant. Bien que prévu par le plan de la réforme de l'éducation en 1997, les dispositifs et les bases de données communes qui facilitent la communication académique entre les institutions d'enseignement supérieur et le

[41] Il est important de noter que la « migration de retour » des émigrants reste conditionnée selon Borjas et Bradsberg (1996) par les conditions politiques et socio-économiques du pays d'origine et contribue au développement et la croissance de ce dernier (Luo & Wang, 2002 ; Commander & al., 2004).
[42] En 2014, 885000 libanais émigrés résident à l'étranger : 41% dans les pays du Golfe surtout l'Arabie Saoudite et les Emirates Arabes Unis, 23% dans l'Amérique du Nord et 21% en Europe. Les 16% restant sont partagés entre l'Australie, le Brésil et autres pays.
[43] *Source*: The Silatech Index: Voices of Young People, 2010. Enquête annuelle auprès des jeunes des pays arabes, disponible sur le lien : http://css.escwa.org.lb/sd/1382/SilatechMasterinteractive.pdf
[44] Une agence nationale pour piloter l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur était en voie d'être créée selon une loi qui a obtenu l'autorisation du Conseil des ministres en 2012 mais qui attend toujours le vote du Parlement.

ministère sont toujours absents (Gharib et Hamdan, 2017). À l'opposé, une série de licences ont été octroyées, pendant les années 90, à plus d'une vingtaine d'universités privées à caractère marchand, sans aucune analyse de besoins sur le marché de l'enseignement supérieur ni examen ou contrôle de la qualité et de la pertinence des formations et programmes. Cette prolifération non justifiée de ces institutions universitaires marchandes reflète une des diverses tares du système éducatif libanais qui souffre, comme une multitude de secteurs économiques libanais, du clientélisme confessionnel et politique, au dépens de l'efficacité et de la performance.

2.5 Financement de l'enseignement supérieur

Toutes les universités privées ont un système payant avec des frais de scolarité qui varient, selon l'ancienneté et la réputation de chaque université (Nasser et al., 2009). La majorité des institutions proposent un service d'aide financière aux étudiants. Selon Melonio et Mezouagh (2010), il existe quatre sources principales de financement des institutions d'enseignement supérieur privées au Liban[45], mais les frais de scolarité payés par les étudiants en représentent entre 80 et 90%.

Une des faiblesses du système éducatif libanais en général et de l'enseignement supérieur en particulier, relève de l'insuffisance des dépenses publiques allouées au secteur. Selon Zoaeter et al., (2002), les dépenses privées, celles des ménages et des entreprises, représentent à elles seules presque 60% du total des dépenses d'éducation, un des taux les plus élevés au monde. L'État ne contribue qu'au financement de l'Université Libanaise ; il fait partie des gouvernements de la région du Moyen Orient ayant les dépenses publiques en éducation les plus faibles[46].

Bien que l'Université Libanaise détienne depuis sa création les effectifs les plus élevés, la concurrence de la part des universités à faibles coûts ayant émergé après la fin de la guerre civile

[45] Les autres sources sont : les dons divers (fondations d'entreprise ou familiales, individus, congrégations religieuses et associations), les subventions de la coopération internationale et les prêts bancaires qui sont devenus assez fréquents depuis le plafonnement par la banque centrale en 2009 des taux au seuil de 3%. En 2009, la Banque du Liban émet une circulaire limitant les taux appliqués sur les prêts étudiants à un maximum de 3% et invitant les banques commerciales libanaises à utiliser leurs réserves obligatoires pour cet objectif. La durée et les conditions de l'emprunt sont précisées par la banque centrale qui interdit aussi frais de dossier et commissions. *(*Hamdan Saadé, 2016*)*

[46] Entre 2005 et 2011, ces dépenses sont passées de 2,6% du PIB, un taux qui est assez faible par rapport aux pays arabes, à 1,6%. Selon le rapport de développement 2007 de la Banque mondiale, 87% du budget des dépenses publiques pour l'éducation est consacré aux salaires des enseignants et du personnel. Par ailleurs, 75% des allocations versées par l'État financent indirectement l'éducation privée et servent à couvrir principalement les coûts de l'éducation des enfants des fonctionnaires dans les écoles et universités privées (Zoaeter et al., 2002).

a causé une baisse significative des effectifs en termes relatifs de l'unique institution publique[47]. Cette baisse s'explique d'abord par les infrastructures et les ressources académiques et scientifiques offertes par le secteur privé. Ensuite, il s'agit de la multiplication du nombre d'établissements privés à partir des années 1990, dans un contexte concurrentiel et peu régulé (Kabbanji, 2012).

Partant du principe de la liberté du choix de l'éducation, la majorité des familles libanaises, y compris les fonctionnaires, optent pour un enseignement privé de leurs enfants depuis l'école jusqu'aux études supérieures. La raison principale est d'une part la poursuite d'une meilleure qualité d'éducation que celle offerte par le secteur public et de l'autre « le prestige symbolique » inhérent aux institutions privées élitistes (Kabbanji, 2012).

Les universités de masse à caractère marchand se démarquent par la facilité d'accès par opposition aux universités privées élitistes et aux facultés sélectives de l'université publique. En effet, les frais de scolarité[48] restent abordables pour les familles à revenu moyen et même à revenu faible s'il existe une aide sociale. Ces éléments constituent un facteur favorable qui permet d'offrir un diplôme d'une université privée (El Metni, 2017).

Le secteur de l'enseignement supérieur se caractérise principalement par la dualité déséquilibrée des secteurs privé et public et par la coexistence d'institutions prestigieuses de grande renommée et d'autres moins anciennes, à caractère marchand. Au cœur de ce modèle concurrentiel, les disparités entre les différents établissements universitaires sont pourtant bien connues et se manifestent principalement au niveau de la qualité et des frais de scolarité. Devant une telle diversité et panoplie d'offres de formations par les établissements du supérieur, le choix du jeune bachelier est entravé par une charge financière lourde à assumer et un avenir professionnel incertain, surtout dans un contexte national et régional instable et conflictuel. Notre thèse s'appuie sur le cas des choix d'études en sciences économiques au sein de l'Université Saint Joseph de

[47] Selon le Centre de Recherche et de Développement Pédagogique (CRDP), le pourcentage des étudiants inscrits à l'Université Libanaise dans le total des étudiants universitaires au Liban a baissé de 44.7% en 1991 à 37.7% en 2018, même si les effectifs en termes absolus ont augmenté de 38208 étudiants inscrits à l'UL en 1991 à 79360 inscrits en 2018.

[48] Entre 2013 et 2017, sept universités privées élites ont augmenté en moyenne les frais de scolarité comme suit : Notre Dame University (NDU) 21.85%, Université Balamand 20.84%, Université Saint-Esprit de Kaslik (USEK) 19.97%, Beirut Arab University (BAU) 18.91%, American University of Beirut (AUB) 16.79%, Lebanese American University (LAU) 16.58%, Univesrité Saint Joseph 15.17%. *Source :* Private education in Lebanon, for those who can afford it. https://beirut-today.com/2019/04/09/private-education-lebanon-afford/

Beyrouth, l'une des plus anciennes du pays et considérée comme une des universités d'élite[49]. Nous tenons à souligner que la présente recherche ne porte pas sur le contexte de crise que traverse le pays depuis 2019, mais sur la problématique du choix des études universitaires au Liban avant cette période.

3. Objectifs de la recherche et plan de la thèse

Dans le contexte concurrentiel de l'enseignement supérieur libanais et compte tenu des principaux défis auxquels il doit faire face, l'objectif principal de la présente recherche consiste à comprendre les déterminants du premier choix d'études supérieures en prenant comme cas particulier celui des jeunes libanais qui décident de s'inscrire en sciences économiques à l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ). Nous avons opté pour le choix des étudiants de la faculté de sciences économiques[50] (FSE) pour deux principales raisons : en premier lieu, l'intérêt de la recherche dans l'exercice de notre fonction professionnelle au sein de la FSE et la représentativité du cas des études en sciences économiques à l'USJ pour la problématique générale de la thèse ; en second lieu, l'opportunité d'accéder aux données relatives au choix d'études vu les contraintes d'accès et le manque de disponibilité relatifs aux données d'autres filières et universités.

À partir de ce premier objectif, se déclinent deux autres qui lui sont associés et que nous cherchons à analyser à partir des données retenues. Il s'agit d'abord d'étudier le rôle de la licence en sciences économiques de l'USJ en tant que signal à l'emploi sur le marché du travail libanais et son importance dans le choix d'études universitaires des jeunes bacheliers. Nous cherchons en particulier à comprendre dans quelle mesure les jeunes bacheliers cherchent, à travers l'obtention de leur diplôme universitaire, une meilleure opportunité d'emploi futur. Dans le contexte d'un marché du travail où le lien entre la formation et l'emploi est assez étroit et où le nombre de diplômés chaque année excède les besoins du marché, le signal diplôme à l'emploi représente-t-il un facteur de choix majeur de la filière d'études ?

[49] Nous présentons dans l'annexe 1 l'historique et les caractéristiques de cette université jésuite, une des premières installées dans la région.
[50] Nous présentons dans l'annexe 2 un descriptif de la Faculté de sciences économiques de l'USJ, une des facultés plus anciennes de l'Université Saint-Joseph.

Ensuite, nous cherchons à interpréter l'étendue de la liberté individuelle dans la définition de ce choix d'études et les incidences d'un choix libre ou non sur le bien-être professionnel des jeunes diplômés. Des étudiants ayant à faire face à un choix qui affecte leur propre avenir et bien-vivre professionnel sont parfois influencés par les pressions familiales ou sociales ou par des facteurs externes. Nous avons ainsi recours aux travaux de Sen en vue d'appréhender les répercussions d'un libre arbitre d'un côté et d'un choix non délibéré de l'autre, sur l'exercice des capabilités des jeunes diplômés en sciences économiques de l'USJ et sur leur satisfaction au travail.

Notre thèse s'articule autour de deux parties principales :

Pour répondre aux objectifs de recherche, nous présentons dans la première partie de la thèse le cadrage théorique ayant servi de fondement à nos analyses. Dans le chapitre I, sont rappelés les apports de la théorie du capital humain, en particulier le modèle de Becker (1964) qui fait référence à une autre théorie phare du courant économique standard, celle du choix rationnel. Il s'agit d'examiner les fondements théoriques majeurs de l'économie de l'éducation. Ces derniers considèrent que toute décision de poursuite d'études supérieures représente un investissement basé sur un calcul économique rationnel et un choix inter-temporel effectué par l'individu. Même si l'éducation est une satisfaction et un objet de culture pour de nombreux individus, elle induit pourtant une dépense importante en vue de générer dans le futur un supplément de rendement et de bien-être.

Une particularité de cette thèse est d'avoir choisi de partir des limites adressées à la théorie du capital humain, au modèle de Becker et à la théorie du choix rationnel, même s'ils sont toujours considérés comme situés au cœur de l'économie de l'éducation. Ces principales limites, examinées dans le chapitre I, ont été à la base d'autres constructions théoriques comme celle du signal de Spence (1973) et celle du filtrage ou *screening* de Stiglitz (1975), deux théories de l'économie de l'éducation qui font l'objet du Chapitre II, puis celle de l'approche des capabilités de Sen (1977, 1979, 1985a, 1993a) qui sera présentée dans le chapitre III.

L'hypothèse du contexte d'information imparfaite (Chapitre II) dépeint un cadre plus réaliste de la prise de décision d'études universitaires par les jeunes étudiants, sujets principaux de la thèse. En parallèle, sur le marché du travail, l'information étant également imparfaite,

l'employeur évalue et anticipe difficilement les capacités productives des candidats à l'emploi. C'est ainsi qu'il a recours à un « signal », caractéristique du profil de chaque candidat, représentée par le diplôme universitaire et qu'il fait correspondre à la productivité observée auprès des salariés diplômés embauchés précédemment (Spence, 1973). De leur côté, les jeunes sont incités à décrocher un diplôme du supérieur qui permet de les différencier dans l'avenir sur le marché du travail par le processus de filtrage effectué par leurs futurs employeurs (Stiglitz 1975).

Le chapitre III se base sur une deuxième limite imputée à la théorie du capital humain et à la théorie du choix rationnel. Il s'agit de l'hypothèse de la rationalité instrumentale. Cette dernière constitue un paradigme inhérent à l'économie de l'éducation et suppose que face à plusieurs alternatives, les individus se comportent en adoptant le profil de l'*homo oeconomicus* et raisonnent selon un calcul de maximisation de satisfaction. Nous optons pour les apports de l'approche des capabilités de Sen (1977, 1985c, 1987a, 1993a) qui définit le bien-être individuel au-delà d'un simple raisonnement instrumental et d'une satisfaction maximale des utilités. Selon cette théorie, il ne s'agit pas de considérer uniquement les ressources dans la définition du bien-être individuel mais de tenir compte des capacités et de la liberté réelle de choisir et de vivre ce qui semble valoir la peine d' « être choisi et vécu ».

Dans la deuxième partie de la thèse, nous menons notre étude empirique partagée selon deux approches méthodologiques. Il s'agit précisément d'une approche mixte de recherche qui repose sur un positionnement épistémologique pragmatique[51] qui considère que la construction de la connaissance ne doit pas se limiter à une posture rigide et unique. Le paradigme positiviste, dit « objectiviste » ou « déterministe », et fondé sur la perspective hypothético-déductive est celui qui domine généralement dans la démarche de recherche en sciences économiques. Néanmoins, nous faisons appel au paradigme interprétativiste[52] dit « compréhensif » en vue d'introduire une variante dans l'analyse de l'objet de la recherche. Notre thèse se fonde ainsi sur une recherche par méthode mixte, qui combine des données qualitatives et quantitatives en permettant une meilleure

[51] Le pragmatisme se définit comme un paradigme alternatif au positivisme et au post-positivisme ; il se focalise sur les méthodes qui « fonctionnent » avec pour seul objectif de produire des résultats pertinents en réponse à la question de recherche. Ce positionnement épistémologique approuve la compatibilité et la complémentarité des paradigmes à la place des postures dichotomiques (Morgan, 2007 ; Anadon 2019)

[52] Selon Séville et Perret (2002), les épistémologies interprétativiste et constructiviste sont fortement associées au pragmatisme du fait qu'elles partagent avec ce dernier une conception relativiste du monde à l'opposé de la conception réaliste qui défend les principes d'objectivisme et d'universalisme. Selon les pragmatiques, cette conception relativiste de la connaissance est internaliste, associée aux valeurs et interprétations et se trouve ancrée dans le contexte.

compréhension du phénomène du premier choix d'études, associée à une corroboration des résultats obtenus (Johnson et al., 2007 ; Anadon, 2019). Deux méthodes de recherches sont successivement menées, s'appuyant chacune sur une vision différente du monde et de la construction des connaissances : d'abord quantitative avec sa vision post-positiviste (chapitre IV), puis qualitative avec sa vision compréhensive et interprétativiste (chapitre V).

Dans le chapitre IV, nous menons l'étude quantitative à travers une étude de cas portant sur l'analyse économétrique de données secondaires relevant du choix d'études en sciences économiques à la FSE. C'est la régression logistique à travers le modèle logit que nous adoptons, vu que le premier choix d'études représente une variable qualitative binaire. Pour l'analyse économétrique, nous faisons appel à l'emploi du logiciel SPSS 10.0 de Windows. La discussion des résultats de l'étude économétrique est présentée à la fin de ce même chapitre.

Ayant choisi un protocole de recherche mixte, nous avons recours dans le chapitre V à une collecte de données qualitatives par le biais d'entretiens semi-directifs, en vue d'un approfondissement des résultats de l'analyse économétrique autour des déterminants du premier choix d'études. De plus, l'analyse qualitative vise à étendre la dimension de l'objet de la recherche vers l'étude de certains concepts absents des données quantitatives. Il s'agit en particulier de la dimension de liberté individuelle du choix d'études qui tient une place fondamentale dans l'approche des capabilités de Sen alors qu'elle est largement sous-estimée dans les approches du bien-être de l'utilitarisme welfariste ou du ressourcisme rawlsien tels que critiqués par Sen (1987a, 1992a, 1999a, 1999b), même si la « liberté d'orientation » représente chez Rawls un des « biens premiers ». La discussion des résultats de l'enquête qualitative est présentée à la fin du chapitre V.

En conclusion de la thèse, nous présentons d'abord une discussion croisée des résultats des deux études, quantitative et qualitative, combinée à une confrontation aux éléments théoriques sur lesquels nous avons basé notre démarche de recherche et nos analyses. Ensuite, nous présentons les principales limites et contraintes auxquelles s'est heurtée la présente recherche et enfin nous mettons en avant les principales contributions de la thèse, ainsi que des potentielles extensions dans de futures recherches.

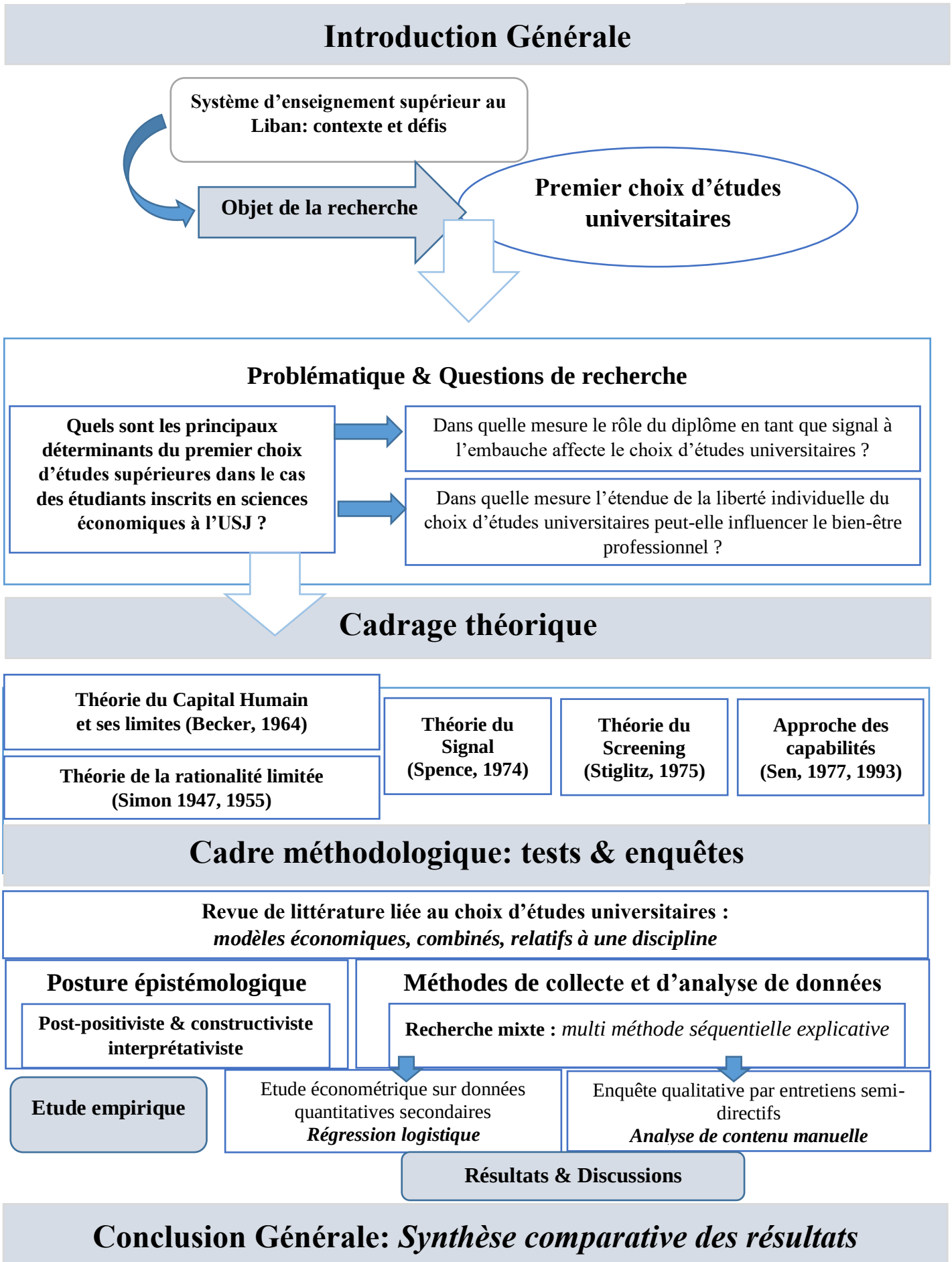
Rares sont les recherches au Liban sur le choix d'études universitaires ou sur le choix des filières d'études dans l'enseignement supérieur. Il s'agit principalement d'études ayant exploré le choix des établissements universitaires (El Nemar & Vrontis, 2016), ou bien les facteurs qui influencent les jeunes libanais à poursuivre des études supérieures (Abu Nassif, 2011). La majorité des recherches menées précédemment sur le thème des choix relatifs à l'enseignement supérieur sont des analyses de choix *ex ante* menées auprès de lycéens avant l'obtention de leur baccalauréat (Abu Nassif, 2011 ; Sabra, 2018). Le principal apport de la présente thèse se situe au niveau de l'analyse *ex post* des déterminants qui influencent le choix d'études universitaires dans le cas des diplômés en sciences économiques de l'USJ.

L'aventure de cette thèse a débuté en avril 2018, avant le déclenchement de la crise au Liban qui s'est exacerbée à partir d'octobre 2019, alors que nous commencions à peine notre enquête empirique. Nous plaçons ainsi le cadre analytique des résultats de notre thèse dans le même contexte de départ, surtout que nous traitons du choix d'études de jeunes libanais ayant été effectué avant 2016. Néanmoins, nous soulignons que pendant toute la période de collecte de données puis de l'analyse des résultats, nous avons été accompagnés sans relâche par le spectre de l'effondrement imminent du pays. Nous sommes également totalement conscients que le choix d'études universitaires représentant le thème étudié tout au long de cette thèse sera sans doute directement touché par la grave crise[53] que traverse le Liban ainsi que par ses implications que ce soit au niveau de l'offre ou de la demande d'éducation.

La figure 1 récapitule l'articulation de la recherche et son plan de travail.

[53] Selon le rapport de la Banque mondiale (Banque mondiale, 2021), le taux de chômage a progressé de 28% en février 2020 à presque 40% en décembre, suite à la dépression économique prolongée à laquelle se sont ajoutés les effets des mesures de confinement liées à la Covid-19. Selon la même source, la transition du secteur privé vers le secteur public d'éducation va encore s'exacerber suite à l'appauvrissement de plus de 50% de la population qui souffre d'une détérioration substantielle du pouvoir d'achat depuis fin 2019 et la hausse des frais de scolarité.

Figure 1 – Articulation de la recherche et plan de la thèse



Partie I. Cadrage théorique

Depuis longtemps, la pensée économique s'est intéressée à l'impact de l'investissement en capital humain. Si l'éducation a facilement pu s'intégrer au cœur de l'analyse économique, c'est surtout à travers l'hypothèse selon laquelle l'éducation détient un rôle positif au sein des activités économiques en tant que facteur de croissance puis en tant qu'un bien d'investissement. Depuis les origines des analyses économiques classiques (Smith, 1777), le « travail de l'homme » est considéré comme l'un des principaux facteurs de production à côté de la terre et du capital. L'hypothèse selon laquelle l'éducation permet d'accroître la productivité du facteur travail en le rendant plus efficace tient ses origines de la même époque. Mais c'est depuis presqu'un demi-siècle que les pionniers de l'économie de l'éducation ont pu soumettre cette hypothèse aux tests empiriques de l'analyse économique et confirmer à un niveau macroéconomique, le rôle du travail qualifié dans la croissance, et à un niveau microéconomique, la relation positive entre l'éducation et les salaires.

Le thème de l'éducation dans la littérature économique, que ce soit en termes d'impact sur l'activité économique, de décision des agents ou de politiques publiques, est le plus souvent associé au champ de l'économie de l'éducation en général et à la théorie du capital humain en particulier.

Selon la théorie du capital humain, les individus qui cherchent à s'éduquer, renoncent à un revenu immédiat contre un revenu futur plus élevé dû à une meilleure productivité acquise grâce à la formation. Néanmoins, la théorie du capital humain raisonne dans un contexte d'information parfaite et estime que tout employeur connait parfaitement la valeur de la productivité marginale de ses employés. Dans les années 70, apparaissent deux théories dites « jumelles » selon Riley (2001), la théorie du filtre d'Arrow (1973) et celle du signal de Spence (1973) qui se présentent comme alternatives à la théorie du capital humain, puisqu'elles se basent sur l'asymétrie de l'information et suggèrent pour y remédier le filtrage des individus à travers l'éducation. Notre travail de recherche porte précisément sur le choix décisif de formation en capital humain de jeunes futurs diplômés, lorsque l'accès à une information parfaite est difficilement garanti. Dans le cadre du chapitre I, nous présentons les principaux apports de la théorie du capital humain, en particulier le modèle de Becker (1964) pour en examiner ensuite les principales limites. Nous partons d'abord du concept d'asymétrie de l'information et des distorsions possibles qu'il peut engendrer à travers les travaux d'Akerlof (1970) et puis par la suite, nous abordons la notion de rationalité

instrumentale, concept fondamental sur lequel repose le modèle de Becker et finalement, nous présentons les limites de cette théorie selon l'approche par les capacités de Sen. Les principales limites abordées justifient le choix des assises théoriques que nous retenons (signal, filtre et capacités) pour appuyer la présente recherche sur les choix en matière de poursuite d'études. Au-delà du chapitre I, il s'agit du signalement dans le chapitre II et des capacités selon Sen dans le chapitre III.

Chapitre I. L'économie au cœur de l'éducation : la théorie du capital humain et ses limites

Il paraît nécessaire de commencer ce chapitre en resituant d'abord la théorie du capital humain dans le cadre plus ancien de l'analyse économique classique (section 1), ce qui nous permet d'en saisir par la suite les limites (section 2).

1. Analyse économique classique et naissance de la théorie du capital humain

L'idée fondamentale de la théorie du capital humain remonte au 18e siècle, lorsque le père des économistes Adam Smith présente en 1776 dans son célèbre ouvrage « La Richesse des nations », les fondements de la pensée économique classique et les déterminants de la croissance d'une nation. Dans le deuxième chapitre[54] de l'ouvrage, Smith souligne le rôle de *« l'éducation, de l'apprentissage et des études » dans le métier de l'individu et affirme que « l'acquisition des talents utiles par les membres de la société »* engendre une dépense ou un coût mais représente un *« capital fixé et réalisé dans leurs personnes »*. Selon Smith, la formation de l'homme lui permet de produire un travail dont le rendement non seulement sert à couvrir les coûts de l'apprentissage mais aussi génère également un profit comme le ferait tout investissement en capital physique.

> *« On peut s'attendre à ce que le métier que l'homme qualifié apprend, lui rapporte un salaire supérieur à celui du travail non qualifié et rembourse sa dépense totale d'éducation majorée au minimum du profit habituellement rapporté par un capital d'égal montant. » (Smith, 1776, p. 175)*

Il est ainsi clair que Smith assimile l'éducation à un investissement et assimile le travail qualifié à un capital restituable : *« La dextérité perfectionnée (par l'éducation) du travailleur peut dès lors être considérée de la même façon qu'une machine qui facilite et abrège le travail et qui, bien qu'entraînant une certaine dépense, restitue cette dernière par un profit » (Smith, 1776, p.175).*

Sur la base de ce principe, Smith justifie la différence des salaires entre d'une part ceux qui ont alloué un temps et un coût afin d'acquérir une éducation, des habiletés et une série de talents et d'autre part ceux qui exercent un travail non qualifié.

Ces idées ne furent plus reprises ni par Smith ni par les économistes qui le succédèrent qu'à la fin du 19e siècle lorsque Marshall considéré comme le successeur de Smith, marque l'importance

[54]Chapitre II intitulé "Du principe qui donne lieu à la division du travail ».

du travail qualifié. Selon Marshall, ce travail qualifié ne peut être acquis que par « une longue éducation » (Marshall, 1890, 1920). Son raisonnement en termes de productivité marginale met celle-ci en lien avec le salaire puisque selon Marshall, c'est le manque de qualification et de capacités cognitives et intellectuelles qui est à l'origine du chômage et de la pauvreté. Pour Marshall, il s'agit d'une « richesse personnelle », équivalente à la notion de « capital humain », et formée par l'ensemble des « énergies, facultés et habitudes » qui rendent les individus efficients et plus productifs au niveau industriel (Marshall, 1890).

> *« Une bonne instruction présente de grands avantages indirects à l'ouvrier. Elle stimule l'activité de son esprit ; elle entretient en lui l'habitude d'une sage curiosité ; elle le rend plus intelligent, plus dispos, plus régulier dans son travail ordinaire ; elle élève le ton général de son existence, aux heures de travail, et en dehors des heures de travail ». (Marshall, 1890)*

Marshall (1890) considère que toute connaissance acquise devient partie non séparable de l'individu qui en garde la propriété lorsqu'il se vend sur le marché du travail. Cependant, il affirme que l'accès à l'éducation n'est pas égal pour toutes les classes sociales et dépend énormément des moyens financiers, du niveau éducatif des parents et de leur capacité à anticiper les rendements futurs d'un tel investissement. Il évoque également dans son ouvrage le caractère différé des rendements de l'investissement en éducation ainsi que le risque associé à cet investissement puisqu'il peut s'avérer non rentable, surtout en situation de chômage prolongé.

Les apports de Smith et de Marshall, bien qu'ils manquent de cadre général d'analyse, constituent pourtant le pilier réflexif de la théorie du capital humain. Néanmoins, il a fallu attendre jusqu'en 1959 pour voir apparaître la notion de « capital humain » dans l'article de l'économiste américain Schultz (1959) « *Investment in man : an Economists' view* ». En effet, l'usage du « capital humain » fut introduit dans le cadre d'un nouveau champ d'analyse économique, l'économie de l'éducation qui s'est imposée, dans les années 50, comme une discipline distincte des sciences économiques sans en être parfaitement dissociée. Les premiers chercheurs américains de l'Université de Chicago, comme Mincer (1958), Schultz (1961), Denison (1962) et Becker (1964) mirent en place les fondements théoriques de base de cette nouvelle école de pensée et fut

ainsi construite « la théorie du capital humain ». Par « capital humain », les fondateurs de la théorie veulent désigner l'ensemble des connaissances accumulées et qui sont créatrices de richesse tout comme le capital (Gurgand, 2005).

Nous examinons d'abord comment était perçue la demande d'éducation par l'analyse économique (1.1), avant de présenter les apports de la théorie du capital humain selon le modèle de Becker (1.2) et de confronter cette théorie au choix des études supérieures (1.3).

1.1 La nature de la demande d'éducation

La demande d'éducation post-obligatoire a longtemps été considérée par les économistes comme une demande d'un bien de consommation déterminée par plusieurs facteurs tels que les préférences des familles, leurs revenus et les coûts de l'enseignement (Eicher, 1990). En parallèle, les chercheurs sociologues (Bourdieu et Passeron, 1964) de l'époque avaient bien démontré que la capacité à consommer les services d'enseignement était fortement expliquée par l'origine sociale des étudiants et par le niveau d'études de leurs parents. Avant les années 50, les théories néoclassiques de la croissance n'avaient jamais mentionné le « capital humain » et avaient toujours considéré la contribution du facteur travail à la production des richesses comme étant une notion quantitative. Ce facteur de production était considéré comme homogène et non qualifié et toute performance ou innovation de la part des travailleurs ne contribuait pas ou peu à la croissance.

Les recherches sur la demande d'éducation ne tardent pas à tisser des liens entre celle-ci et la croissance économique (Schultz, 1961 ; Denison, 1962 ; Lucas, 1988 ; Romer, 1990) en démontrant que la formation finit par enrichir le facteur travail en le rendant plus productif et par constituer le « travail qualifié ». L'éducation s'ajoute ainsi aux sources de la croissance (Schultz 1963). Comment ont débuté puis évolué ces travaux ?

Ce fut pendant les « Trente glorieuses » que les théories de la croissance montrèrent leurs limites quant à l'explication des taux élevés de croissance des pays occidentaux à cette époque, à partir de deux facteurs de production homogènes, le travail et le capital. Des études comme celle de Solow (1956) sur la croissance économique aux Etats Unis entre 1909 et 1949 montrent que l'accumulation factorielle (hausse des quantités des facteurs classiques, travail et capital physique comme les biens d'équipement) ne parvient pas à expliquer la totalité de la croissance réalisée. Il subsiste un résidu entre les apports des facteurs et les quantités produites. Le modèle de Solow

(1956) adopte ainsi un troisième facteur résiduel qui expliquerait cet écart, qui serait le progrès technique et ouvre la voie à d'autres recherches pour un approfondissement de l'analyse de ce facteur « résidu » mis en avant par Solow. C'est ainsi que Denison (1962) se propose d'analyser les apports des facteurs (les inputs) selon des aspects qualitatifs. Il décompose ainsi la main d'œuvre selon des niveaux de qualification et de compétence et montre que 54% de la croissance américaine entre 1930 et 1960 est expliquée par le développement quantitatif et qualitatif du facteur travail, dont 23% est expliqué par une amélioration directe du niveau d'éducation de la main d'œuvre. A partir de ces résultats, une série d'études (Jorgenson et Griliches (1967) ; Denison (1974) ; Selowsky (1969) ; Daly (1982) ; Dougherty et Jorgenson (1996)) furent menées pour étudier le poids explicatif du niveau d'éducation de la main d'œuvre sur la production de richesse et confirmèrent les avancements de Denison.

En parallèle aux travaux de Denison (1962), Schultz (1961, 1963) approfondit l'étude du capital humain à travers la dimension qualitative du facteur travail qui se résume par les habiletés, les capacités et les connaissances qui permettent d'améliorer la productivité des travailleurs. Il considère que toute formation concourt à la constitution du capital humain comme le progrès technique concourt à constituer le capital physique. Schultz contredit donc les apports des théories de croissance classiques selon lesquelles la croissance économique est expliquée par l'accumulation du capital physique et souligne que si l'on négligeait le rôle du capital humain « l'analyse de la croissance économique serait biaisée » (Schultz, 1971).

La relation entre le capital humain et la croissance à travers la fonction de production, confirmée par la littérature empirique depuis les travaux de Schultz (1961), Lucas (1988), puis de Barro (1991), ne semble pas s'appliquer systématiquement à tous les pays qui investissent dans l'éducation. Inspirés par ces résultats positifs, plusieurs auteurs ont cherché à étudier le lien entre les rendements de l'éducation dans les pays en développement en général et les pays à revenu intermédiaire et ceux de la région MENA[55] en particulier. Les résultats restent nuancés.

Le modèle de Benhabib et Spiegel (1994) avance que l'influence du niveau d'éducation de la population sur le taux de croissance et la capacité d'innovation dépend du niveau de

[55] Selon la Banque mondiale, la région Moyen-Orient et Afrique du Nord (MENA) inclut les pays suivants : Algérie, Bahreïn, Djibouti, République arabe d'Égypte, République islamique d'Iran, Iraq, Jordanie, Koweït, Liban, Libye, Malte, Maroc, Oman, Qatar, Arabie Saoudite, République arabe syrienne, Tunisie, Émirats arabes unis, Cisjordanie et Gaza et République du Yémen.

développement atteint par le pays. Ce résultat est confirmé par Dessus (1999) qui affirme que le contexte institutionnel du pays, l'ampleur de la corruption et de l'économie de rente ainsi que la qualité du système éducatif sont des facteurs qui conditionnent la rentabilité de l'investissement éducationnel au niveau macroéconomique. De même, les travaux de Pritchett (2001) réfutent le lien positif et durable entre l'investissement en capital humain et le taux de croissance par tête dans les pays en développement en raison des caractéristiques particulières du marché du travail dans ces pays[56]. Liouaeddine, M., & Guenouni, H. (2010) montrent également, selon une étude sur données de panel de vingt pays de la région MENA, que l'impact différé de l'investissement en éducation est positif et significatif sur le taux de croissance mais dépend considérablement du niveau du développement économique du pays. Les rapports de la Banque mondiale (2008, 2015, 2019) avancent que malgré les investissements dans l'éducation depuis des décennies dans les pays de la région MENA, l'impact sur la croissance reste très faible. Depuis 2011[57], les taux de croissance ne progressent plus et le chômage des jeunes, surtout pour les diplômés s'est accentué.

À partir des années 2000, les recherches sur la relation capital humain-croissance tendent à mettre en évidence l'importance cruciale de l'aspect qualitatif de l'éducation aussi bien que quantitatif. Ainsi, Hanushek et Kimko (2000), montrent que le capital humain ne peut pas être considéré comme homogène et que le même nombre d'années d'études dans deux pays différents ne peut pas aboutir à une rentabilité identique. À côté de Hanushek & Kimko (2000), Barro (2001) met également en exergue l'impact positif et significatif de la qualité de l'éducation sur la croissance économique. À leur tour, les travaux de Hanushek & Woessmann (2008) et de Barro & Lee (2013) avancent qu'il faut mettre l'accent sur les compétences et les connaissances requises sur le marché du travail plutôt que le nombre d'années d'études pour que le capital humain puisse contribuer à la croissance économique.

[56] Dans son article, Pritchett (2001) justifie l'absence de relation stable et positive entre l'éducation et la croissance économique, malgré une augmentation du capital humain qualifié de la population, par trois arguments :

a) une attraction des nouveaux diplômés par des secteurs improductifs comme les administrations publiques suite à une augmentation des salaires individuels ;
b) une baisse du taux de rendement de l'éducation si le secteur privé ne manifeste pas des besoins en emploi qualifié ;
c) un niveau de qualité de l'éducation assez faible qui ne permet pas la diffusion de compétences favorables à la croissance.

[57] Dans son rapport 2015, la Banque mondiale associe cette date au début du Printemps arabe.

L'idée centrale de la théorie du capital humain consiste donc à visionner l'éducation non comme une demande d'un bien de consommation afin de satisfaire des besoins immédiats mais plutôt comme un investissement rentable à plus long terme, tout comme un investissement en capital physique. Cette demande d'éducation est ainsi décrite en fonction de facteurs économiques et se base sur ce double constat :

a. Le rendement monétaire du travail augmente avec le niveau d'éducation
b. Les études engendrent un coût direct (frais d'inscription, matériel et fourniture, frais de déplacement etc.), un coût d'opportunité (revenus auxquels renoncent l'étudiant en poursuivant ses études au lieu d'intégrer le marché du travail) mais également des coûts psychologiques (éloignement de la famille[58], stress lié aux études, etc.)

De ce fait, un individu rationnel qui décide de poursuivre ses études suppose que le revenu supplémentaire qu'il pourra obtenir sur la période de sa vie active compense l'ensemble des coûts initiés par les études. Les analyses microéconomiques du capital humain (Becker 1964, Mincer 1974) démontrent empiriquement une relation positive entre le niveau d'éducation des individus et les revenus du travail. Le modèle économétrique de gains de Mincer (1974) montre que ce sont les formations les plus longues qui s'avèrent les plus productives, sous l'hypothèse d'un coût croissant avec la durée des études.

De nombreuses études empiriques se référant à des analyses économétriques, sur les rendements individuels de l'éducation sont appliquées aux pays développés et en développement. Psacharopoulos et Patrino (2004) dressent une vue d'ensemble de ces estimations des rendements de l'éducation pour un grand nombre de pays sur plus de 3 décennies[59], afin de confirmer les recherches de Psacharopoulos (1981, 1985, 1994). Tout en validant la rentabilité de l'investissement en capital humain au niveau privé et social, ces travaux montrent un important écart des retombées de l'enseignement supérieur entre les pays développés et ceux en développement. Ces travaux montrent que ce décalage de rentabilité dépend fortement des caractéristiques de chaque pays en question. Selon ses analyses sur les différences de rendements de capital humain, Giret (2011) avance que cet écart en faveur des pays développés, dépend fondamentalement pour les pays à revenu intermédiaire de la structure du marché du travail, du

[58] Renshaw (1960).
[59] Entre 1965 et 1998.

niveau de développement économique du pays et de l'emploi dans le secteur des services. Bourdon et al. (2010) soulignent que l'intégration du risque de chômage dans les modèles d'estimations des rendements privés affecte peu ces derniers dans les pays développés, où les diplômés du supérieur souffrent relativement d'un faible niveau de chômage. Néanmoins, et par opposition à d'autres régions du monde, dans les pays de la région MENA, il semble que le taux de chômage atteint des niveaux plus élevés auprès des diplômés universitaires[60]. Dans son rapport de 2019[61], la Banque mondiale stipule que la région MENA est celle où, plus que toute autre région du monde, les jeunes atteignent des niveaux d'éducation supérieurs à ceux de leurs parents. Néanmoins, par opposition à d'autres pays, les jeunes n'arrivent pas encore à récolter les fruits de ces avancées en termes de meilleures opportunités d'emplois et de revenus.

C'est le modèle de Becker, que nous développons dans la section suivante, qui a surtout élaboré les considérations microéconomiques de la théorie du capital humain en faisant de l'éducation prolongée des individus un investissement rémunéré par des salaires valorisant des capacités accrus de production.

1.2 L'éducation comme investissement : le modèle de Becker (1964)

"…*I am going to talk about a different kind of capital. Schooling, a computer training course, expenditures on medical care, and lectures on the virtues of punctuality and honesty are capital too in the sense that they improve health, raise earnings, or add to a person's appreciation of literature over much of his or her lifetime*". (Becker, 1964)

Pour Becker, le capital peut très bien prendre des formes plus élargies que de simples comptes en banques, des actions cotées en bourse ou des usines en région industrielle. Le concept de « capital » dans sa définition traditionnelle peut parfaitement être lié à des dépenses en éducation, en formation ou en soins médicaux qui représentent à leur tour des investissements en « capital ». Ces investissements ont néanmoins des rendements « humains » plutôt que financiers,

[60] Bourdon et al se sont référés à des données du Bureau International du Travail (ILO) et de la Banque mondiale de 2008.
[61] « Ambitions et aspirations d'une région : un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord, » Apercu général, Washington, DC : La Banque mondiale.
http://documents1.worldbank.org/curated/en/893761569959131688/pdf/Overview.pdf

puisqu'il est impossible de séparer l'homme de ses connaissances, compétences ou de sa santé (Becker, 1992). Les grands traits de la théorie du capital humain sont exposés dans l'ouvrage de Becker *Human Capital* (1964) où il a évalué les facteurs économiques qui influent les décisions d'éducation des individus, en se basant sur le principe de « rationalité économique » (figure 2). C'est ainsi qu'il définit le capital humain comme étant le stock de capacités et ressources productives incorporées à l'individu, comme le niveau d'éducation, les expériences professionnelles, l'état de santé ou les savoir-faire. Pour Becker, toute activité susceptible d'augmenter ce stock, (activité de formation, année supplémentaire d'étude, soins de santé particuliers) serait considérée comme investissement (Becker, 1964).

Les hypothèses du modèle :

- Les individus sont rationnels et décident de poursuivre leurs études sur la base d'un calcul coûts-bénéfices,
- Les marchés de l'éducation et du travail sont concurrentiels et les agents sont rémunérés à leur productivité marginale,
- Les firmes versent des salaires plus élevés aux individus ayant des dotations plus élevées en capital humain car un niveau avancé d'éducation implique des capacités productives supérieures,
- Il n'y a pas de rigidité sur le marché du travail, ni de pénurie ou de file d'attente dans les différentes filières de formation,
- L'investissement en capital humain de l'individu dépend de ses capacités innées et de ses ressources financières et donc le rendement de cet investissement n'est pas le même pour tous les individus et décroît avec le temps,
- L'individu poursuit ses études jusqu'à la date marginale où la somme des gains actualisés égalisent les coûts de l'éducation afin de déterminer le taux de rentabilité interne de l'éducation,
- Il n'existe pas de limites à l'investissement dans le capital humain à part sa rentabilité qui est supposée diminuer avec l'âge suite à la loi de la décroissance des rendements marginaux,
- L'âge de la retraite est identique pour tous.

Becker distingue trois périodes distinctes dans la vie des individus : une période de scolarité obligatoire T_0, une période de scolarité supplémentaire T_1 à la fin de laquelle l'individu acquiert son diplôme et une période de vie active T_k.

Les individus qui décident de ne pas aller au-delà de la scolarité obligatoire reçoivent un salaire W_0 qui peut évoluer sous l'effet de l'expérience professionnelle au cours de la vie active. Par contre, les individus qui investissent en capital humain reçoivent un salaire W_1 avec $W_1 > W_0$. Cet investissement en éducation engendre des coûts de deux types : les coûts directs (Cd) et les coûts d'opportunités (Ci) qui correspondent au manque à gagner lorsque les étudiants sacrifient un emploi rémunéré qu'ils auraient pu obtenir après la scolarité obligatoire.

Ainsi sur la période T, les coûts de l'investissement sont :

$$C_0(T) = \sum_{T=T_0}^{T_1} \frac{C_d(T) + C_i(T)}{(1+r)^T}$$

Donc

$$C_0(T) = \sum_{T=T_0}^{T_1} \frac{C_d(T) + W_0 f(T)}{(1+r)^T}$$

Avec f(T) représentant l'expérience professionnelle de l'individu sans diplôme.

Les revenus sur la même période de l'investissement sont :

$$R_0(T) = \sum_{T=T_1}^{T_k} \frac{W_1 g(T) - W_0 f(T)}{(1+r)^t}$$

Avec g(T) représentant l'expérience professionnelle du salarié diplômé.

Ainsi, l'investissement se poursuit tant qu'il reste rentable, en d'autres termes tant que les gains actualisés sont supérieurs aux coûts actualisés $R(T_0) > C(T_0)$ au taux (r) dit taux d'actualisation. Ce taux r est défini comme étant le taux de marché dit de rendement interne qui annule la différence entre les bénéfices et les coûts actualisés.

Le capital humain de toute personne correspond donc à son capital immatériel, composé d'une part de ses capacités innées et personnelles et d'autre part de ce qu'il acquiert par

l'éducation. Ce capital permet à la personne qui le détient d'accroître sa productivité quel que soit le métier qu'elle exerce. En constituant son capital humain, l'individu augmente les chances d'intégrer plus facilement le marché du travail et de bénéficier d'un différentiel de salaires par rapport aux individus à niveau d'éducation inférieure et donc à moindre productivité de travail.

À ce stade, il est important de souligner que malgré le rôle central de l'aspect monétaire coût-bénéfice du modèle de Becker, ce dernier ne limite pas les intérêts des individus qui investissent dans leur capital humain aux intérêts exclusivement pécuniaires (Becker, 1994). Ainsi, parmi l'ensemble des gains et des coûts estimés par l'individu, certains sont certainement non monétaires et qu'il désigne par les « gains et les coûts psychologiques ». Ces derniers comprennent les facteurs non pécuniaires qui peuvent affecter toute décision d'investissement en capital humain. A titre d'exemple, il peut s'agir de l'attrait envers le contenu des études, du stress lié aux difficultés des études, de l'information sur les salaires et sur le système social et politique. Néanmoins, Becker omet d'inclure ces gains psychiques considérés comme des variables qualitatives dans les calculs de son modèle et les garde sous forme de résidu. Ceci peut déjà être perçu comme une première contrainte du modèle.

L'idée fondamentale consiste à choisir les études et renoncer à un revenu présent en vue d'obtenir dans le futur un revenu supérieur. **N'est-ce pas le cas des jeunes qui décident de s'inscrire à l'université dans le but de l'obtention d'un diplôme** ? Becker perçoit ainsi l'éducation comme un investissement dont la décision résulte d'un calcul économique rationnel et d'un choix inter-temporel par l'individu. Il s'agit de calculer le taux de rendement marginal de l'investissement, en rapportant les gains en revenus futurs actualisés que permettra chaque année d'étude supplémentaire, aux coûts engendrés par cet investissement éducatif. Les coûts rattachés à la demande d'éducation englobent les diverses dépenses qui y sont liés : d'abord les coûts directs tels que frais de scolarité, matériel et achat de livres, logement et déplacements et autres ; mais ils incluent aussi les coûts d'opportunité relatifs à l'arbitrage entre la décision de travailler ou poursuivre ses études. Dans les pays où l'éducation est quasi-gratuite, le coût total se rapproche au coût d'opportunité. Or, dans les systèmes où l'éducation est fortement financée par les individus et leurs familles, les coûts directs représentent un lourd fardeau comme dans le cas du Liban.

Une condition du modèle de Becker consiste à ce que les individus qui investissent dans leur capital humain soient des « agents rationnels » qui raisonnent en termes d'un calcul coût-

bénéfice avec un accès complet à toute information nécessaire à ce calcul anticipatif. Ainsi, ce calcul rationnel débouche sur la décision d'investir dans l'éducation lorsque cet investissement est rentable ou, en d'autres termes, lorsqu'il permet une perspective salariale future supérieure aux coûts de l'éducation et donc un différentiel de revenu salarial avec formation par rapport à un revenu sans formation. Selon l'analyse de Becker (1964), pour que l'individu maximise la richesse inter temporelle, il applique la règle d'investissement classique : il continue à s'éduquer jusqu'au niveau d'éducation qui égalise le coût marginal au gain marginal.

D'un autre côté, Becker souligne le fait que les rendements de cet investissement ne peuvent être égaux pour tout apprenant. Tous les individus ne pouvant être identiques, ils peuvent afficher des taux de rendements différents par rapport à un niveau d'éducation déterminé. Plusieurs facteurs justifient ce décalage : en premier lieu, il s'agit des dons innés de l'individu, que Becker appelle « talent » ou « inégalités des capacités ». Plus on est doué, plus on est capable d'achever son parcours de formation en éliminant toute éventualité d'échec ou de décrochage et donc de minimiser les coûts relatifs à la formation. En deuxième lieu, Becker admet l'influence du contexte social de l'individu, que ce soit le niveau socio-économique, l'environnement familial ou le niveau d'éducation des parents. Becker considère l'existence d'hétérogénéité des coûts de financement des études qui peuvent être plus ou moins élevés selon les richesses des individus. Ceci peut amener à des différences des niveaux d'éducation atteints par les individus, désignés par « inégalités d'opportunité » selon Becker.

Si nous admettons le modèle de Becker (1994) tel que nous le schématisons (figure 2), cela implique que les jeunes universitaires arrivent à dépasser toute influence de leur contexte environnemental et inégalité sociale et se basent sur des raisonnements rationnels qui les amènent à décider un investissement en éducation.

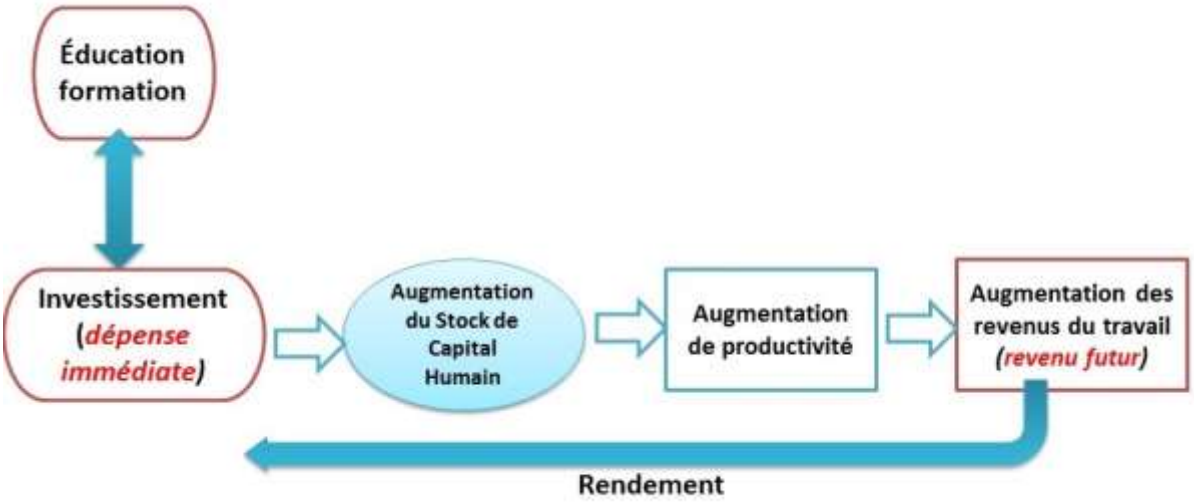


Figure 2 – Le modèle de capital humain de Becker (1994)

L'apport majeur du modèle de Becker à l'analyse économique se résume par deux conclusions majeures (Eicher, 1990 ; Gurgand, 2005) :

- **Un modèle simple de gains** : Selon l'approche néo-classique de la concurrence, la productivité du facteur travail tend à s'égaliser dans tous les emplois de l'économie sauf lorsque des différences de capacités productives inhérentes aux individus leur apporteraient un gain supplémentaire. Des individus peuvent porter en soi des traits de différence génétique qui accroîtraient leur productivité, mais l'apport innovant de la théorie du capital humain stipule que c'est un investissement en soi à travers la formation, qui serait capable d'accentuer les dissimilitudes en améliorant les attributs natifs des individus. Dans ce sens, nous ne parlons plus d'homogénéité du facteur travail comme le faisait l'approche néo-classique mais d'un travail qualifié et d'un autre non qualifié. Il s'en suit une corrélation logique entre niveau d'éducation et salaire. C'est ainsi que les individus supposés « rationnels » par la science économique, manifesteront une demande d'éducation et poursuivront leurs études tant que leur taux de rendement par l'investissement éducatif reste supérieur à celui d'autres alternatives.
- **Un modèle de demande d'éducation** : cette demande liée au choix de poursuivre des études d'éducation se base sur une comparaison entre les coûts relatifs à l'éducation et

l'accroissement des gains futurs. Par des calculs d'actualisation, il s'agit donc de comparer le rendement interne anticipé d'une année d'étude supplémentaire et celui d'un investissement alternatif de même montant afin de décider de la poursuite des études ou pas. Dans ce sens, la théorie du capital humain prévoit que d'une part, l'éducation augmente avec le rendement anticipé en fonction des salaires attendus et des coûts engagés et d'autre part, elle diminue avec des capacités financières limitées.

- **Du rendement privé au rendement social :** lorsque l'éducation augmente le potentiel de production, elle augmente par la suite les gains des salariés. Ainsi, ce potentiel de production possède une valeur sociale, celle de l'accroissement des richesses pour la collectivité. De ce fait, le rendement privé s'associe au rendement social.

Au vu de ce qui précède, nous sommes partis dans notre cadrage théorique de la théorie du capital humain et du modèle de Becker, qui représentent une structure analytique de référence pour les questions qui se rapportent à l'investissement en éducation. Avant d'aborder dans la deuxième section du chapitre les limites de la théorie du capital humain et introduire les autres piliers théoriques qui soutiennent notre étude, nous présentons un survol de la littérature traitant du choix des études supérieures et de ses principaux déterminants dans le cadre de la théorie du capital humain.

1.3 La théorie du capital humain confrontée au choix des études supérieures

Au-delà des facteurs socioéconomiques et des traits personnels qui influent sur la demande d'éducation, plusieurs recherches abordent à partir des années 70 l'analyse des déterminants qui influent sur le choix plus ciblé des filières d'études dans l'enseignement supérieur. Selon Falaris (1984) et Berger (1988), les individus sont plus amenés à choisir des études en fonction des revenus futurs relatifs à la profession en question et à la sécurité d'emploi qu'elles fournissent plutôt qu'en fonction des niveaux des revenus de départ associés à cette profession. Dans le même sens, les travaux de Hoffman & Low (1983) et de Zarkin (1985) soulignent que les étudiants ne procèdent pas aux décisions d'éducation de manière myope et naïve, mais intègrent les flux de revenus futurs dans leurs décisions d'investissement en éducation.

Bettinger (2009) considère deux cadres théoriques du choix du domaine d'études des jeunes : psychologique et économique. Le premier est celui adopté en général par les centres d'orientation universitaire, avec des variantes spécifiques à chaque contexte, et vise à identifier les centres d'intérêts et les compétences individuelles de chaque étudiant tout en cherchant à rapprocher les caractéristiques personnelles et le domaine ciblé. Ce cadre puise son origine dans l'approche cognitiviste de l'orientation et les travaux de Holland (1959) et Super (1963), selon lesquels chaque individu confronte sa perception de la filière et du métier envisagé (image métier) à l'image qu'il a de soi-même[62] (image mentale) en vue de décider son choix professionnel (identité métier). Le second cadre conceptuel selon Bettinger (2009) est relatif au fondement économique de la théorie du capital humain. Il se réfère aux travaux de Duru & Mingat (1979), vus comme les premiers à appliquer ce modèle économique au choix d'études universitaires. Selon ces auteurs, et puis plus tard selon Fiorito & Dauffenbach (1982) et Berger (1988), les étudiants sont influencés par des variables monétaires dans leurs décisions. Ils choisissent dans un contexte d'information parfaite, une filière particulière d'études si elle présente des débouchés à revenus anticipés intéressants. Duru et Mingat (1979) considèrent la probabilité d'échec et de réussite des individus dans leur modèle du choix d'études, selon un arbitrage entre les coûts d'éducation (institutionnels et indirects liés à la probabilité de réussite) et le rendement économique de la formation. Les caractéristiques individuelles des étudiants jouent un rôle important dans l'anticipation du risque et donc dans la pondération rattachée au rendement.

Dans le même sens, Paglin & Rufolo (1990), Vincens & Krupa (1994) et Kirkeboen et al. (2016) soulignent que les avantages comparatifs en termes de performance affectent le choix d'études ainsi que les revenus et occupations professionnelles ultérieures. Montmarquette et al. (1998) analysent selon un modèle économétrique les préférences, ou choix *ex-ante*, de la poursuite des études universitaires auprès d'un nombre de lycéens marocains et montrent que ces derniers s'orientent vers les filières où ils ont le plus de chance de réussir et qui leur offrent une plus grande possibilité future de trouver un emploi. Les auteurs démontrent également l'impact des caractéristiques individuelles, des ressources monétaires et des facteurs socio-économiques avec des distinctions majeures en termes de genre et d'âge. Selon les résultats, plus les étudiants sont

[62] L'image de soi correspond aux représentations mentales de soi et détermine les comportements sociaux et la motivation selon laquelle l'individu perçoit son environnement et ses interactions avec ce dernier. (Huteau, 1992; Brillet, & Gavoille 2016).

jeunes, plus ils optent pour des formations sélectives et de longue durée puisqu'ils se considèrent plus performants.

D'un autre côté, plusieurs auteurs dont Duru & Mingat (1979), Fiorito & Dauffenbach (1982), Easterlin (1995) et Beffy et al (2012) soulignent la difficulté de modéliser les variables subjectives pouvant affecter le choix d'études comme les préférences et les goûts personnels à côté des facteurs individuels, socioéconomiques et pécuniaires. Selon eux, le fait d'ignorer les facteurs non monétaires liés aux préférences individuelles risque de générer des résultats biaisés (Kpelitse, 2005)[63]. Plusieurs recherches ont ainsi voulu mieux mettre en évidence le rôle des préférences hétérogènes dans les modèles économétriques du choix d'études, en dépassant la simple explication à travers les résidus. Giustinelli (2016), Arcidiacono et al. (2012), Zafar (2013) et Wiswall & Zafar (2014) présentent des modèles de choix de filières en intégrant les anticipations subjectives dans leurs données à côté des revenus anticipés et des perceptions de réussite. Les résultats soulignent le rôle prédominant des préférences et des gouts hétérogènes des jeunes dans le choix de filière, associés aux outputs non monétaires du métier futur comme le plaisir de pratiquer la profession en question.

Un nombre d'auteurs ont adressé la question des investissements hétérogènes en capital humain partant du constat que les individus ne sont pas identiques, ni en termes d'aptitudes ni en termes de moyens financiers. Ceci explique les divergences au niveau de l'auto-sélection des individus qui entraîne une rentabilité hétérogène de l'investissement éducatif, suite à une distribution inégale des individus sur le marché du travail (Willis & Rosen, 1979). Vers le milieu des années 70, une série de travaux commence à souligner l'importance de l'incertitude qui s'associe à tout contexte d'investissement en capital humain, allant des connaissances des institutions d'enseignement et des caractéristiques des formations, aux connaissances liées à l'offre et demande futures sur le marché du travail (Lehvari et Weiss, 1974 ; Snow & Warren, 1990 ; Altonji, 1993). Groot & Oosterbeek (1992) considèrent le risque de chômage, mesuré par la durée

[63] Selon Montmarquette (2020), dans les modèles de régression non linéaires, il devient difficile de déterminer l'adéquation des données aux modèles à partir du coefficient de détermination R^2. La partie non expliquée de la variable du choix d'études dépassant souvent celle expliquée, les auteurs l'associent aux préférences personnelles des jeunes étudiants.

de recherche d'emploi, dans les décisions d'investissement en éducation. Un taux de chômage élevé est associé à une baisse des coûts d'opportunité ou des salaires et ainsi à une prolongation des études. Selon Lehvari et Weiss (1974) et Fang (1993), l'incertitude ne réduit pas l'incitation des jeunes à investir en capital humain mais les encourage plutôt à viser des niveaux plus élevés, surtout dans un contexte d'instabilité économique. L'investissement en capital humain est ainsi considéré comme un moyen de se protéger contre l'incertitude en permettant la réduction de la période de recherche d'emploi dans le futur.

Une grande partie de la littérature empirique qui s'est développée à partir de la fonction de rendement de Mincer (1958, 1974), du modèle de Becker (1964) et autres pionniers du modèle de capital humain fait abstraction de toute incertitude autour de l'achèvement des années d'études. De plus, la plupart de ces travaux supposent une probabilité de réussite constante de toutes les filières et des flux de rendements constants dans toutes les disciplines. Ces travaux intègrent partiellement le risque de chômage associé au domaine en question, se basent sur un contexte d'information parfaite et supposent que les jeunes ont accès libre à tous les signaux qu'émet le marché du travail. Cependant, il nous faut bien reconnaître l'irréalisme de telles hypothèses, à un moment critique de décision autour du choix d'études universitaires et du parcours de vie professionnelle. Sans nier le rôle des anticipations de revenus sur le choix des jeunes, nous admettons, à partir des recherches récentes, le fait que de nombreux étudiants attachent beaucoup d'importance à des facteurs purement subjectifs comme leurs goûts personnels ou l'influence des choix des parents, indépendamment de variables monétaires et autres variables socio-économiques et contextuelles. De même, de nombreux étudiants décrochent ou changent de filière pour des raisons diverses qui sont majoritairement des raisons plutôt subjectives. Un fort potentiel d'arbitrage entre déterminants monétaires et non monétaires est envisageable (Montmarquette, 2020).

Nous développons dans la section suivante les principales limites adressées à la théorie du capital humain et à partir desquelles nous sélectionnons progressivement les piliers théoriques sur lesquels nous appuyons recherche.

2. Les limites de la théorie du capital humain

Malgré les apports majeurs de la théorie du capital humain et sa place centrale dans l'économie de l'éducation, elle a été sujette à de nombreuses critiques et selon diverses approches. Nous retenons les principales critiques qui relèvent du choix d'investissement en capital humain : d'abord, les idées selon lesquelles un investissement en éducation, en contexte d'information supposée parfaite, explique des écarts de productivité et donc des écarts de salaires sur le marché du travail (2.1). Ensuite, nous abordons l'hypothèse de rationalité instrumentale sur laquelle repose la demande d'éducation dont le critère s'accentue avec l'unique dimension productive et utilitariste de l'éducation, en délaissant toute dimension sociale de l'éducation comme fin en soi et comme valeur qui permettrait l'exercice de la liberté individuelle et du développement humain (2.2).

2.1 L'absence de toute asymétrie d'information

La théorie économique standard considère que les individus agissent dans un contexte de transparence de l'information, une des hypothèses fondamentales de la concurrence pure et parfaite (CPP). La théorie du capital humain repose fortement sur cette hypothèse d'accès parfait et complet des individus à l'information qui serait utile dans la détermination de leurs décisions. Cependant, dans les situations réelles, l'accès à l'information est loin d'être aussi immédiat et absolu. En effet, depuis les années 70, la notion d'asymétrie d'information a été introduite dans la littérature économique (Akerlof, 1970 ; Stiglitz 1975) afin de montrer que dans le cadre de toute transaction sur le marché et surtout au niveau des conditions de l'échange, il arrive que certains acteurs possèdent des informations supplémentaires dont d'autres ne disposent pas. Par ailleurs, le fait de subir un coût pour connaître la qualité d'un certain bien ou service déterminé, élimine l'hypothèse d'homogénéité de la CPP qui considère que tous les biens offerts sont de qualité égale et par la suite estompe l'idée d'ajustement automatique du marché.

Ainsi, par opposition au modèle de CPP qui suppose que les agents économiques sont parfaitement informés que ce soit au niveau de la qualité des biens et services achetés, des prix, des produits concurrents, la qualité du travail fourni et autres, les modèles d'asymétrie d'information permettent d'étudier des situations plus réalistes de l'économie de marché. Tenir

compte de l'asymétrie d'information signifie considérer surtout ses conséquences qui peuvent être multiples, allant de la sélection adverse à l'aléa moral, deux situations ayant fait particulièrement l'objet de multiples études par les économistes spécialistes de l'économie de l'information.

2.1.1 L'aléa moral

Un premier problème suscité par l'asymétrie d'information est celui de l'aléa moral ou *moral hazard* pour désigner une sorte de « comportement caché », lorsqu'une des parties contractantes est appelée à modifier son comportement. C'est surtout la littérature liée au domaine de l'assurance qui à l'origine a fait émerger le terme d'« aléa moral » en vue d'influencer les comportements des individus. En fait, après la conclusion d'un contrat avec une compagnie d'assurance, nous nous interrogeons dans quelle mesure l'assuré serait incité à se prémunir contre les risques de la même manière qu'il ne l'aurait fait sans assurance. En adoptant un comportement peu « moral », les coûts de l'entreprise d'assurance, incapable d'anticiper cet aléa, risquent a posteriori d'augmenter de manière à altérer l'équilibre qui prévaudrait en situation de parfaite information.

Par contre, l'usage que font les économistes du terme d'« aléa moral » résonne peu avec le concept de « moralité », ce qui en fait un vrai idiome (Rowell & Connelly, 2012). Il est plutôt utilisé pour désigner, dans un contexte d'assurance, le comportement adopté par un individu peu incité à minimiser les risques (Varian, 2010). Dans son ouvrage, *The economics of agency* écrit en 1985, Arrow définit l'aléa moral comme étant une « action cachée » par l'agent. Selon Hale (2009), le terme d'aléa moral laisse entendre nécessairement une connotation normative en insinuant l'existence d'un danger moral lié à une sorte de garantie excessive. Un exemple pertinent en finance, est celui mentionné par Ben Bernanke[64] (cité par Grunwald, 2009) sur le comportement de prise de risque excessive par certaines grandes banques et institutions financières américaines lors de la crise de 2008, qui étaient considérées comme « *too big to fail* ». Ces comportements d'aléa moral ont été encouragés par les interventions étatiques qui ont fait comprendre que ces

[64] Ancien président de la *Federal Reserve* entre 2006 et 2014

grandes institutions financières seraient secourues par les prêteurs en dernier ressort, quelque soient les dégâts et pertes économiques qu'elles avaient provoqués.

2.1.2 La sélection adverse

À la différence de l'aléa moral qui concerne le comportement de l'acheteur ex-post ou après la transaction, la sélection adverse est une situation ex-ante qui intervient au moment de la conclusion de l'échange. La sélection adverse, dite également sélection contraire ou anti sélection est donc une situation d'information asymétrique où lors de la conclusion d'un échange, une partie connaît mieux les conditions relatives au produit en question, ce qui affecte l'efficacité du marché concurrentiel. Dans ces situations, le prix cesse d'être un indicateur de la valeur de la qualité du bien échangé du fait que pour un même prix, des biens de différentes qualités peuvent être vendus. Lorsque l'information n'est plus transparente, l'acheteur ne peut plus observer parfaitement la qualité du produit souhaité, ce qui pousse le vendeur à surestimer la qualité de son bien vendu afin d'augmenter le prix de vente. Ayant peu de confiance dans les proclamations des vendeurs, les biens de bonne qualité affichés à un prix élevé ne se vendent plus et risquent d'être retirés du marché.

Akerlof (1970) a étudié ce problème de sélection adverse dans un fameux article *The Market for Lemons : Quality Uncertainty and the Market Mechanism* en prenant l'exemple des marchés des voitures d'occasion. Akerlof a voulu par cet exemple anticiper de quelques années les bases de la théorie de l'asymétrie d'information. Pour souligner les effets nocifs de l'asymétrie d'information, le modèle d'Akerlof, que nous présentons dans la section suivante, montre comment la sélection adverse aboutit à une imperfection du marché sans maximisation d'utilité des consommateurs ni du profit des producteurs. Une disparition des échanges et du marché est également possible.

La distinction principale entre les situations d'anti sélection et celles d'aléa moral est le fait que dans les premières, une partie souhaite obtenir l'information détenue par l'autre, antérieurement au contrat, alors que dans les cas de l'aléa moral, une partie n'arrive pas à contrôler le comportement de l'autre pendant la durée du contrat. Dans cette recherche, nous nous intéressons à passer en revue les apports principaux autour de la sélection adverse qui émerge dans

des situations d'asymétrie d'information. En effet, les sujets directement concernés par notre étude sont de jeunes étudiants ayant effectué un choix majeur en matière de parcours académique en vue d'intégrer le marché du travail après le diplôme et agissant dans un contexte où l'information parfaite est loin d'être parfaitement accessible. De ce fait, nous commençons par présenter le premier modèle qui a cherché à analyser des situations de sélection adverse dans un contexte d'information imparfaite. En 1970, Akerlof est le premier qui chercha à comprendre les distorsions des problèmes informationnels lors d'une transaction en contexte concurrentiel (Touahri, 2009).

2.1.3 Le modèle d'Akerlof en situation d'asymétrie d'information : les voitures d'occasion

Dans son article, Akerlof (1970) prend l'exemple du marché des voitures d'occasion pour souligner les situations où une des parties contractantes tente de profiter de l'information privée dont elle seule dispose au niveau de la qualité de son produit. Nous présentons ci-dessous et de manière simplifiée, l'exemple d'Akerlof qui nous servira par la suite à comprendre l'utilité d'un mécanisme de signalement sur le marché de l'emploi.

Sur le marché des voitures d'occasion, les acheteurs sont moins bien informés sur la qualité réelle des véhicules qui leur sont proposées et seuls le prix et la simple observation ne permettent pas une évaluation complète et parfaite. En effet, les voitures sont qualifiées de « bien d'expérience » qui selon Nelson (1970) sont des biens ou services dont les caractéristiques principales telle que la qualité, sont difficilement évaluables avant l'acquisition et la consommation. Ces biens s'opposent aux « biens de recherche » dont la qualité et la valeur peuvent être identifiées avant l'achat par une simple observation et comparaison (Nelson, 1970).

Pour simplifier, nous supposons que :

- Deux catégories de voitures existent : mauvaises et bonnes
- Les quantités des deux types de voitures sont égales et donc chaque acheteur potentiel considère une probabilité égale de s'acheter une bonne ou une mauvaise voiture.
- Pour les voitures à qualité médiocre : les vendeurs veulent vendre à 10 000 $; les acheteurs sont prêts à payer 12 000$

- Pour les voitures de bonne qualité : les vendeurs veulent vendre à 20 000 $; les acheteurs sont prêts à payer 24 000$.
- la fonction d'utilité des acheteurs se calcule par la différence entre la qualité de la voiture achetée et le prix d'achat tel que

$$U_A = Q - p$$

- la fonction d'utilité des vendeurs se calcule par la différence entre le prix de vente et la qualité de la voiture vendue, tel que

$$U_V = p - Q$$

Etant en situation d'information asymétrique, les acheteurs potentiels calculent leur utilité espérée sur la base de la qualité éventuelle qui leur sera allouée sur le marché et cela en fonction de l'équiprobabilité de se trouver face à chaque type de voiture. Ainsi, l'utilité espérée des acheteurs sera :

$$E(U) = 0.5 * (12000 - p) + 0.5 * (24000 - p) = 18000 - p$$

De ce fait, 18 000 serait le prix de réserve qu'un acheteur potentiel serait prêt à payer pour une voiture dont il n'a aucune garantie sur la qualité. Or, à ce prix, aucun vendeur de voiture de bonne qualité ne serait prêt à conclure une vente. Les acheteurs anticipent parfaitement qu'il ne leur sera offert que des voitures « citrons » selon Akerlof. Il s'en suit que les vendeurs de véhicule de haute qualité sortent du marché, le marché ayant sélectionné les voitures de qualité médiocre, il y a sélection adverse. C'est un marché où il n'y a que de la mauvaise qualité avec un prix d'équilibre qui s'établit à 12000$. L'asymétrie d'information perturbe l'équilibre concurrentiel qui n'est plus optimal au sens de Pareto, puisque les voitures de bonne qualité existent à un prix de 20 000$ avec des acheteurs prêts à payer 24 000 $ pour de bons véhicules, mais aucune voiture de ce type n'est vendue.

En cas d'information parfaite, il y aurait une segmentation du marché de sorte à ce qu'il y ait un prix pour les mauvaises voitures et un autre, plus élevé, pour les bonnes.

Dans cet exemple, Akerlof met en évidence qu'à défaut de preuves crédibles de la qualité des voitures vendues, le marché concurrentiel échoue à assurer un prix d'équilibre et aboutit à une situation non efficace au sens de Pareto.

Selon Akerlof, le phénomène de sélection adverse existe sur presque tous les marchés à des degrés variables et le marché des « Lemons » ne sert que d'exemple. En particulier, ce mécanisme peut être facilement transposable au marché de l'emploi et en particulier lors des procédures d'embauche. Si l'on revient à la théorie du capital humain, celle-ci estime de manière implicite que l'employeur connaisse parfaitement et sans coût d'information, le niveau de productivité marginale de chaque candidat recruté. L'hypothèse d'asymétrie de l'information, en particulier sur le marché du travail a mené à l'émergence de deux principales théories dites « jumelles », qui interprètent l'éducation comme filtre (Arrow, 1973) ou comme signal (Spence, 1973) et cherchent à réduire le problème de sélection adverse en éducation et sur le marché de l'emploi.

Nous exposons dans le chapitre II les principaux apports de ces théories jumelles. Néanmoins, il nous reste à présenter une deuxième limite fondamentale associée à la théorie du capital humain, celle de la rationalité instrumentale qui fait reposer tout choix individuel sur une maximisation d'utilité en se basant principalement sur la théorie du choix rationnel. Ce comportement de maximisation se focalise fondamentalement sur la dimension productive de l'investissement en éducation faisant abstraction de toute dimension éthique ou sociale (Liechti, 2007). Un aperçu de cette notion fera l'objet de la sous-section suivante, pour être par la suite développée dans le chapitre III.

2.2 Une rationalité purement instrumentale

2.2.1 La théorie du choix rationnel comme fondement du modèle de Becker

L'hypothèse de rationalité a depuis toujours tenu une place centrale dans les discours et la théorie économiques, en particulier dans les courants libéraux classique et néoclassique.

En effet, le concept de rationalité est déjà présent depuis les travaux de Smith (1776) lorsque dans son ouvrage de référence "Recherches sur la nature et les causes de la richesse des

nations", il entame son analyse sur la division du travail ou celle de la main invisible, en se basant sur la recherche de la satisfaction de l'intérêt personnel comme principal argument justificatif qui aboutit à l'insu des individus au bien-être collectif. De plus, Smith se sert de la rationalité des comportements individuels afin de justifier et de défendre les activités de commerce inter pays et de libre-échange.

Si nous retournons vers le modèle du capital humain de Becker (1964), il est assez clair que le point d'entrée de Becker s'appuie particulièrement sur le choix ***rationnel*** des individus. Cette théorie du choix rationnel, dominante dans l'analyse microéconomique issue du modèle de l'*homo oeconomicus*, influença fortement les travaux de Becker. Cette théorie considère que les actions et les comportements individuels sont essentiellement instrumentaux et suppose que chaque individu est capable d'effectuer un calcul de maximisation de satisfaction. Elster (1989) décrit l'essentiel de la théorie du choix rationnel en disant que face à plusieurs alternatives, les individus mènent les actions susceptibles d'avoir le meilleur rendement global.

La théorie du choix rationnel (TCR) est vue comme variante de l'individualisme méthodologique, paradigme pilier de la théorie néoclassique économique qui réduit la psychologie individuelle au seul trait de l'individu rationnel. Ainsi, elle avance le concept abstrait d'*homo oeconomicus* qui cherche à obtenir une satisfaction maximale à partir des ressources disponibles, en d'autres termes, celui-ci cherche à supporter le moindre coût pour réaliser un objectif donné et donc à maximiser son utilité sous contrainte.

Selon Abell (2000), la théorie du choix rationnel repose sur les six postulats suivants :

P1- Postulat de l'individualisme : tout phénomène social résulte d'une combinaison d'actions, de croyances, d'attitudes et de comportements individuels.

P2- Postulat de la compréhension : il est possible de comprendre toute action, croyance, attitude et comportement individuel en explicitant leur sens aux yeux de l'individu.

P3- Postulat de la rationalité : toute action, croyance, attitude et comportement individuel est le produit d'un ensemble de « raisons » qui poussent l'individu à les adopter.

P4- Postulat de l'instrumentalisme ou du conséquentialisme : le sens que l'acteur voit dans son action résulte des conséquences de cette action pour lui.

P5- Postulat de l'intérêt personnel : l'acteur s'intéresse uniquement aux conséquences de ses actions qui le concernent personnellement.

P6- Postulat de la maximisation ou du Calcul Coût Bénéfice (CCB) : sachant que nous pouvons associer à toute action un coût et un bénéfice, l'acteur agit en fonction du gain qu'il en tire, et en cherchant à maximiser ce gain.

Selon Coleman (1986), la TCR détient une force majeure par le caractère « rationnel » dont elle habille les actions des individus : « La raison pour laquelle l'action rationnelle a une force de séduction particulière en tant que base théorique est qu'il s'agit d'une conception de l'action qui rend inutile toute question supplémentaire ». Pour Allais (1953), « un homme est réputé rationnel lorsqu'il poursuit des fins cohérentes avec elles-mêmes ; emploie des moyens appropriés aux fins poursuivies ». A travers ses six postulats, Becker (1996) admet que la TCR est l'unique théorie ayant pu harmoniser les sciences sociales. Il paraît que ce postulat de rationalité s'explique et se justifie par lui-même, mais malgré cela, celui du CCB, postulat de la maximisation ou du Calcul Coût Bénéfice, vient le soutenir comme pour éviter tout éventuel doute ou questionnement. La TCR est ainsi considérée comme un modèle explicatif des comportements humains à l'image de l'homo oeconomicus, l'acteur social type qui utilise les moyens les plus adaptés, afin d'aboutir à ses fins qui seraient certes en concordance avec ses intérêts personnels. Selon Weber (1920), ceci est exprimé par ce qu'il appelle la « Zweckrationalität » ou *rationalité par rapport au but poursuivi*, qu'il illustre par l'exemple du paysan rationnel qui, au lieu d'allouer des sacrifices et des prières au dieu de la pluie, s'engagerait plutôt à creuser juste assez de canaux nécessaires à irriguer ses tomates. Ceci nous amène à nous interroger dans quelle mesure les étudiants, sujets de notre recherche, exercent les efforts nécessaires ou utilisent les moyens les plus adaptés afin d'aboutir à un choix rationnel de leurs études universitaires ?

2.2.2 Irréalisme de la TCR et théorie alternative de la rationalité de Simon

Plusieurs faiblesses sont attribuées à la TCR malgré son rôle comme outil influent dans l'explication de nombreux phénomènes et comportements humains dont l'investissement en capital humain. Un nombre de critiques a aussi été adressé à la TCR que ce soit de la part de sociologues ou d'économistes hétérodoxes. Parmi ces principales critiques, les travaux de Simon

sur la rationalité ont l'avantage de présenter une théorie alternative à la rationalité parfaite de l'homo eoconomicus.

Simon (1947) est parmi les premiers économistes à souligner le caractère irrationnel de la TCR. A partir de ses travaux sur la prise de décision au sein des organisations, il remarque un grand décalage entre les attributs de l'*homo oeconomicus* tels que décrits par la théorie économique standard et le comportement réellement observé des individus. La théorie néoclassique de l'économie considère le comportement des individus comme intelligible en leur attribuant une rationalité « absolue » ou « substantielle » et de larges capacités cognitives, dans toute circonstance, pour effectuer leurs choix dans une optique maximisatrice de bien-être. Simon (1955), constatant l'irréalisme de l'hypothèse de rationalité parfaite, va avancer d'autres hypothèses relevant de la rationalité, pour montrer qu'en réalité ces gens ne disposent que d'un éventail de capacités cognitives limitées, vu que l'information nécessaire au choix optimal ne peut être acquise dans l'absolu. La rationalité substantielle suppose que l'individu détermine son action sur une axiomatique d'intérêt individuel selon laquelle chaque agent serait un être égoïste, bien informé et bon calculateur. Simon caractérise même cette rationalité de « situationnelle » puisque l'individu ayant déterminé son objectif, il n'a qu'à subir les conditions de son environnement dont dépend son raisonnement systématique. Comme le dit Simon (1976) : « Un comportement est substantivement rationnel lorsqu'il est approprié à l'accomplissement des buts donnés dans les limites imposées par des conditions et des contraintes données ». En effet, pour Simon, ces contraintes et conditions seraient rattachées aux éléments de l'environnement de prise de décision des individus, et se répartissent en trois catégories : les caractéristiques de l'environnement (environnement objectif externe), les conditions de la perception et des croyances de cet environnement par l'individu (environnement subjectif) et les conditions ou caractéristiques mêmes de l'individu (environnement interne).

Simon refuse de réduire la décision individuelle à une rationalité substantielle ou substantive (Simon, 1955) présumée parfaite et à un calcul d'utilité. Simon considère que les individus ne peuvent avoir accès illimité et instantané à toute information liée à leur prise de décision et ne possèdent pas tous, les capacités computationnelles suffisantes ni le temps

nécessaire pour décider ce qui maximise leur utilité. Ce sont donc des capacités cognitives limitées qui vont empêcher une prise de décision parfaitement rationnelle.

Partant du principe que des alternatives de choix humains ne peuvent être mesurables et donc comparables en terme d'une unique fonction d'utilité, Simon (1955, 1976) construit toute une théorie alternative de la rationalité, qu'il nommera d'abord « théorie de la rationalité limitée » (*bounded rationality*) et qu'il continuera à développer dans le but d'offrir une représentation plus réaliste du comportement humain. L'hypothèse de rationalité limitée de Simon considère que les choix des individus peuvent s'écarter de la rationalité parfaite parce qu'ils échouent à rester suffisamment « vigilants » à chercher et à se servir de l'information nécessaire à cette dernière (Sen, 2009). Associant son pragmatisme à ses observations du comportement humain, il montre que les individus parviennent, malgré « leur handicap computationnel » à raisonner autrement que par les normes formelles de la rationalité substantive (Le Moigne, 2009). C'est ainsi, qu'à travers ses travaux en 1976, il passe d'une rationalité « limitée » à une rationalité de type « procédurale » (*procedural rationality*) qui s'intéresse désormais à la psychologie des individus, aux déterminants de leurs motivations et aux différentes procédures de raisonnement à enchaîner pour une prise de décision. Dans cette analyse de rationalité procédurale, **la décision se détermine par les caractéristiques de l'environnement**.

Simon considère à l'opposé de la rationalité substantielle, que la liste des « états de la nature » ou en d'autres termes la liste des évènements futurs possibles n'est pas connue d'avance par l'individu (avant de procéder à sa décision), mais c'est avec le temps qu'il peut les découvrir (Simon, 1988). Ainsi, au niveau de l'environnement subjectif, l'individu verra sa capacité de perception s'affaiblir. Il ne pourra pas connaître toute la réalité, mais il pourra la découvrir avec le temps, bien que toujours de façon partielle. Cette incertitude radicale va affecter la capacité à procéder à un calcul bayésien et à une maximisation d'une utilité espérée, lesquels deviennent presqu'impossibles.

Par ce changement vers une rationalité procédurale endogène de Simon, les comportements individuels sont expliqués d'une manière qui s'approche de la réalité en visant des déterminants évolutifs d'action, des processus cognitifs, des motivations et valeurs subjectives du processus de décision et des moyens concrets à poursuivre. L'individu découvre en lui-même les facteurs

décisifs de son comportement rationnel. Simon (1996) décrit ce changement de paradigme par un déplacement vers le réalisme qui décale le choix de la « meilleure façon d'agir » (rationalité substantielle) vers « une bonne façon d'agir » (rationalité procédurale).

La rationalité procédurale cherche alors à bâtir une représentation bien plus réaliste des comportements des individus. Ces comportements deviennent le principal objet d'analyse à travers les valeurs subjectives des individus (à la place des préférences) et les processus cognitifs des individus. Il s'agit d'un véritable changement de paradigme en passant de l'hypothèse d'une rationalité instrumentale dans un contexte abstrait et qui débouche sur un raisonnement déductif à l'hypothèse d'une rationalité procédurale dans un contexte concret, évolutif, influencé par des valeurs subjectives et plus adapté à la réalité. Dans le modèle de rationalité procédurale, l'analyse des comportements individuels ne peut plus être associée à l'individualisme méthodologique pur sur lequel se fonde la théorie du choix rationnel et ses postulats. Simon admet que l'individu ne raisonne plus dans un monde abstrait, stable, prédéterminé et dénué de tout lien social, mais au sein d'une société et d'un contexte en évolution : de ce fait, les valeurs collectives, les normes sociales et les décisions des autres individus influencent ses propres décisions. Ce raisonnement s'associe plutôt à une situation intermédiaire, « entre l'individualisme méthodologique pur et le holisme qui considère que l'action sociale des individus est dépendante des contraintes et structures sociales qui leur échappent et modèlent leur comportement et croyance » (Brochier, 1994). Cet individualisme méthodologique complexe dépasse l'opposition holisme/individualisme et met l'accent sur la construction d'une réalité sociale par des agents interdépendants.

Plusieurs auteurs ont fondé leurs travaux sur la rationalité procédurale de Simon comme Sen (1977, 2009), Viviani (1994), Williamson (1994) ou Ménard (1989). Les études empiriques montrent que ces motivations et préférences ne peuvent rester inaltérables (Willinger, 1996). Les préférences évoluent dans un contexte d'informations et d'expériences qui progressent, et elles évoluent avec l'apprentissage (Christensen-Szalanski, 1984), alors que le modèle de rationalité substantielle ne considère que la motivation qui se base sur l'intérêt individuel. Avec la version simonienne de rationalité, un spectre plus large de motivations qui dépasse l'utilitarisme de l'approche substantielle et qui s'associe à des critères plutôt qualitatifs comme la loyauté, l'expérience, la tradition, la justice, l'équité et l'altruisme va influencer la prise de décision. L'individu n'est plus un maximisateur d'utilité ou de profit (en parlant de l'entrepreneur) mais est

plutôt un « *satisficer* », défini comme « une personne qui accepte des solutions assez bonnes, non parce qu'il préfère le moins au plus, mais parce qu'il n'a pas le choix » (Simon, 1969). Ainsi, ces solutions « *satisficing* » sont non seulement satisfaisantes mais également atteignables et exécutables (Le Moigne, 2009). Il se contente d'adopter une décision satisfaisante par rapport à une décision optimale. Selon Kirman (2014), un auteur ayant fortement souligné les défaillances des fondements des modèles théoriques de l'économie standard, cette dernière attribue aux individus une capacité de raisonnement qui dépasse de loin leur vrai potentiel et échoue à expliquer ce qui se passe réellement en société.

2.2.3 De l'idiot rationnel à l'approche par les capabilités[65] de Sen

Dans une orientation de pensée comparable à celle de Simon, Sen (1977) considère qu'il est impossible de résumer les motivations des individus et les classer selon un seul ordre de préférence supposé représenter leurs intérêts, leur bien-être, leurs choix et comportements. Alors que Simon garde son analyse dans le cadre de la notion de « rationalité », Sen avance vers de nouveaux concepts en termes de choix et de capabilités en partant de la critique de « l'homo oeconomicus ». Dès lors, Sen insiste en particulier sur le caractère limitatif de la TCR qui se fonde sur un modèle d'utilité et de calcul d'optimisation. Intéressé surtout par les questions éthiques et morales dans ses travaux, Sen va jusqu'à parler d'« idiot rationnel » pour désigner l'individu « homo eoconomicus » de la théorie économique standard, ce qui le pousse à avancer toute une approche rendant plus de justice aux capacités des individus à effectuer leurs choix et à agir face à la réalité complexe. Nous présentons dans la sous-section suivante comment l'analyse par les capacités de Sen peut être considérée comme une tentative de remédiation à la limite que Sen a lui-même développée à l'égard de la rationalité instrumentale de la théorie économique standard.

Il est assez évident que la théorie du capital humain et en particulier le modèle de Becker (1964) attribuent les incitations individuelles à investir dans la formation à une hausse attendue des rendements monétaires futurs et donc à une amélioration du bien-être. Selon cet aspect

[65] Le terme capabilité représente une traduction de l'anglais du terme de Sen « *capability* ». Nous utilisons indifféremment dans cette thèse les deux termes capacités et capabilités qui désignent le concept de liberté des individus d'être et d'agir.

utilitariste, l'éducation est surtout considérée comme un moyen qui aboutit à des fins bien définies comme les revenus élevés, l'aisance et le bien-être et non une valeur recherchée en soi (Liechti, 2007).

Les individus et leur choix représentent le point de départ de la théorie économique néoclassique, dans le sens où tout phénomène économique en société est associé aux comportements des individus isolés qui composent cette société. C'est de ce fait que l'individualisme méthodologique constitue le paradigme pilier de la théorie néoclassique, une des théories dominantes en économie et dont la microéconomie représente le domaine d'analyse privilégié. La microéconomie est donc la branche de la science économique qui étudie comment les individus prennent leurs décisions et comment se fait l'interaction entre ces décisions. Ces comportements étant assez complexes, la théorie néoclassique réduit ainsi la psychologie individuelle au seul trait de l'individu rationnel, en avançant le concept abstrait d'*homo oeconomicus* qui cherche une satisfaction maximale à moindre coût. Cette recherche de l'intérêt individuel est bien énoncée par Edgeworth (1881) dans son ouvrage fondateur des sciences économiques modernes : « le premier principe de la science économique veut que tout agent ne soit mû que par son propre intérêt ». Néanmoins, Edgeworth décrit lui-même ce principe comme étant peu réaliste en considérant que l'individu est un "égoïste impur, un utilitariste mixte". Sen (1987a) vient encore prolonger cette idée d'égoïsme impur de l'*homo oeconomicus* en considérant que dans tout acte de choix isolé, que ce soit par "égoïsme absolu" ou par "altruisme fou" les individus seraient en train de poursuivre leurs propres intérêts et maximiser leur utilité.

«*No matter whether you are a single-minded egoist or a raving altruist or a class conscious militant, you will appear to be maximizing your own utility in this enchanted world of definitions.* » *(Sen, 1987a, p. 93-94)*

Ainsi, Sen (1977, 1987a, 2009) s'oppose à quelques caractéristiques fondamentales qui définissent les choix et comportements de ces individus rationnels de la théorie économique standard :

- les individus qui ne sont actionnés que par leur ***égoïsme*** alors que Sen considère que la rationalité ne se limite pas nécessairement à polariser nos objectifs sur notre propre intérêt. Des individus qui s'engagent à servir non pas leur intérêt personnel mais celui d'autres, qu'ils soient mus par des obligations morales ou par des

comportements indulgents et généreux, ne violent pas la rationalité. Sen (1977) définit les engagements « *commitments* » comme étant les situations dans lesquelles des individus décident d'un choix en raison de certaines obligations, même si cela leur procure un bien-être inférieur à celui d'un choix alternatif. Ceci peut introduire le poids du rôle de la famille par exemple qui pousse l'individu à s'imposer certains engagements qu'il intériorise tellement qu'ils deviennent acceptables et rationnels.

- les choix rationnels considérés comme ***isolés*** de sorte à ce qu'ils découlent d'une liste unique de préférences bien classées et non altérables avec le temps. Sen souligne d'un côté la rareté de tels choix et de l'autre la tendance humaine envers la variété des choix et l'évolution des goûts.
- un équilibre général fondé sur l'égoïsme absolu et qui correspond à un optimum de Pareto dicté par des conditions très rigoureuses paraît trop idéal pour Sen. Ce type d'équilibre général ne peut être trouvé que dans les modèles économiques abstraits.

Partant de ses critiques vis à vis de la théorie de la justice de Rawls (1971), Sen (1977) avance dans son approche par les capacités sa tendance à délaisser la vision standard du bien-être monétaire ou non telle que soutenue par la pensée utilitariste. La théorie du bien-être présume que tous les individus adoptent un certain comportement rationnel qui vise l'atteinte d'un but bien précis à partir d'un ensemble de préférences et de priorités (Harsanyi, 1977). Face à cela, Sen (1977) s'oppose à l'idée de réduire l'être humain à un être égoïste qui ne cherche que son intérêt individuel sur une base utilitariste monétaire, alors que le comportement humain peut très bien inclure d'autres composantes, comme la recherche du bien-être en tant que « qualité d'être » ou comme composante altruiste[66]. Ainsi, le modèle de Becker qui repose sur ce simple calcul d'optimisation manque à refléter les capacités des acteurs sociaux à agir dans des situations réelles plus complexes (Sen, 1987a).

Par ailleurs, et allant dans le même sens que les idées de Simon, Sen (1987a) estime que tout individu devrait se baser, face à une décision donnée, sur un modèle plus solide et complexe que celui du simple modèle d'optimisation, faute de quoi il serait un "idiot rationnel" ou un

[66] Sen (1977) considère qu'un choix altruiste qui dévoile un engagement envers autrui, peut très bien être vu comme un choix rationnel même s'il ne cherche pas à maximiser le bien-être personnel.

“demeuré social”. Nous pouvons déceler une certaine cohérence entre l’analyse de rationalité limitée de Simon et l’approche par les capabilités de Sen. Alors que dans la théorie de la décision Simon (1947) cadrait son analyse au sein de l’organisation, Sen l’élargit quant à lui à la société dans sa globalité. En effet, Simon considère que la prise de décision au sein de l’entreprise dépend d’une série de facteurs que nous pouvons facilement classer en facteurs internes et externes en les assimilant aux facteurs de conversion de l’approche des capacités de Sen. Du côté des facteurs internes, Simon reconnaît les caractéristiques de l’entreprise comme la taille, la localisation géographique, le climat social, la culture, le profil du dirigeant et son style de management et autres. Quant aux facteurs externes, Simon mentionne les caractéristiques du marché et son évolution, le contexte financier et géopolitique, etc. Tout comme ces facteurs exercent une influence sur le processus de prise de décision de l’individu administratif, les facteurs de conversion de Sen jouent un rôle dans le processus de conversion des « ressources » des individus en « réalisations » ayant de la valeur à leurs yeux.

Enfin, caractéristique propre à son approche, Sen accorde un rôle fondamental à la notion de « liberté » et associe tout développement humain au respect de toutes les libertés individuelles. Son analyse attribue en particulier une importance majeure à la liberté « positive » des individus, celle qui leur permet d’agir étant motivés par leurs propres envies, en poursuivant des buts qu’ils définissent eux-mêmes et non inculqués par des forces externes, par opposition à la liberté « négative » qui se définit selon Berlin (1969) comme l’absence de l’exercice d’entraves face à l’activité de l’agent économique.

Le choix du concept de « liberté positive » dans le cadre de cette recherche s’inscrit dans une double visée. D’abord il s’agit de souligner dans quelle mesure les jeunes universitaires libanais effectuent « librement » leur choix de formation dans le supérieur, dans un contexte assez complexe comme celui de l’enseignement supérieur au Liban. Ensuite, elle vise à mobiliser le cadre conceptuel des capabilités de Sen appliqué initialement dans le domaine de la pauvreté et du développement économique à celui des choix éducatifs, ce qui est toujours peu fréquent jusqu’à aujourd’hui. Nous développons l’approche par les capabilités de Sen en insistant sur le rôle de la liberté positive dans les choix des individus dans le chapitre III du cadre théorique.

****

Finalement, et ce qui nous amène à retenir ce modèle de rationalité procédurale simonienne et à passer, à partir de ce modèle, vers l'approche par les capabilités de Sen et la rapprocher de la problématique de notre présente recherche, c'est la cohérence observée dans les analyses de ces deux auteurs et qui tendent à expliquer certains comportements individuels en cherchant à répondre non seulement au « pourquoi » mais également au « comment ». La compréhension des critères de décision n'appartient donc plus uniquement à une démonstration mathématique et instrumentale mais également à une argumentation axiologique et interprétative. L'explication du processus par lequel des jeunes de dix-huit ans décident de leur choix d'études supérieurs doit ainsi nécessairement dépasser la logique instrumentale de maximisation d'utilité et s'orienter vers une interprétation plus qualitative : cette dernière est apte à faire valoir les capacités de ces bacheliers à effectuer certains choix qui sont dignes de valeurs à leurs yeux et elle permet aussi de considérer d'autres choix sous leur aspect d'adaptation aux contraintes.

Chapitre II. L'investissement en capital humain dans un contexte d'information imparfaite

L'économie de l'information représente une considérable coupure par rapport aux principaux apports en sciences économiques du 20e siècle (Stiglitz, 2000, 2003). L'hypothèse d'information parfaite accessible à coût nul aux agents économiques est au cœur du modèle d'équilibre général de la théorie classique. La reconnaissance de l'aspect « imparfait » et « coûteux » de l'information ainsi que de l'existence d'asymétries informationnelles aux conséquences substantielles sur les équilibres de marché et de prise de décision, a largement affecté les analyses des phénomènes économiques (Stiglitz, 2000). C'est avec Hayek (1945) qu'a émergé pour la première fois cette idée d' « imperfection » des connaissances des agents. Néanmoins, Hayek revient vers le recours au « système des prix » comme système principal de transmission permanente de l'information. La naissance de l'économie de l'information revient aux années 60 avec la notion de l'asymétrie d'information à travers les articles d'Ozga (1960), de Stigler (1961) et de Radner (1968). Son objectif fondamental est d'étudier des phénomènes qui ont lieu dans un contexte d'incertitude, avec des structures d'information différentes et l'impact de cette imperfection de l'information sur les décisions des agents économiques et les structures de marchés. Dans ce sens, nous tenons à préciser que dans l'élaboration de notre cadre théorique, nous nous intéressons à «l'information » qui s'échange entre les individus en vue de réaliser une transaction et non celle qui est utilisable dans le domaine technologique (Hirshleifer, 1973). En effet, selon Hirshleifer (1973), les activités de recherche d'information en vue d'une prise de décision finale relèvent du domaine de l'économie de l'information. Nous nous intéressons surtout aux travaux ayant traité les situations d'asymétrie d'information dans le cadre de contrats entre individus et en particulier sur le marché de l'emploi, l'asymétrie de l'information étant un aspect de l'imperfection de l'information, mais qui peut avoir des conséquences marquées. Nous centrons ainsi notre présent chapitre sur les apports fondés en premier lieu sur la théorie du signal (Spence, 1973) vue comme une des variantes de la théorie de l'agence. En second lieu, nous présentons les apports de la théorie du *screening* (Stiglitz, 1975). Ces théories sont considérées parmi les principales théories à la base de l'économie de l'information à côté des travaux d'Akerlof (1970), ayant traité le problème de la sélection adverse.

1. Surmonter la sélection adverse sur le marché de l'emploi : Le *signal* et le *screening*

Face à l'asymétrie d'information, les parties mal informées tentent d'accéder aux informations détenues par les parties bien informées en recourant à diverses variables. Le prix peut

paraître une variable indicative et prendre le rôle de signal, dans des situations de prix linéaires ou d'échanges anonymes où le prix est indépendant des quantités de biens échangés (Laffont, 1985). Mais dans des marchés où l'échange porte sur un contrat entre deux agents bien identifiés ou sur des relations principal-agent, les problèmes de sélection adverse et de risque moral s'imposent. C'est en effet, la théorie de l'agence, inscrite dans le spectre plus large des incitations, qui se consacre à analyser ces contrats selon lesquels une ou plusieurs personnes, le principal, engage une autre personne, l'agent, afin d'accomplir certaines tâches en son nom selon une « relation d'agence ». L'agent disposant en général d'une information supplémentaire, que n'a pas le principal sur ses capacités ou dispositions à effectuer ses taches, il peut exploiter cela à son avantage. Cette relation est ainsi caractérisée par une incertitude et asymétrie d'information entre le principal et l'agent. A l'origine de la théorie de l'agence, l'article fondateur de Jensen et Meckling publié en 1976 « *Theories of the firm : managerial behaviour, agency costs and ownership structures* ». Selon Salanié (1994), la théorie des contrats, fortement liée à celle de l'agence, analyse les relations contractuelles entre deux parties en face d'une asymétrie d'information à partir de deux notions : le pouvoir de négociation et le type d'information. En ce qui est du pouvoir de négociation, il est surtout illustré dans le modèle basique du principal-agent où c'est le principal qui détient le pouvoir de négociation et avance les conditions de la transaction laissant à l'agent le choix d'accepter ou de refuser. Pour le type d'information privée, il en existe deux selon la théorie des contrats :

- l'information sur l'**action cachée** (ce que l'autre fait)
- l'information sur l'**identité cachée** (ce que l'autre est)

Le tableau suivant, inspiré des travaux de Salanié (1994) représente les quatre cas de figure auxquelles s'intéresse la théorie des contrats dont les modèles de « signal » et de « *screening* ».

Info privée à révéler / **Acteur à l'origine de l'initiative**		***« identité de l'agent »*** ***Identité cachée*** *(Avant le contrat)*	***« comportement de l'agent »*** ***Action cachée*** *(Après le contrat)*	
Par l'agent *(la partie informée)*	**1**	***Sélection adverse*** **(Signal)**	**X**	
Par le principal (la partie non informée)	**2**	***Sélection adverse*** **(*Screening* et auto-sélection)**	**3**	***Aléa Moral***

Tableau 1. Les différentes variantes de la théorie des contrats. *Source : Salanié (1994)*

Les colonnes représentent l'information privée que les modèles de l'agence et des contrats cherchent à révéler. Cette information porte soit sur l'identité de l'agent avant le contrat, sur ses caractéristiques et capacités que le principal n'arrive pas spontanément à dévoiler à cause de l'asymétrie de l'information. Dans ce cas, il s'agit du problème de sélection adverse (cf. sous-section 2.1.2 du Chapitre I). Soit, l'information privée porte sur le comportement de l'agent après signature du contrat, dans le sens du respect des engagements, de la garantie de la qualité du service ou de la marchandise vendue, etc. Dans ce cas, c'est le problème de l'aléa moral qui surgit (cf. sous-section 2.1.1 du Chapitre I). Les lignes du tableau 1 indiquent l'acteur qui prend l'initiative de la recherche de l'information privée et qui est normalement le principal. Or, selon le modèle du **signal**, l'agent, qui dispose d'une information supplémentaire quant à son identité, prend l'initiative, avant tout contrat conclu, de « signaler » une facette cachée de son identité au principal ou partie non informée, par exemple à travers son diplôme (case 1). Le modèle du **screening** paraît lorsque le principal induit, selon un certain filtrage adapté, l'auto-sélection des agents, en imposant certains critères bien précis pour la conclusion du contrat (case 2). La case X correspond au cas où les actions de la partie informée, qui prend l'initiative du contrat, sont cachées au principal (partie non informée). Il s'agit d'une situation tautologique non pertinente où l'agent cherche normalement après la conclusion d'un contrat de révéler ce dont il est capable afin d'avoir mérité ce dernier tout simplement par l'adoption d'un comportement adéquat. Elle représente ainsi une

situation à intérêt empirique limité. Enfin, en situation d'aléa moral, le principal propose à l'agent un contrat susceptible de réduire ce risque pour éviter tout préjudice potentiel qui résulterait d'un comportement non conforme à ses attentes de la part de l'agent (case 3).

Parmi les principaux articles sur les problèmes engendrés par l'information, on trouve celui de Kenneth Arrow (1963) sur l'analyse de la santé dans lequel il expose les diverses défaillances de l'information des consommateurs. Le secteur de l'assurance est un secteur qui est particulièrement touché par ces problèmes d'information imparfaite (Dionne, 1981), surtout en termes de partage de risque et engendre souvent des distorsions génératrices d'inefficience. C'est le cas par exemple des dépenses de soins engagés par l'assuré et son médecin sans qu'ils ne soient vraiment nécessaires (Geoffard, 2004). Afin de rétablir l'efficacité des marchés perturbée par l'asymétrie d'information, certaines modalités peuvent être adoptées, selon certaines conditions et selon le type du problème encouru, afin que l'échange puisse avoir lieu.

Une solution pour les situations d'aléa moral serait la mise en place de certaines « incitations » qui puissent faire converger le comportement non observable à celui désiré par la partie qui manque d'informations. Par exemple et quel que soit le marché, la mise en place de garanties peut être favorable au vendeur ayant des biens de bonne qualité et de l'acheteur qui aura l'assurance de payer pour un bon produit.

Pour les cas de sélection adverse, où les signaux deviennent endogènes et donc sont offerts par les agents eux-mêmes, la solution du signalement peut s'avérer efficace. La notion du signal est apparue dans le fameux article d'Akerlof (1970) où il souligne le problème d'asymétrie d'information, surtout celui de la sélection adverse sur le marché des voitures d'occasion. L'idée consiste à ce que les vendeurs de voitures de bonne qualité arrivent à signaler aux acheteurs la qualité de leurs biens. L'importance de cette solution à laquelle a recours le vendeur, dépend néanmoins de la crédibilité du « signal ».

Une autre stratégie face à la sélection adverse est le filtrage ou le « *screening* » celle adoptée par l'agent qui manque d'information sur les caractéristiques du bien ou du service échangé. Selon cette approche développée par Stiglitz (1975), le « *screener* » en quête

d'informations propose ex-ante un ou plusieurs contrats sur le marché, ce qui amène les agents « screenés » à révéler l'information requise lors de l'échange.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons en particulier au problème de la sélection adverse du fait qu'elle représente un enjeu majeur dans toute procédure d'insertion professionnelle de jeunes diplômés.

La sélection adverse est présente lors d'une procédure d'embauche du fait que les caractéristiques principales du candidat qui importent à l'employeur comme sa productivité, ne sont pas observables. En présentant leur diplôme, ces jeunes seraient en train de révéler à l'éventuel patron, par une stratégie de signal, un seuil minimal de compétences reflétant leur productivité potentielle ou en d'autres termes la qualité du travail qu'ils lui offrent. De son côté, l'employeur, supposé agent rationnel, dispose du diplôme comme information principale dans son choix entre les différents candidats.

Nous développons dans les deux sections suivantes (section 2 et 3) les deux théories du signal et du screening. Tout d'abord ce sera le modèle simplifié de la théorie du signal en nous référant à l'article de Spence (1973) qui a été à l'origine de cette théorie. Le but est d'examiner ultérieurement, lors des entretiens semi-directifs, le rôle de ce signal dans le choix d'études des jeunes qui débutent leur parcours dans l'enseignement supérieur. Ensuite, ce sera la présentation de la théorie du screening à travers les apports de Stiglitz (1975). Cette théorie nous guidera dans notre étude empirique auprès des employeurs lorsque nous les questionnerons autour de leur procédure d'embauche et de sélection.

2. La théorie du signal

C'est Spence (1973) qui a été le premier à tenter de résoudre le problème de sélection adverse sur le marché de l'emploi. Bien que le modèle de Spence peut être applicable sur tout marché caractérisé par une incertitude quant à la qualité d'une des parties contractantes, le marché de l'emploi et le processus d'embauche illustrent le mieux l'utilité de certains signaux et indicateurs de qualité à l'employeur (Gamel, 2000). En effet, les jeunes qui investissent dans leur capital humain puis postulent pour l'obtention d'un emploi donné, sont totalement conscients de

l'incertitude à laquelle est confronté leur futur employeur. Ils sont également conscients que leur insertion sur le marché du travail ne dépend finalement que de la décision de ce dernier.

Souhaitant appliquer la notion du « signal» dans le domaine de l'enseignement supérieur, Spence (1973) met en évidence le rôle du diplôme à démontrer les capacités et compétences des individus lors de l'embauche. Par opposition à la théorie du capital humain, la théorie du signal (Arrow, 1973 ; Spence, 1973) considère que l'investissement en éducation n'entraîne pas une hausse de la productivité des diplômés mais sert plutôt de « signal » et de « filtre » par rapport à la qualité de leur travail, le diplôme en étant révélateur. Lors du processus de recrutement, l'employeur incapable d'estimer parfaitement la productivité des postulants, est en quête de toute information apte à alléger l'incertitude. Ainsi, dans un contexte d'information imparfaite, le mécanisme de signalement par le niveau d'éducation, permet à l'employeur de révéler les données qui lui manquent quant aux compétences potentielles des candidats. Le diplôme sert ainsi de moyen de sélection afin de repérer la motivation préalable et les capacités innées des individus, et qui ne sont pas forcément le fruit ou la valeur ajoutée de la formation. Selon Arrow (1973), le niveau d'éducation révèle une certaine information au niveau d'un minimum de compétences initiales de l'individu avant toute formation, mais à condition qu'il existe une corrélation positive entre la réussite dans les études et la productivité et aboutir à un équilibre de signalisation défini par l'employeur.

Spence (1973) a modélisé le processus de signalement en considérant deux types de caractéristiques des candidats : tout d'abord les attributs intrinsèques, individuelles et non modifiables qu'il désigne par « indices » tel que le sexe, l'origine, l'expérience professionnelle antérieure, l'âge, le casier judiciaire. Ensuite, les attributs qui sont sujets à être modifiés par l'individu contre un certain coût, et dits « signaux » telle que l'éducation. Tout employeur est parfaitement conscient qu'embaucher est une décision d'investissement faite sous incertitude en raison du laps de temps nécessaire pour connaitre les capacités productives réelles de la personne engagée. Basé sur son expérience passée et sur les diverses combinaisons indices-signaux mises à sa disposition, l'employeur cherchant à déterminer des caractéristiques préétablies des candidats, s'attribue déjà des croyances de probabilité conditionnelles au niveau des capacités potentielles de ces derniers, de quoi tester l'équilibre de signalisation. De plus, à chaque combinaison « indice-signaux », l'employeur alloue un salaire qui correspond à la productivité marginale du futur

employé. Chaque employeur a le pouvoir de réclamer un niveau élevé de signaux, ce qui lui facilite le filtrage et la sélection. Par ailleurs, le candidat n'ayant pas la possibilité d'améliorer la nature de ses indices personnels, se tourne vers les signaux altérables, en particulier vers son niveau d'éducation et décide d'investir en capital humain. Cet investissement en éducation engendre normalement certains coûts, ce qui fait que cette décision de signalement va dépendre du salaire offert puisque l'individu cherchera à maximiser la différence entre les coûts dit « coûts du signal » et les rendements de l'éducation.

2.1 Un équilibre de signalement

Après l'embauche, l'employeur détient des informations nouvelles sur les capacités productives de l'employé ; ceci est dit « feedback informationnel ». Ce feedback permet à l'employeur d'ajuster ses croyances de probabilité conditionnelle, de modifier sa stratégie et donc d'adapter la structure des salaires proposée et par la suite un nouveau processus commence. De nouveaux candidats ayant recours au signal postulent à leur tour, en cherchant à maximiser la différence entre salaires et coûts de signal. A nouveau, l'employeur observe les nouvelles combinaisons indices-signaux et propose une nouvelle structure de salaires. Ainsi, chaque cycle en génère un autre et plusieurs cycles peuvent avoir lieu autour de la boucle, vu les vagues successives de nouveaux postulants. Le système se stabilise lorsqu'à la suite d'un nouveau recrutement, les croyances de probabilité conditionnelle de l'employeur sont confirmées par les nouvelles données et il n'a donc pas besoin d'adapter sa stratégie de recrutement. Les croyances sont alors dites auto-confirmatrices et un équilibre de signalement est atteint.

La figure 3 illustre le processus de feedback informationnel de l'emploi selon Spence (1973).

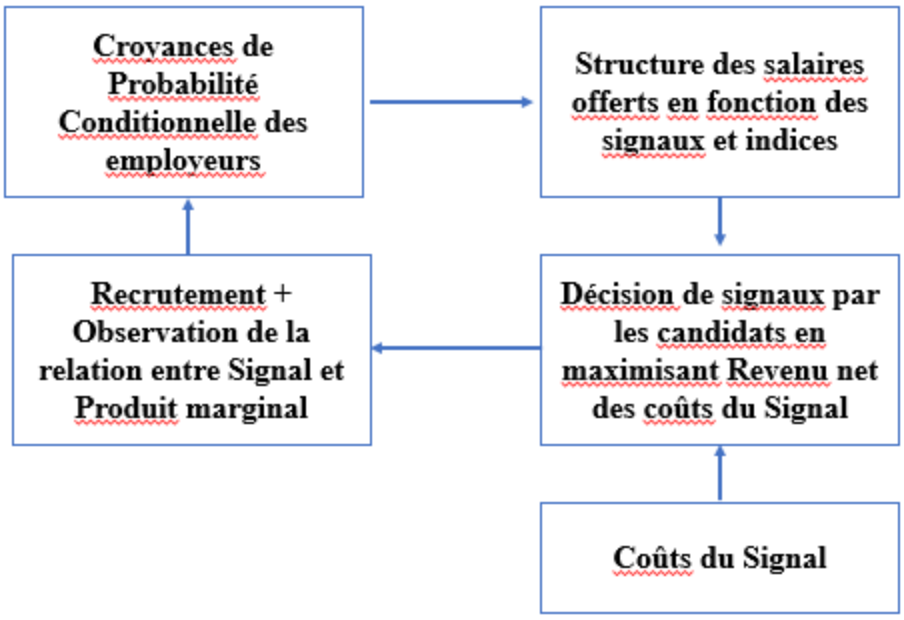


Figure 3. Feedback informationnel du mécanisme de recrutement

2.2 Les hypothèses du modèle

Les hypothèses du modèle de Spence (1973) sont les suivantes :

- Les indices n'ont pas d'effet dans le processus d'embauche.
- L'éducation a un rôle de signalisation : elle n'a pas pour objectif principal l'acquisition des compétences mais vise plutôt à révéler les capacités productives intrinsèques des individus.
- L'employeur ignore la qualité du travail du candidat à l'embauche.
- L'employeur embauche uniquement deux types de travailleurs que nous regroupons dans deux groupes G_1 et G_2. La proportion des individus du G_1 dans la population est q_1 et celle des individus du G_2 est $(1-q_1)$.
- Les travailleurs sont payés à leur productivité marginale.
- La productivité du G_1 est pm_1. Elle est inférieure à la productivité du G_2, pm_2.
  Soit $pm_1 = 1$ et $pm_2 = 2$
- Compte tenu de leur productivité supérieure, le coût pour un niveau d'études y est plus faible pour les individus du groupe G_2 que pour ceux du groupe G_1.
  Soit $C_2(y) < C_1(y)$ avec par exemple dans le modèle simplifié de Spence

$C_1(y) = y$ et $C_2(y) = y/2$

En d'autres termes, le coût d'une unité est égal à 1 pour les individus du groupe 1 et ½ pour ceux du groupe 2.

Ainsi, l'hypothèse fondamentale du modèle de Spence est de considérer que tous les individus ne supportent pas des coûts de signalisation identiques en raison des divergences en termes de capacités productives. En d'autres termes, les coûts d'éducation sont négativement corrélés à ces dernières. Selon Gamel (2000), cette hypothèse se comprend mieux par un raisonnement a contrario : si devant une structure donnée de salaires offerts, tous les postulants devraient supporter les mêmes coûts de signalisation, ils seraient tous amenés à investir dans des formations similaires et ainsi, le diplôme n'aurait plus son effet de « signalement » auprès de l'employeur.

Si l'employeur se situait en information parfaite et pouvait distinguer entre les candidats, il paierait à l'équilibre concurrentiel du marché :

$w_1 = 1$ pour les individus du G_1 et $w_2 = 2$ pour les individus du G_2.

Cependant, dans un contexte d'asymétrie d'information, l'employeur incapable de distinguer les productivités des deux groupes paie un salaire moyen

$\bar{w} = q_1.pm_1 + (1-q_1)pm_2$

$\bar{w} = q_1 + 2(1-q_1) = 2-q_1$ sachant que $w_1 < \bar{w} < w_2$

Ceci signifie que les bons travailleurs sont payés au-dessous de leur productivité marginale, et les travailleurs de moindre qualité sont payés au-dessus de la leur.

Cette situation entraîne alors un cas de *sélection adverse* similaire à l'exemple des voitures « citrons » d'Akerlof : les « bons » travailleurs vont fuir le marché du travail en raison de la faible rémunération, il ne reste à l'employeur qu'à sélectionner les « mauvais ». Cet équilibre n'est pas un équilibre concurrentiel de marché. Selon Spence (1973), la solution serait un équilibre *séparateur* à travers un « signal » qui viendrait désigner les travailleurs à meilleure productivité.

L'efficacité de ce signal est conditionnée par le fait que l'émission du « signal » soit exclusive aux « bons » travailleurs.

Spence considère l'éducation ou l'obtention d'un diplôme comme étant un signal qui sert à départager les « bons » des « mauvais », selon la théorie du filtre (Arrow, 1973) et non à améliorer la productivité des individus selon la théorie du capital humain (Becker, 1994). Et comme par hypothèse il suppose que le coût d'acquisition de ce signal est plus élevé pour les travailleurs à moindre productivité, seuls les travailleurs de « qualité » vont pouvoir se procurer le signal et le présenter au recruteur. A ce moment-là, ces derniers diplômés seront payés w_2 et les non diplômés w_1.

Si l'employeur pense qu'il y a un nombre d'année d'études ou un niveau d'éducation y^* capable de différencier les postulants, ses croyances de probabilité conditionnelle seront tel que :

- Si $y < y^*$, le travailleur est payé à la productivité $pm_1 = 1$ avec probabilité 1

- Si $y \geqslant y^*$, le travailleur est payé à la productivité $pm_2 = 2$ avec probabilité 1

De ce fait, la structure des salaires offerts est illustrée dans la figure 4 :

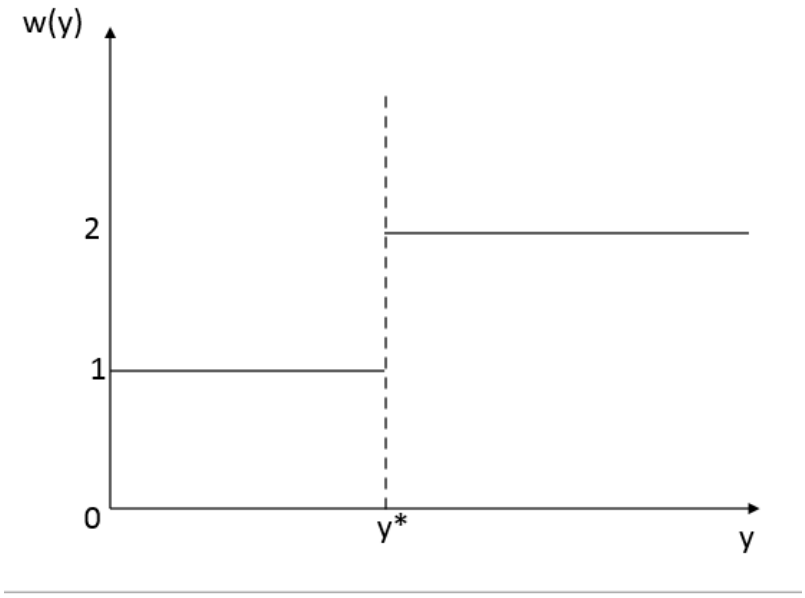


Figure 4. Structure des salaires offerts en fonction du niveau d'éducation.

Source : Spence (1973)

Ainsi, en fonction de cette politique salariale de l'employeur, les individus de chaque groupe vont sélectionner les niveaux d'éducation qui leur sont optimaux. Pour décider leur niveau d'éducation, ces travailleurs vont comparer le coût d'éducation qu'ils vont supporter C(*y)* à la différence de salaires qu'ils vont recevoir.

Si nous partons des choix suivants :

	y	*w*
Groupe 2	$y_2 = y^*$	$w_2 = pm_2$
Groupe 1	$y_1 = 0$	$w_1 = pm_1$

Sachant que :

$$\frac{pm_2 - pm_1}{c_1} < y^* < \frac{pm_2 - pm_1}{c_2}$$

Pour les travailleurs à moindre qualité, s'ils vont vers un niveau $y < y^*$, ils vont nécessairement opter pour $y = 0$ puisque l'éducation étant plus coûteuse pour eux que le gain avec

C1(y*) > (w2-w1)

Et en retour, ils n'auront aucun avantage à augmenter le niveau d'éducation *y*.

Pour les travailleurs de meilleure productivité, s'ils vont vers un niveau $y \geqslant y^*$, ils vont nécessairement opter pour $y=y^*$ car au-delà de y^*, ils vont à leur tour subir des coûts sans bénéfices correspondants. Ils ont intérêt à faire y* années d'études.

Dans ce cas, les croyances de l'employeur sont confirmées et c'est un équilibre de signal. Ces décisions sont illustrées dans la figure 5.

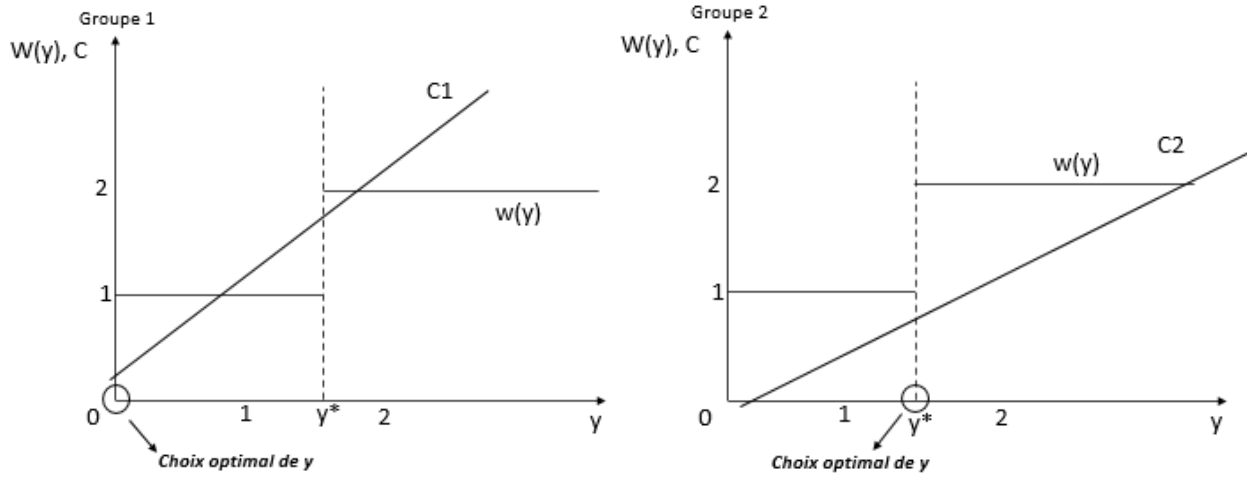


Figure 5. Choix optimal d'éducation des deux groupes. *Source : Spence (1973)*

Selon la figure 5, en comparant le coût d'éducation à la différence potentielle de salaires,

- les individus du groupe 1 vont choisir $y = 0$ si $1 > 2 - y^*$ (1)
- les individus du groupe 2 vont choisir $y = y^*$ si $2-(\frac{y^*}{2}) > 1$ (2)

En combinant (1) et (2), nous trouvons que le niveau y^* vérifie l'inégalité :

$$1 < y^* < 2 \qquad (3)$$

Les croyances de l'employeur sont donc confirmées en constituant un équilibre de signalisation où les décisions des postulants se basent sur les coûts d'éducation à supporter. Pour atteindre cet équilibre, il faut que le niveau y^* puisse respecter en même temps les deux inégalités (1) et (2) et ainsi, nous trouvons que :

$$1 < y^* < 2 \qquad (3)$$

Ceci signifie qu'il peut exister un nombre infini d'équilibres dit « séparateurs » qui peuvent vérifier l'inégalité (3). Les principales propriétés de chacun de ces équilibres sont :

- L'employeur est capable de prévoir correctement la productivité de tout postulant selon son niveau d'éducation.
- La première propriété dépend de l'hypothèse que les coûts de l'éducation sont négativement corrélés avec la productivité
- Néanmoins, c'est un équilibre où l'employeur reste sous incertitude.
- Les proportions initiales dans chaque groupe q_1 et $(1-q_1)$ n'ont aucun effet sur l'équilibre partant de l'hypothèse que la productivité marginale dans un groupe ne change pas avec le nombre de personnes embauchées.

Une comparaison de ces différents équilibres à une situation de non signalisation par les diplômes montre que la situation des membres du groupe 1 s'est détériorée lors de la présence de signalement. En fait, sans signal, chaque individu est payé à sa productivité marginale inconditionnellement attendue et qui est

$$q_1 + 2\,(1-q_1) = 2 - q_1$$

Or sachant que $0 < q_1 < 1$, nous trouvons que $(2-q_1) > 1$, 1 étant le salaire des membres du groupe 1 en présence de signal.

Quant au groupe 2, sachant que $y^* > 1$, il faut que q_1 soit > 0.5 pour que la rémunération de ce groupe 2 $-(\frac{y^*}{2})$ soit supérieur à (2 – q1). Ainsi, les membres du groupe 2 seraient gagnants en présence de signal seulement s'ils sont minoritaires dans la population, sinon le diplôme ne représenterait aucun avantage rémunérateur pour le salarié.

2.3 Généralisation du modèle de base de Spence (1973)

L'hypothèse de corrélation négative entre les coûts de signalisation et les aptitudes productives des candidats, jouent toujours un rôle fondamental. Spence a tenté de généraliser son modèle de base et les conditions selon lesquelles un équilibre de signal serait avantageux pour les membres du groupe 2 qui optent pour le diplôme comme signal.

Soit a_1 au lieu de 1, le coût unitaire d'éducation pour le groupe 1 et a_2 au lieu de 1/2 le coût unitaire pour le groupe 2, sachant que $a_2 < a_1$.

A partir des coûts de signalisation, les deux groupes feront leur choix en confirmant les attentes de l'employeur sachant que

$1 > 2 - a_1 y^*$ et $2 - a_2 y^* > 1$

Ce qui amène $\frac{1}{a_1} < y^* < \frac{1}{a_2}$

Le groupe 2 étant en meilleure situation, nous aurons

$2 - \frac{a_2}{a_1} > 2 - q_1$

Ainsi, selon Spence, le groupe 2 est gagnant en présence d'un équilibre de signalisation lorsque

$q_1 > \frac{a2}{a1}$

En d'autres termes, la taille minoritaire du groupe 2 qui permet un gain en cas de signal, dépend du rapport des coûts de signalisation des groupes.

2.4 Adéquation au contexte libanais

Dans le modèle de Spence, le niveau d'études d'équilibre y* est un niveau parfaitement discriminant et sert à identifier les individus dotés de plus grandes compétences et à signaler aux employeurs leur meilleure productivité. Dans le contexte libanais, où chaque année, plus de 30

000 diplômés[67] cherchent à intégrer le marché du travail, un tel scénario est loin d'être reproduit. Il s'agit plutôt d'un modèle imparfaitement discriminant, qui regroupe les conditions nécessaires mais non suffisantes du modèle de Spence.

Le scénario libanais serait plutôt celui d'une « course aux diplômes » (Gamel, 2000). Les raisons principales sont multiples : le nombre croissant des universités surtout celles tournées vers le marché (Kabbanji, 2012) et l'augmentation des effectifs, l'importance accordée par les libanais à la détention de diplômes et la forte concurrence sur le marché du travail qui incite les jeunes à se munir de diplômes pour éviter la disqualification immédiate. Ce marché comprend une part importante de la population active qui ne détient pas de diplômes universitaires, formant le groupe 1, considérés comme « mauvais » par une large panoplie d'employeurs, et d'autre part, une grande proportion de diplômés ayant opté pour un niveau discriminant y^*, mais qui, par contre, ne sont pas automatiquement considérés comme étant tous « bons ». Le diplôme n'étant pas parfaitement discriminant, le fait de le détenir ne permet pas de renseigner le recruteur si ce candidat diplômé est vraiment compétent ou pas. Selon Gamel (2000), l'obtention d'un diplôme peu discriminant résulte d'une politique universitaire qui n'est pas suffisamment orientée vers le repérage des individus à fort potentiel (et la réduction prioritaire des coûts C2), quel que soit leur milieu social d'origine. Dans le contexte libanais, ceci pourrait résulter de la multitude des universités libanaises (plus de quarante) aux frais d'inscription variant du moyen jusqu'à l'extrêmement onéreux. Les recruteurs doivent alors recourir à d'autres critères pour repérer les « bons », au potentiel productif recherché. Parmi ces critères, on commence par exemple par rechercher les candidats ayant effectué un niveau plus avancé qu'une simple licence, ou ceux détenant un diplôme spécifique d'une université bien précise, ou ceux ayant accompli le plus de stages, ou ceux étant parfaitement bilingues, etc. Ceci a pour conséquence de modifier l'équilibre de signalisation, en faisant du diplôme une simple condition « nécessaire » mais non suffisante.

Il serait assez restreint de limiter, en terme théorique, l'analyse du cas libanais uniquement à la course aux diplômes. Un deuxième scénario peut également paraître bien utile, celui de la « fuite devant les diplômes » mais après adaptation au contexte libanais. Cette notion de la « fuite devant les diplômes » telle qu'avancée par Gamel (2000) se situe à un niveau local où certaines

[67] Ce chiffre est passé d'environ 9 000 diplômés en 1991-1992 à presque 32 000 diplômés en 2010-2011. *Source : The Monthly, Information International SAL, No. 146 – 2014. Bulletin statistique du Centre de Recherche et de Développement Pédagogique CRDP.*

institutions privées installent des frais d'inscription très élevés, tels que les écoles de commerce en France, poussant les individus à s'en écarter, surtout dans un contexte où il existe des formations universitaires publiques beaucoup moins chères. Au Liban, la fuite devant les diplômes peut être schématisée par une fuite devant les coûts de scolarité pompeux des universités réputées, lorsque l'écart entre les coûts des deux types d'institutions devient substantiel. Il s'en suit un choix par les étudiants d'institutions du supérieur dont les diplômes sont moins valorisés par les employeurs, une autre dérégulation par rapport au modèle initial de Spence, puisque ces détenteurs de diplômes reconnaissent qu'ils resteront classés par les recruteurs parmi les « moins bons ». Pour Gamel (2000), qu'il s'agisse de « course » ou de « fuite », la dépréciation des diplômes résulte d'une démocratisation « quantitative » de l'enseignement supérieur (baisse générale des coûts C_1 et C_2, voire du seul coût C_1) visant à permettre l'accès du plus grand nombre à l'université. Une démocratisation plus « qualitative » (baisse du coût C_2 des « plus productifs », quel que soit leur milieu social d'origine) aurait permis d'éviter ou de limiter le phénomène. Cette dépréciation se traduit par une « dégradation des conditions d'insertion sur le marché du travail » qui se manifeste soit par le chômage, soit par un emploi précaire (Gamel, 2000). Le cas libanais diffère du modèle de « fuite devant les diplômes » où certains jeunes, conscients du processus de dépréciation des diplômes et du déclin de leur caractère de signalisation, délaissent les études supérieures et cherchent d'autres moyens afin de s'intégrer sur le marché du travail, tels que l'expérience, les formations professionnelles, les réseaux personnels, etc. En fait, au Liban, malgré une reconnaissance d'une dégradation de sa capacité signalisatrice, les Libanais de toutes les classes poursuivent toujours leur course vers le diplôme. Selon Gamel (2000), une « fuite devant les diplômes » peut représenter l'étape ultime du processus de dépréciation des diplômes lorsque ces derniers sont délaissés, puisque devenus non nécessaires mais simplement suffisants pour identifier les meilleurs candidats, étape qui succède à la course vers les diplômes. Dans le contexte libanais, un phénomène de « fuite » est à étudier mais ce serait plutôt une fuite devant les frais des grandes universités privées, devenus extrêmement lourds, et non devant les diplômes. Et c'est justement dans cette perspective, que nous nous intéressons, dans notre étude empirique, à ce que rapportent le diplôme et la qualité du signal qu'il induit étant donnés les coûts de formation.

3. La théorie du filtrage ou du « *screening* » en éducation

Dans son article, Stiglitz (1975) souligne l'importance des institutions du supérieur en tant que dispositifs directs de filtrage. Notre enquête empirique vise entre autres à étudier dans quelle mesure l'institution et la discipline choisies affectent l'entrée en carrière après le diplôme. Si les employeurs valorisent différemment les diplômes du supérieur, les effets sur l'intégration professionnelle ou en d'autres termes les effets de filtrage seraient nécessairement différents. Selon Stiglitz (1975), lors du processus d'embauche, les employeurs ont recours au filtrage des employés éventuels afin de mieux discerner leurs qualités, étant donné qu'ils ne disposent que d'une information imparfaite quant aux capacités productives des candidats. Stiglitz souligne ainsi dans son article l'importance du filtrage par l'éducation. C'est surtout en début de carrière que l'employeur est incapable d'estimer la productivité d'un employé futur en raison de l'information privée limitée qui lui est accessible et a recours à d'autres indicateurs liés à la productivité. C'est en particulier le parcours éducatif qui peut lui servir de moyen de filtrage. C'est ainsi le recours à l'information qui peut être fournie par l'institution du supérieur, à côté de l'information relative au niveau d'études atteint ou de la discipline choisie, qui peut représenter un filtrage éducatif d'une grande valeur aux yeux de l'employeur. Et c'est avec le temps et l'expérience acquise par les jeunes recrutés que le poids du filtrage par l'éducation diminue au sein de l'entreprise, voire même disparaît. Les employeurs accumulent ainsi une meilleure information concernant la productivité réelle de leurs employés, ne comptant plus sur les outils de filtrage initiaux tel que le parcours académique (Riley 1976), mais sur le rendement productif effectif des employés. Il s'agit selon Altonji et Pierret (2001) ou Lange (2007) de l'apprentissage de l'employeur qui fait que ce dernier cesse de prédire la productivité des employés en fonction de leurs parcours académique mais plutôt selon la performance observée en milieu de travail et qui a pu dévoiler les capacités non observables au moment de l'embauche.

3.1 Educational screening par l'employeur

Nous avons vu dans la théorie du signal de Spence que ce sont les futurs employés sur le marché qui décident de transmettre un signal aux employeurs. Dans son article *The Theory of 'Screening', Education and the Distribution of Income*, Stiglitz (1975) étudie les situations où ce

sont les employeurs qui cherchent à « filtrer » les postulants selon des critères qui reflètent leur productivité ou certaines de leurs aptitudes. Nous nous basons sur cet article fondamental de Stiglitz (1975) pour présenter la notion de l'*educational screening* ou filtrage par l'éducation sur le marché du travail.

Selon Stiglitz (1975), la qualité des biens, des services des individus, ou celle des marques implique nécessairement des différences multiples et le *screening* consiste à l'identification de ces divergences. Il existe divers types de *screening* relatifs à la qualité des services des individus et plusieurs agents y ont recours : les établissements d'enseignement par la sélection à l'entrée ou par les examens de sortie, les employeurs lors des procédures d'embauche ou même de promotion, les agences d'emploi, etc. Les caractéristiques même des individus (façon de s'habiller, langage, origines socio-économiques et autres) servent à leur tour au *screening* à l'emploi. En se basant sur les travaux de Stiglitz (1975), nous nous intéressons en particulier au « filtrage par l'éducation » effectué par les employeurs. Ce filtrage repose lui-même en grande partie sur le filtrage effectué par les établissements d'enseignement, au début ou pendant les études, et qui reste le facteur primaire affectant les premières opportunités d'emploi des jeunes diplômés.

Plusieurs raisons font des établissements d'enseignement un fournisseur important d'information quant aux capacités des individus :

- Il est admis pour la majorité des éducateurs que pour un même programme d'enseignement, certains individus acquièrent plus rapidement certaines compétences que d'autres.
- L'allocation efficace des ressources éducatives rares nécessite l'identification des capacités diverses des individus. Par exemple, certains ne profiteront que peu d'un programme de doctorat alors qu'ils pourraient bénéficier immensément d'une formation de mécanique de voitures.
- Une partie du produit marginal social des établissements d'enseignement consiste à identifier les avantages comparatifs des individus. L'information sur les avantages absolus est ainsi un sous-produit nécessaire issu de l'obtention de l'information sur les avantages comparatifs.
- Dans les interactions enseignant-étudiant, communes à la majorité des systèmes d'enseignement, une bonne quantité d'information sur les capacités des apprenants est détenue par l'enseignant. Le fait qu'un bon nombre d'enseignants est capable de fournir de

telles « observations » rend cette information plus estimable qu'un simple jugement effectué par une seule personne tel que l'employeur.

Partant des raisons mentionnées ci-haut, Stiglitz fonde son analyse sur l'hypothèse que « *tous les systèmes éducatifs effectuent un certain filtrage* ». En d'autres termes, il est peu plausible de concevoir un système éducatif qui n'ait pas pu accumuler quelques informations majeures sur ses étudiants. Néanmoins, il est évident que l'accès à l'ensemble des informations collectées reste difficile pour l'employeur.

3.2 Les mécanismes de filtrage

Supposer que les enseignants ou le système éducatif disposent de l'information quant aux capacités des diplômés, ne signifie pas pour autant que cette information soit nécessairement rendue publique ou disponible en détail entre les mains des employeurs. Il existe pour autant certains mécanismes par lesquels de telles informations peuvent être communiquées :

- Les procédures de tri :

A chaque fois que le système éducatif établit un tri ou une classification des étudiants pour des objectifs requis et propres à l'évaluation du programme. Les résultats de ces procédures peuvent transmettre de l'information à l'employeur sur les capacités des diplômés lorsqu'ils étaient encore étudiants.

- Les tests de performance :

Les évaluations sommatives reflètent les capacités d'apprentissage des individus, ce qui fait que la réussite des différents niveaux scolaires et universitaires transmet une information substantielle et affecte les salaires futurs des individus. Au-delà de la réussite qui homogénéiserait relativement les détenteurs d'un même diplôme, les systèmes de notations comme celui de l'ECTS ou le GPA (*Grade Point Average*) appliqué aux Etats-Unis et qui fait office de moyenne générale du parcours académique représenteraient une information pertinente pour l'employeur.

- L'auto-sélection :

Un individu est supposé posséder plus d'informations relatives à ses capacités que la firme à laquelle il postule, parce que certains individus sont convaincus d'être plus performants que d'autres et de réussir plus facilement dans certaines professions. Un autre exemple d'auto-sélection par Stiglitz concerne l'auto-sélection lors du choix des études supérieures et des établissements : étant conscients de leurs capacités, les jeunes connaissent dans quelles structures et dans quels domaines d'enseignement ils offriraient un meilleur rendement et inversement. Par ailleurs, supposons que les salaires varient en fonction des niveaux accomplis en éducation, et la période de temps nécessaire pour compléter un niveau est fonction des capacités de l'individu. Alors, si les deux fonctions ont la forme adéquate, les individus ayant de faibles capacités quitteraient le système à un niveau inférieur à celui des personnes possédant des capacités supérieures. Un niveau accompli illustre ainsi les capacités. Ce mécanisme d'auto- sélection est celui qui a été développé par Spence (1973) en se basant sur le « signal » dans le marché du travail (voir section 2), puisque le diplôme obtenu à la fin des études représente un récapitulatif des informations relatives aux capacités de travail des individus.

Selon Stiglitz (1975), si les individus possèdent une information parfaite quant à leurs capacités, abstraction faite de la motivation, des émotions et autres facteurs psychologiques, chaque étudiant fréquenterait l'établissement qui lui est le mieux adapté et personne ne subirait d'échec en éducation. Nous pourrons désigner cette situation extrême et non tenable par « l'hypothèse d'auto-sélection parfaite » qui est loin d'exister en réalité. Sans le risque d'échec, tout le monde serait incité à fréquenter les meilleurs établissements, voire même s'investir dans les mêmes formations, et tout le monde réussirait aux différents niveaux à un même rythme. Néanmoins, selon Stiglitz, certains facteurs propres aux établissements d'enseignement sont déterminants dans les choix et affectent significativement l'information fournie aux employeurs, que ce soit par l'auto-sélection ou par les résultats des tests de performance. Par exemple, il peut s'agir des structures de financement de l'éducation, ou des différences des « niveaux d'éducation » offerts par les divers établissements et qui affectent énormément l'efficacité de l'auto-sélection. Au Liban, la divergence qui existe parmi les universités privées entre elles, mais aussi entre ces dernières et l'Université Libanaise que ce soit au niveau des frais universitaires ou de la qualité attribuée aux diplômes est assez représentative.

Pour aller encore plus loin dans ce sens, Stiglitz part de l'hypothèse que *plus les établissements d'enseignement effectuent leur principale fonction de dispenser les savoirs et les compétences, plus il y a filtrage résultant en tant que sous-produit.* En d'autres termes, plus ces institutions sont capables de placer les individus dans les « créneaux » qui leur conviennent en validant leurs capacités comparatives, plus elles doivent être capables de valider, de manière bien précise, les capacités absolues des jeunes apprenants. Sans rien à apprendre et à acquérir, il n'y aurait pas de contenu pour tester les performances et de même, il n'y aurait aucun fondement pour construire les mécanismes d'auto-sélection. Ainsi, selon Stiglitz (1975), le système éducatif représente l'institution de filtrage fondamentale en société, puisque que l'information qui en découle n'est autre qu'un sous-produit naturel de son activité principale, celle de fournir les connaissances et compétences adéquates en vue de guider les jeunes apprenants dans la profession future convenable. Ce sont par ailleurs les notions de *signal* et de *screening* qui nous ont guidés à retenir les apports de Spence (1973) et de Stiglitz (1975), deux prix Nobel en 2001, dans le cadre de cette recherche. Alors que Spence montre comment, lors d'un échange ou conclusion de contrat, la partie mieux informée peut améliorer ses chances d'être embauchée à travers un « signalement » coûteux qui reflète la qualité de son service, Stiglitz révèle comment la partie non informée peut parfaire cet échange par le biais du filtrage en tamisant divers indicateurs de qualité provenant du parcours du candidat.

En fait, ceci nous amène à supposer que, lorsqu'ils choisissent leur domaine d'études supérieures, nos étudiants fondent leur choix sur le rôle du diplôme futur comme signal sur le marché de l'emploi. Ils se basent ainsi en grande partie sur cette auto-sélection guidée par les tests de performances des années d'études universitaires d'une part et par les caractéristiques de l'établissement dont ils ont été diplômés. Le filtrage par l'éducation en fin de compte ne sert-il pas à décomposer la façon dont le signal est transmis à l'employeur à travers le diplôme ?

Nous consacrons la dernière section du chapitre II à un aperçu de la littérature des principaux travaux empiriques ayant porté sur les théories du signal et du *screening*.

4. Revue de littérature autour du signalement et du *screening*

Depuis l'émergence de la théorie du signal, plusieurs travaux empiriques portant sur le rôle du signalement et du filtrage sur le marché du travail, se sont succédé pour ensuite décliner à partir des années 80. Un nombre d'auteurs ont développé diverses variantes du modèle de Spence comme celui d'Arrow (1973), Riley (1975,1976), Stiglitz (1975) et Wolpin (1977) en avançant des termes comme *screening* (filtrage) ou *sorting* (tri) pour désigner de manière équivalente le phénomène de signalement. Selon Arrow (1973), l'éducation renseigne sur la productivité que détient l'individu avant même de prolonger son éducation de base, en supposant une corrélation positive entre productivité et performance académique. L'hypothèse de filtrage associée à Arrow (1973) stipule que l'éducation n'opère aucune modification sur la productivité des individus. Les recherches d'Albrecht (1981), de Van Ours et Albrecht (2001), de Perri (1994) et de Kroch & Sjoblom (1994) ayant testé l'hypothèse du signal en se basant sur le comportement de l'employeur, confirment que l'éducation joue bien le rôle de signal lorsque celle-ci représente la meilleure information disponible sur les potentialités d'un candidat.

Selon Page (2010), le nombre de travaux qui s'appuient sur des preuves empiriques solides afin de tester le modèle de Spence ou pour le confronter à la théorie du capital humain, sont peu nombreuses. Selon Borjas (1991), la littérature sur le signalement et le screening ne s'est pas trop développée avec le temps, malgré l'intérêt porté à ces modèles en raison des difficultés rencontrées au niveau des tests empiriques des prédictions théoriques. Une grande partie de l'énergie intellectuelle induite par la théorie du signal s'est plutôt canalisée vers la littérature des modèles de recherche d'emploi (Bills, 2003). Par ailleurs, les travaux de Berg (1981) soulignent l'importance de renforcer l'approche économique de la dynamique du marché du travail par une perspective sociale, en particulier en cherchant à analyser les motivations des employeurs. Un nombre de sociologues de l'éducation (Rosenbaum, 1986 ; Rosenbaum & Kariya, 1991 ; Miller, 1998 ; Miller & Rosenbaum, 1997) se sont efforcés d'intégrer dans le modèle de signalement certains concepts sociologiques. Considérant que ces derniers sont négligés par le modèle de signalement en se focalisant principalement sur les motifs économiques des agents, ces auteurs avancent que les conditions et infrastructures sociales affectent les choix des employeurs et définissent la valeur qu'ils accordent aux divers signaux et indices émis par les diplômés comme les notes, le genre, l'âge et autres.

Weiss (1995) avance que les modèles de *sorting (*signal et screening) comprennent tous les éléments de la théorie du capital humain. Selon lui, il n'existe pas nécessairement deux définitions « polaires » de l'éducation, ni d'exclusivité dans le modèle du capital humain ou dans celui du signal. Par contre, les deux phénomènes se complètent pour définir la qualité du diplôme. Il considère même que le signalement, ainsi que le screening, peuvent être vus comme une extension du modèle de capital humain, tant que l'éducation contribue de manière simultanée à accroître la productivité des inscrits dans le supérieur, et à agir en tant que signal des capacités et autres traits affectifs incorporés à leur personne comme la persévérance. Selon Dupray (2000), l'éducation représente ainsi une combinaison des deux phénomènes par lesquels les individus, d'une part acquièrent des connaissances et des compétences qui améliorent leur productivité et d'autre part, disposent d'un moyen pour être repérés et classés par l'employeur en fonction de leurs aptitudes innées et inobservables. Ces dernières jouent un rôle capital et difficilement séparable dans l'acquisition des compétences et savoirs pendant la formation. Par ailleurs, des travaux comme ceux de Grubb (1993), d'Altonji & Pierret (1998) et de Card (1999) admettent qu'en absence de preuves empiriques, il est très difficile de discerner si les revenus élevés que touchent certains diplômés de l'enseignement supérieur sont expliqués par ce niveau d'éducation ou bien par certaines aptitudes ayant permis ce choix éducatif.

Certains auteurs comme Chevalier & al. (2004) et Kjelland (2008) soulignent les difficultés d'opérationnalisation économétrique du signal de l'éducation et de la mesure adéquate des compétences innées des individus en corrélation avec les rendements sur le marché du travail. Les variables retenues par Kjelland portent sur des quotients d'intelligence tout en combinant des mesures de motivation et des compétences acquises par le système éducatif. Chevalier et al. (2004) ont pu démontrer la corrélation positive entre chaque année supplémentaire d'éducation et les salaires, sans pour autant distinguer si cet effet est dû à une hausse de productivité ou à des aptitudes inhérentes aux personnes. Même en identifiant une mesure adéquate de l'intelligence innée, ces deux modèles n'ont pas pu contrôler les effets d'autres caractéristiques personnelles capables d'accroître la productivité individuelle, comme la motivation. Page (2010) considère qu'il n'existe pas de méthode universellement acceptée pour distinguer clairement le rôle de la productivité accrue de celui du signalement de l'éducation. Selon Lhéritier (1992) et Dupray (2000), les travaux empiriques autour de l'éducation restent nuancés entre les deux modèles théoriques. Alors que les données américaines ont tendance à valider le modèle de capital humain

(Mincer, 1974), les recherches françaises plaident aussi pour un rôle de filtre et de classement par rapport aux aptitudes cognitives intrinsèques et indépendantes d'un niveau d'éducation (Jarousse et Mingat, 1986).

Plusieurs travaux ont introduit dans leur analyse la notion de « qualité du signal ». Pigliaru & Vannini (1995) soulignent l'importance de la qualité du signal comme condition en éducation pour que ce dernier puisse jouer le rôle de filtre. Dans ce sens, ils avancent que les conditions de sélection à l'entrée de l'institution académique reflètent la renommée de la formation en termes de qualité de productivité des diplômés. Néanmoins, la valeur du signal n'est point constante, mais peut se dégrader comme dans le cas de dévalorisation de diplôme. Selon Rawlis & Ullman (1974), une multiplication des signaux suite à une massification de la certification, entraîne une situation de sur-éducation augmentant l'offre de travail et par suite les exigences d'embauche de la part des entreprises. De plus, une inflation des diplômes risque de provoquer une situation de déclassement qui peut nuire en parallèle aux moins diplômés (Dore, 1976 ; Baudelot & Glaude, 1989 ; Forgeot & Gautié, 1996).

Un grand nombre de tests empiriques du signalement aboutissent à des situations contrastées. Wolpin (1977) et Cohn et al. (1987) réfutent le modèle de signalement après avoir démontré que des travailleurs indépendants, qui n'ont pas besoin, à la différence des personnes employées, de signal sur le marché du travail, possédaient presque le même niveau d'éducation. Les travaux de Groot et Oosterbeek (1994) ont porté, sur des données longitudinales afin d'analyser les effets de *sheepskin* sur les salaires[68] et les rendements du marché du travail. A l'encontre des travaux de Jarousse & Mingat (1986), leurs résultats ont réfuté l'hypothèse de signalement et ont incité d'autres auteurs à creuser davantage cette voie. Ainsi, Jaeger & Page (1996) dénient à leur tour la corrélation entre l'effet de *sheepskin* et le modèle du signal, surtout lorsqu'il y a un décalage temporel entre l'année d'obtention du diplôme et celle des salaires étudiés. Ceci met en relief l'impact de l'expérience accumulée avec le temps en défaveur de celui du diplôme, en limitant la fonction du signal au début de la vie professionnelle des diplômés (Page,

[68] Le *Sheepskin effect* ou effet « peau de mouton » fait référence au phénomène qui permet à des individus possédant un diplôme d'être mieux rémunérés par rapport à d'autres individus ayant effectué les mêmes années d'études mais sans l'obtention du diplôme.

2010). L'expérience représente à son tour dans ce cas un signal, en procurant à l'employeur une information sur la productivité et les aptitudes des candidats.

Pour Weiss (1995) la différence entre le modèle de signalement et celui de *screening* est que, dans le cadre du premier, ce sont les diplômés qui se présentent auprès des entreprises, alors que, dans le second, ce sont ces dernières qui sollicitent la candidature des jeunes. Selon Langelett (2002), le vrai père de l'hypothèse du filtrage ou *screening* devrait être Gorseline[69] (1932) qui a pu confirmer l'effet des aptitudes liées à l'éducation sur le revenu individuel, trente ans avant l'émergence de la théorie du capital humain avec les travaux de Schultz (1961) et Becker (1964). Dans son étude, Gorseline établit que l'éducation représente en soi un facteur de tri et que ce sont les aptitudes personnelles qui sont à l'origine de toute décision d'éducation supplémentaire. Selon Mincer (1989) et Grubb (1993), l'hypothèse de filtrage ne s'oppose pas à la notion principale de la théorie du capital humain, celle de sacrifier le revenu présent pour accroître les revenus futurs grâce à l'éducation. Les travaux de Miller (1998) et d'Arkes (1999) valident l'hypothèse du *screening* et confirment que les employeurs valorisent les diplômes et la performance académique car ces derniers annoncent des aptitudes cognitives spécifiques qui bénéficient à l'entreprise.

[69] La recherche d'Eugene Gorseline porte sur 185 paires de frères américains travaillant dans l'Etat d'Indiana ayant différents niveaux d'éducation. Ceci a permis de maintenir constants les autres facteurs comme le genre, la race, l'origine géographique et les caractéristiques familiales. Procédant à des tests d'intelligence, il a pu mesurer l'effet de l'éducation sur les revenus. Les résultats montrent que les frères ayant des scores d'intelligence plus élevés touchaient des revenus annuels plus élevés. Il conclut que l'éducation a un effet positif et significatif sur le revenu.

Chapitre III. La liberté du choix en éducation : approche par les capabilités

Nous présentons dans ce chapitre le dernier pilier théorique que nous retenons à la base de notre présente recherche, l'approche par les capabilités d'Amartya Sen. Cette approche qui à l'origine, vise à éclairer certaines questions sur la pauvreté et les inégalités fondamentales dans le domaine des actions publiques de développement, insiste également sur le rôle de la liberté positive dans les choix des individus. Revêtant un aspect normatif, cette approche souligne d'un côté l'importance du rôle de la liberté dans le bien-être individuel, et de l'autre que cette liberté devrait être interprétée en termes de capabilités ou de véritables opportunités. Sen est le premier à introduire la notion de droits et de libertés individuels dans la théorie du choix social et à en tirer les conséquences au sein de ce champ disciplinaire dont les cadres ont été dessinés par Arrow (1951).

D'abord économiste puis philosophe, les travaux de Sen visent à partir des années 80 une théorisation qui se centre sur le concept de « liberté réelle » qu'il nomme plus tard « capabilité ». Cette capabilité est celle qui assure à chacun la possibilité de faire ou de vivre ce qu'il valorise le plus, dans un contexte de diversité humaine. Selon Sen (1999c), la satisfaction réelle de l'individu ne doit pas se limiter à la richesse ou au bien-être subjectif mais dépend plutôt de la liberté de mener la vie que l'on choisit. Ainsi, il considère que bien connaître et peser tous les facteurs qui influencent notre vie permet de promouvoir la « bonne vie ».

1. Critique des bases informationnelles : se détacher du welfarisme et du ressourcisme

A l'origine de l'approche de Sen, nous trouvons ses critiques des principaux fondements théoriques de l'économie normative, en particulier l'utilitarisme welfariste et le ressourcisme rawlsien. Pendant des années, Sen se focalise sur ces critiques en les faisant évoluer et continue à refuser de considérer le rôle instrumental du choix individuel à servir la satisfaction des utilités et désirs et il refuse aussi de négliger les privations dont peuvent souffrir les individus face à leurs choix.

1.1 L'utilitarisme welfariste trop schématique

Ce que condamne Sen au niveau de l'approche utilitariste est surtout cette dimension « welfariste » conséquentialiste qui réduit le bien-être humain à la possibilité prioritaire d'accroître

l'utilité individuelle et délaisse d'autres facteurs essentiels d'éthique sociale, comme les droits ou la liberté (Sen, 1992b).

C'est surtout avec la *Théorie de la Justice* publiée par Rawls en 1971, que les analyses économiques ont repris le sujet de justice sociale, en interaction avec la philosophe morale. Un des débats tourne autour du critère de « mesure » de ce qui fait l'avantage de certains individus par rapport aux autres et ainsi autour des bases informationnelles relatives à cet avantage (Sen, 1987). En fait, les débuts des analyses de Sen portent sur ses apports à l'économie du bien-être à travers une nouvelle discipline, celle de la théorie du choix social, et ses travaux ont bien pris part au développement de cette théorie. S'opposant aux principaux résultats des travaux d'Arrow, qui représentent le pilier de la théorie du choix social, Sen cherche par ses travaux initiateurs à contourner le pessimisme du « théorème d'impossibilité » d'Arrow (1951). Selon ce théorème, il est absolument impossible d'aboutir selon une agrégation de préférences individuelles et un nombre d'hypothèses raisonnables, à un choix collectif qui soit cohérent. Ce processus de choix collectif doit nécessairement être dictatorial. Sen se lance ainsi dans la réédification de la théorie du choix social et de la démocratie en partant des critiques adressées aux fondements utilitaristes de cette théorie qui ont mené selon lui à l'impossibilité d'Arrow.

Selon Sen (1999b)[70], ce qui pose problème c'est le choix de l'utilité comme base informationnelle et l'hypothèse d'Arrow qui lui est relative et qui stipule l'incomparabilité des individus sur la base de leurs utilités. Cette incomparabilité stipulée par Arrow, a fortement influencé l'évolution de l'économie du bien-être et l'a poussé à délaisser les aspects éthiques fondamentaux (Sen, 1987a). C'est ainsi que la théorie du bien-être s'est tournée vers une analyse ordinale à travers une classification des préférences individuelles, à la place de l'hypothèse cardinale qui associe une valeur chiffrée à l'utilité individuelle afin de comparer les sentiments de satisfaction humaine.

Tout d'abord, Sen (1985a) reproche à l'utilitarisme la poursuite d'une logique restreinte d'efficacité qui omet « les conditions et capacités physiques » des individus dans la comparaison des utilités et par conséquent les facultés qu'ils ont, ou qu'ils n'ont pas, de « convertir » les biens qui sont à leur disposition en utilité. Ensuite, Sen (1985a) estime que l'utilitarisme simplifie trop

[70] Sen nomma son discours prononcé lors de la réception du prix Nobel en 1998 " la possibilité du choix social »

la capacité des personnes à avoir un raisonnement sophistiqué quant à l'évaluation de leurs utilités en cherchant simplement leur désir, bonheur et bien-être. Pour Sen (1999a), l'utilitarisme échoue, dans ses diverses variantes, à dépeindre convenablement le bien-être puisqu'il se fonde sur ces bases informationnelles utilitaristes (utilité : bonheur, satisfaction, préférences) peu « solides » qui font abstraction du potentiel d'agir des personnes. Au lieu de considérer le bonheur comme l'unique finalité de valeur évaluable, Sen suggère d'étendre cette base informationnelle et considérer d'autres variables fondamentales affectant le bien-être. Le bonheur devient à ce stade une simple « *réalisation* » entre autres.

1.1.1 Des choix uniquement égoïstes ?

L'aspect welfariste de la vision utilitariste des comportements des agents sociaux se base en effet sur le "bien-être" mesuré par l'utilité individuelle ou la satisfaction recueillie. Cette approche qui théorise le bien-être, comme étant déterminé par la quantité consommée que permet le revenu disponible est bien limitative au sens de Sen et cela à deux niveaux. D'abord, elle relie le bien-être à la satisfaction selon une fonction croissante et continue, engendrée par la consommation. Ensuite, elle se limite à la perspective matérielle ou monétaire du bien-être associée uniquement à la consommation et méconnaît d'autres déterminants du bien-être comme le plaisir psychologique ou l'accomplissement « *fulfillment* » lié à une certaine action ou comportement (Bertin, 2005). Par ailleurs, cette vision welfariste du bien-être ignore également les violations des droits ou des obligations qui impactent sur le bien-être individuel (Sen, 1999a).

Sen s'oriente ainsi vers une approche qui pourrait mieux expliquer le monde réel en évaluant le bien-être en termes de capacités, ces dernières reflétant la liberté des individus à choisir ce qu'ils ont raison de souhaiter (Sen, 1993a, 1999c). Cette approche qui est vue désormais comme un cadre d'analyse économique alternatif au welfarisme (Clark, 2006), vise à le développer avec des conditions plus complexes qui tiennent compte de la diversité humaine et de l'information « non-utilitariste » exclues dans les analyses welfaristes (Robeyns, 2016).

Dans les situations réelles, les individus n'adoptent pas ces comportements "purement économiques" sinon ils seraient des "demeurés sociaux" en agissant comme des "idiots rationnels" mus par "un égoïsme par définition" (Sen, 1977). Sen s'oppose au comportement égoïste de l'*homo oeconomicus* puisqu'il considère que "l'Autre" n'est pas uniquement partie prenante dans

notre entourage, mais c'est quelqu'un dont le bien-être peut très bien influencer nos choix en les éloignant de "l'égoïsme pur" et de "l'altruisme fou".

1.1.2 Des préférences à classement unique ?

La dimension utilitariste qui domine les actions et choix de l'*homo oeconomicus* dans la théorie néoclassique, suppose que les individus déterminent leur choix et comportements effectifs selon un classement unique de préférences qui reflète leur bien-être recherché ou leurs utilités quantifiées. Ceci représente le principe conséquentialiste de l'utilitarisme qui stipule que toute action est évaluée selon ses conséquences de sorte à ne retenir que celles qui augmentent l'utilité individuelle. « *This is supposed to reflect his interests, represent his welfare, summarize his idea of what should be done, and describe his actual choices and behavior*" (Sen (1977), p. 99).

Face à cela, Sen (1976, 1993b, 1997a) remet en question le classement unique des préférences traditionnelles quant aux actions que peut entreprendre un individu et propose plutôt des utilités hiérarchisées selon un "méta-classement" des préférences qui remplace la typologie unique de l'approche utilitariste. Sen ne fut pas le premier à s'y mettre, mais c'est d'abord Arrow (1951) avec sa distinction entre « *tastes* » et « *values* », puis Harsanyi (1955) distinguant entre préférences éthiques et préférences subjectives des individus. Les « *values* » et les « préférences éthiques » sont basées sur des considérations « globales » et « sociales impersonnelles », alors que les « *tastes* » et les « préférences subjectives » reflètent les préférences réelles, personnelles et autocentrées des individus, qu'elles soient égoïstes ou altruistes (Arrow, 1951 ; Harsanyi, 1955). Sen (1993b) va au-delà de la distinction de Harsanyi, et suggère une technique de méta-classement qui permet de révéler les "préférences sur les préférences" ou en d'autres termes de comparer puis d'ordonnancer selon un degré de morale ou d'éthique les différentes préférences traditionnelles. Ainsi, ce ne sont plus les conséquences des actes qui vont former la base de l'évaluation des préférences à partir des utilités individuelles, mais plutôt les règles de comportement selon un jugement de valeur morale ou éthique, tel le respect de certaines normes sociales, politiques, religieuses ou autres, qui vont aider à construire ces méta-préférences (Jolivet, 2001). C'est ainsi l'examen des *raisons* à l'origine des motivations et des préférences individuelles qui permettrait de classer ces dernières, voire même d'en éliminer les moins justifiées ou de les « nettoyer » selon Goodin (1986) et son concept de « *self-laundering preferences* ».

« *To discuss whether a person's preference should count or not we may need to know more than what the preferences happen to be, e.g. the reasons for holding these preferences*" (Sen (1976), p. 237)

1.1.3 Les préférences adaptatives

Une conséquence directe de fonder majoritairement l'information sur l'utilité, se résume par les situations d'accoutumance ou ce qui est connu par les « préférences adaptatives » : une personne qui vit pendant une longue période de temps dans des conditions de frustration ou de privation, peut finir par s'y accoutumer jusqu'au point où elle en retire une « satisfaction » supérieure à quelqu'un qui vit dans de meilleures conditions, mais dont il n'est point satisfait (Sen, 1985b). C'est Elster (1983) qui fut le premier à avancer la notion des « préférences adaptatives » en s'inspirant de la fable de La Fontaine « Le renard et les raisins », dans laquelle ce dernier présente la réaction adaptative du renard affamé face à sa frustration de ne pouvoir atteindre les raisins qui pendaient du haut de la treille, et finit par se convaincre que le goût était en tout cas trop aigre et la couleur trop verte.

C'est ce que Sen appelle les « *disciplined desires* » et qui peuvent être le sort de plusieurs catégories de personnes comme les « démunis sans espoir » ou les « femmes soumises » et dont la situation destituée ne peut être reflétée lorsque la base informationnelle se limite à la satisfaction de l'utilité ou à un spectre limité de préférences imposées tout en ignorant les informations « non utilitaristes ».

« It is also clear that the fulfilment of a person's desires may or may not be indicative of a high level of well-being or of living standard. The battered slave, the broken unemployed, the hopeless destitute, the tamed housewife, may have the courage to desire little, but the fulfilment of those disciplined desires is not a sign of great success and cannot be treated in the same way as the fulfilment of the confident and demanding desires of the better placed." Sen (1985b, p.17)

Sen (1985b) considère qu'une meilleure information d'évaluation du bien-être serait celle qui fait état non seulement des préférences statiques et gelées mais aussi des opportunités des personnes qui sont évolutives et réalisables dans le temps. Or, les préférences individuelles évoluent lorsque le cercle des possibilités s'agrandît et la manière d'évaluer se modifie

nécessairement, avec des raisons de valorisation d'un choix ou d'un autre. Ce qui manque ainsi à l'approche utilitariste est un élargissement de cette base informationnelle qu'est l'utilité vers d'autres variables focales comme d'une part, la capacité réflexive à valoriser une alternative donnée et d'autre part, la capacité de convertir celle-ci en un facteur de satisfaction. Cette manière de décrire l'évaluation du choix individuel diffère de la version économique standard du choix rationnel selon laquelle les individus décident selon un raisonnement de maximisation d'utilité qui est supposé traduire les préférences de chacun. Limiter les raisons qui sous-tendent le comportement humain en général et les choix individuels en particulier, à l'unique maximisation de l'utilité personnelle, feraient de ces personnes des « idiots rationnels » (Sen, 1977). Est-ce toujours cette recherche de maximisation d'utilité qui est à l'origine de nos choix ? Ne sommes-nous pas souvent motivés par une simple envie d'être généreux, coopératif et sympathique ? De plus, ne prenons-nous pas certaines décisions en étant bien contraints à le faire sous le poids de certaines exigences ?

Dans la version standard, le choix effectué suffit pour établir ou « révéler » les préférences individuelles, ce qui peut induire une aberration substantielle, comme dans le cas où le choix accompli va à l'encontre des préférences. Le meilleur exemple est la fameuse situation du dilemme du prisonnier en théorie des jeux, qui montre que les préférences des deux prisonniers, partant de la poursuite de l'intérêt personnel qu'est la dénonciation de l'autre en vue d'une remise en liberté, s'opposent à leurs choix définitifs de refus de dénonciation de l'autre. Ainsi, Sen (1985b) reproche à cette analyse de ne considérer que les choix effectifs des personnes abstraction faite de leur liberté de choisir et des alternatives qu'ils ont à leur disposition.

Ce que Sen essaie d'intégrer dans le cadre de cette conception standard, en délaissant la maximisation d'utilité et l'unique « choix effectué » comme référence, et en s'appuyant sur la notion des capacités réelles des individus, dépend de trois facteurs principaux :

- l'ensemble des motifs qui pousse les individus à « valoriser » tel ou tel choix selon leurs capacités réflexives ;

-l'ensemble des opportunités de choix réalisables et disponibles aux individus, qu'il appelle « éventail des choix » ;

-l'ensemble des privations qui empêchent les individus d'opter pour les choix qu'ils ont des raisons à valoriser.

1.2 Le ressourcisme rawlsien, un progrès insuffisant

C'est dans son débat avec Rawls sur la justice sociale que Sen voit naître ses idées fondatrices de la théorie des capabilités, même si ses apports à la théorie du choix social étaient à l'origine guidés par cette incitation à dépasser le pessimisme d'Arrow et la base informationnelle sur laquelle se fondait son théorème.

Le « ressourcisme » selon Sen représente un ensemble théorique qui s'appuie sur la possession de *ressources*, lequel serait plus objectif que le « welfarisme » (focalisé sur la variable *utilité)*, et englobe de ce fait les approches post-welfaristes *(*Bonvin et Farvaque, 2008*)*. Selon Rawls (1971), les « biens premiers », désirés par tous, sont les moyens ou ressources nécessaires aux individus auxquels tout individu aspire, et ce sont en particulier les « biens premiers sociaux[71] », plutôt que les « utilités », qui mesurent mieux l'avantage des individus en termes de réalisation de leurs projets de vie. C'est cette perception d'associer l'avantage personnel à la possession des biens premiers qui est critiquée par Sen (1987a, 1999a) puisqu'elle priorise le rôle des *ressources* qui permettent la liberté individuelle par rapport à *l'ampleur* de cette liberté et ignore ainsi toutes les relations qui peuvent exister entre ressources, revenus d'une part et bien-être et liberté individuelles de l'autre (Sen, 1992b). Dans le cadre de ses travaux que ce soit sur le développement ou sur la justice, et malgré cette évolution rawlsienne quant à la base informationnelle passant des utilités vers les biens premiers, Sen plaide pour une agrégation d'information qui se focalise sur les « capacités » des personnes et non sur les moyens ou ressources, sans pour autant abroger l'importance de ces derniers.

[71] Pour Rawls, les biens premiers sont de deux types, à savoir les biens naturels offerts par la nature (comme l'intelligence et le talent, etc.) et les biens sociaux assurés et contrôlés par les institutions. Ces derniers sont regroupés en cinq catégories : les libertés de base (comme la liberté de se déplacer, de choisir son métier), les opportunités (comme le choix de métier), les revenus et les richesses, les pouvoirs et les privilèges liés à la position sociale et enfin les bases sociales du respect de soi.

Mais pourquoi Sen s'opposait aux « ressources » en tant que base informationnelle du bien-être ? Les travaux empiriques de Sen sur la pauvreté et la famine qui ont débuté dans les années 70 et atteint leur grand succès dans les années 80, ont pavé le chemin vers la notion des capabilités, à travers les notions de droits d'accès ou « *entitlements* ». Ces études menées par Sen montrent l'incapacité des ressources comme base informationnelle (tel que le droit de vendre son travail ou celui de réaliser des transactions de vente ou d'achat) à expliquer les causes des famines. Il manquait selon Sen aux droits formels et aux dotations (*endowments)*, confondus comme ressources, cet « accès *effectif* » qu'il désigne par les « droit d'accès » et qui dépendent d'une série de facteurs politiques, socio-économiques, juridiques et culturels tels que les ressources initiales, les droits fournis par l'Etat comme les prestations sociales ou l'accès à l'éducation, les opportunités de participer aux transactions d'achat et de vente, les traits culturels de la société, etc. Ce sont effectivement ces facteurs qui permettent, à des niveaux variables selon les personnes, la conversion des « droits formels d'accès aux ressources » en « droits réels » d'emploi de ces ressources (Bonvin & Farvaque, 2008). Et c'est depuis ses travaux sur les droits d'accès et les famines, que Sen a pu souligner les limites des « ressources » rawlsiennes comme base informationnelle et a pu élargir son approche vers la notion de liberté réelle et de capabilité[72].

Sen place ainsi la notion de la « conversion » au cœur de la critique des bases informationnelles ressourcistes. Il affirme ainsi qu'il serait déraisonnable de supposer que deux personnes, disposant d'une même quantité de ressources et ayant le même projet de vie, puissent bénéficier d'un bien-être identique, si l'une des personnes souffre d'une certaine maladie qui l'empêche de « convertir » ces ressources en achèvements comparables (Sen, 1999a). Sen ne cherche pas à délaisser le recours à l'information liée au revenu mais vise plutôt à approfondir le champ d'analyse : se concentrer sur le « revenu » comme indicateur de bien-être dans le cadre des études empiriques sur les inégalités peut bien aider à se tirer du welfarisme et à refléter la déficience en termes de moyens monétaires, mais ne peut point transcrire les entraves qui peuvent paralyser certains accomplissements dans le parcours d'une vie. Il s'agit donc de considérer les différentes possibilités, accessibles aux individus, étant données leurs ressources, et de ne pas se

[72] Dans son article « Freedom of choice : concept and content » publié en 1988 dans *European Economic Review* (32), Sen donne l'exemple suivant : si je suis libre de vendre mon travail sur le marché mais je n'arrive pas à trouver un emploi rémunéré, mon droit formel à travailler et à être payé est bien garanti. Mais le fait que je suis devenu pauvre et affamé et donc ma liberté réelle d'avoir un vrai accès à la nourriture a été entravé par certaines éventualités économiques.

limiter aux réalisations effectivement abouties. Sen souhaite intégrer dans l'analyse de ce qui fait le bien-être individuel, ces diverses inégalités « de capacité de conversion » des ressources en modes de vie dignes d'être vécus, qui peuvent être sociales, naturelles ou contextuelles, et qui entravent les individus de bien saisir les opportunités qui s'ouvrent à eux. Sen veut aller au-delà de la vision de Rawls et de sa conception moderne de l'égalitarisme qui méconnait la divergence réelle des capacités et besoins des humains.

« *While Rawls himself has postponed the problem of how to make explicit provision for handicaps and other differences in people's ability to make use of primary goods, the ultimate concern with opportunities can perhaps be made more direct in an extension of the Rawlsian system, focusing not on primary goods as such but on primary "capabilities" of people, e.g. the capability to meet nutritional requirements, or the capability to move freely. Such a formulation will be sensitive to differences in people's needs, reflected in differences in the conversion of goods into capabilities. (Sen & Williams, 1982, p. 19)*

Enfin, si Rawls part à tout prix d'un « institutionnalisme transcendantal » qui priorise la justice des institutions ayant comme conséquence absolue et idéale l'égalité hypothétique entre les individus, la conception « comparative » de Sen sur la justice sociale vient bouleverser cette vision et relativiser les niveaux absolus de justice ou d'injustice (Gamel, 2013). En effet, Sen conteste cette situation égalitaire de départ en soulignant les disparités éventuelles quant aux capacités de conversion des individus et donc les handicaps qui empêchent certains d'accomplir une partie de leurs « pouvoirs de base ». Ce que reproche Sen à Rawls c'est le fait de délaisser les individus représentant des « cas difficiles » ayant de faibles capacités de conversion et c'est ainsi qu'il suggère de déplacer l'égalité recherchée des biens premiers sociaux vers les modes de vie réalisables et valorisées par ces personnes (Gamel, 2007, 2013). Ainsi, la réparation de certaines injustices dépasse le spectre transcendantal des institutions et des règlementations, et touche nécessairement aux « accomplissements » des individus liés à leurs capacités d'effectuer leurs choix tout au long de la vie (Gamel, 2013). Cette méthode d'analyse qui dépasse les « ressources » comme base informationnelle, sert à faire valoir la « liberté de choix » réelle des personnes, en d'autres termes leurs « capabilités ». Quelles sont les alternatives de choix que je peux effectuer à partir des ressources qui me sont disponibles et dans quelle mesure cette liberté de choix reflète-t-elle les raisons qui me poussent à valoriser tel ou tel choix ?

2. Liberté réelle ou capabilités : la base informationnelle à privilégier

Comme présenté dans la première section de ce chapitre, le concept de « capabilités » se situe dans le prolongement des travaux de Sen sur les « droits d'accès » et se développe à partir des critiques adressées aux visions utilitariste et ressourciste. Cette conception senienne de l'économie normative se profile ainsi entre les approches utilitaristes et ressourcistes, comme le montre la figure 6, en cherchant à aller plus loin et égaliser plus que le ressourcisme, mais moins que l'utilitarisme.[73] (Hausman & McPherson, 1996).



Figure 6. Positionnement de l'approche par les capabilités entre ressourcisme et utilitarisme. *Inspirée de Bonvin et Farvaque (2016)*

Sen (2002) affirme que lorsqu'un choix se fait parmi un ensemble d'alternatives, ce choix prend effectivement du sens en exprimant ainsi la « liberté individuelle », une notion plus illustrative et réaliste que l'utilitarisme. Cette conception qui englobe les libertés met l'accent sur les capacités différentes de conversion des ressources en réalisations, quel que soit ces ressources comme les droits formels, les aides sociales, le droit d'accès à l'université et autres. Sen appelle ainsi « capabilité » cette liberté réelle d'être capable de réaliser divers ensembles de fonctionnements (Sen, 1992b). Le terme « *capability* » fut prononcé pour la première fois en 1979 par Sen lors de sa *Tanner lecture on human values* à l'université de Stanford, intitulée *Equality of What ?* Cherchant à repenser l'inégalité et à élargir l'étendue de sa définition en considérant simultanément les ressources, le bien-être et la liberté, il avance le concept de « capabilité » par lequel il a voulu renouveler l'analyse de l'inégalité en allant au-delà du concept rawlsien de « biens

[73] En effet l'utilitarisme, dans sa version égalitariste, admet l'hypothèse *ad hoc* de l'identité des fonctions d'utilité individuelle. En ce cas, la maximisation de l'utilité collective, définie comme la simple somme des utilités individuelles, aboutit par exemple à l'égalité parfaite des revenus, si l'utilité est fonction du revenu.

premiers ». Les publications des années 80 de Sen cherchent à approfondir cette notion et à l'intégrer dans les évaluations de cas individuels et sociaux de bien-être (Sen, 1985a ; 1987b).

2.1 Fonctionnements et facteurs de conversion : vers un élargissement des libertés individuelles

Dans le cadre de ses travaux sur la famine et la pauvreté, Sen avance la notion des "*entitlements*" ou "droits à l'échange des dotations" (Sen, 1981) selon laquelle la possession de ressources, comme la terre ou la force du travail, permettent la production et les échanges de paniers de biens contre d'autres. Par la suite, Sen (1985a) se propose d'aller en avant à partir des "*entitlements*" vers deux nouveaux concepts, celui des "fonctionnements" et des "capabilités". A travers cette notion, Sen vise à élargir le concept du bien-être et d'utilité individuelle par celui des fonctionnements et des capacités afin de compléter la vision utilitariste du comportement de l*'homo oeconomicus* dans une perspective plus réaliste. Sen (1992b, 1999c) définit les ***fonctionnements*** comme « les différentes choses qu'une personne peut aspirer à faire ou à être », comme avoir un travail, être assez nourri, être en bonne santé, s'inscrire à l'université ou avoir un appartement. Il s'agit donc de ce qui représente les vraies conditions de la vie quotidienne des individus. Quant aux ***capabilités***, Sen (1985a) les définit comme étant les divers ensembles de fonctionnements accessibles à un individu, ceux parmi lesquels il choisit tel ou tel mode de vie qu'il réalise et qu'il a des raisons de valoriser. Ainsi, le bien-être d'un individu se définit pour Sen (1993a) par « sa qualité d'être » et peut être mesuré en termes de capabilités, ces dernières retraçant la liberté de choisir ce qui lui paraît souhaitable. La capabilité devient un indicateur de cet état tout en étant dépendante du contexte social. L'approche par les capacités de Sen se démarque de ce fait de la théorie utilitariste conséquentialiste du bien-être en considérant non seulement les actions réalisées et leurs effets, mais également les possibilités de choix en incluant la valeur de la liberté ou le « droit de choisir » dans la définition même de la capacité.

Dans son approche par les capabilités (AC), Sen commence par distinguer entre « fonctionnements » et « capabilités » de façon à prendre d'abord en compte les finalités même de l'individu sans les limiter au concept de l'utilité et ensuite, à aller au-delà des ressources détenues.

Sen (1992b) considère que le parcours de vie de l'individu peut se partager en trois types de fonctionnements :

a) les fonctionnements déjà accomplis à un moment de la vie
b) les fonctionnements qui sont en cours d'accomplissement
c) les fonctionnements qui sont totalement impossibles à accomplir

Cet ensemble de fonctionnements qui représente finalement l'histoire de la personne, n'est plus, selon Sen, réduit aux ressources détenues par celle-ci. Parmi ces fonctionnements, sont considérés comme des capabilités, les choix que les individus sont réellement libres de pouvoir réaliser car ils ont des raisons de les valoriser. Ainsi, Sen (1992b) considère que toute évaluation du bien-être individuel ne peut se permettre d'ignorer les différents ingrédients de l'existence de la personne et en particulier cette « possibilité réelle » ou « liberté positive » que toute personne doit détenir d'avoir le choix de faire ce qui lui semble avoir de la valeur d'être accompli.

"…Functionings are constitutive of a person's being, and an evaluation of well-being has to take the form of an assessment of these constituent elements." (Sen, 1992b, p.39)

Sen considère que la capacité de « conversion » des ressources en réalisations « de valeur » n'est pas égale entre les individus, même si l'on part d'une situation parfaitement égale de possession de ressources. Les divergences dans les parcours de vie des personnes ne sont pas uniquement expliquées par des préférences divergentes mais sont également associées à des capacités de conversion bien disparates.

Ces différents facteurs ont sans doute des effets majeurs sur le déroulement de la vie des individus à des niveaux variables. De ce fait, Sen (1993a) insiste sur l'importance de ne pas limiter l'évaluation du bien-être individuel aux réalisations effectives de la personne mais plutôt de l'étendre aux capacités et opportunités alternatives que cette personne a la « liberté réelle» de choisir et de valoriser.

2.2 La Liberté réelle, une liberté positive

Dans la conception de l'égalité de Sen, ce qui devrait être égalisé est la « capabilité » plutôt que les biens premiers (Sen, 1992a) et dans une approche normative, les actions publiques de développement devraient cibler les libertés individuelles (Sen, 1999c). Cette conception senienne considère indispensable de se focaliser, dans les processus de conversion des ressources en accomplissements, sur les entraves et difficultés auxquelles font face les individus et qui sont omises de la réflexion de Rawls. Ces entraves sont de deux types : internes et externes. Les facteurs externes se rapportent à tout ce qui peut émerger de l'environnement de la personne tel que son origine sociale, sa localisation géographique, etc. Les critères personnels ou internes sont relatifs à l'âge, au genre, à l'éducation, aux capacités intellectuelles et physiques, etc.

Cette caractérisation double qui reflète les dissemblances humaines et les capacités des individus à réaliser leurs plans de vie, explique en grande partie pourquoi le critère des ressources ne peut à lui seul permettre d'évaluer le niveau d'égalité : deux individus disposant d'un même niveau de revenus ne jouissent pas nécessairement des mêmes capacités à convertir ces derniers en réalisations qui correspondent à leurs envies respectives.

L'approche du développement par les capacités de Sen se construit ainsi en deux étapes codicillaires et consécutives : pourvoir les ressources et fournir les facteurs de conversion de ressources appropriés qui donnent lieu à une liberté réelle de choix. Cette liberté de choix permet ainsi de réaliser les fonctionnements que l'individu a ses propres raisons de valoriser.

Sen part ainsi de sa conviction d'aller au-delà d'une conception formelle des droits et des libertés en considérant l'idée de liberté « réelle », qu'il construit sur la notion même d'*entitlements.* Cette idée de liberté réelle s'avère nécessaire lorsque l'analyse dépasse les possibilités de transactions sur les marchés et les questions de famine. Il s'agit par exemple des questions relatives aux choix qui permettent aux individus de convertir leurs droits formels et légaux en de « réelles» libertés de choisir des parcours de vie qui ont de la valeur à leurs yeux. Par exemple, il peut s'agir des inégalités relationnelles entre homme et femme, comme il peut s'agir de refuser tout simplement des choix qui nous sont dictés par injonction par notre entourage, nos parents, notre époux ou autre et d'aller vers des choix qui proviennent de notre propre désir.

Il est clair ainsi que la dimension de la « liberté de choix » occupe une place prépondérante dans l'approche de Sen et fait partie intégrante de la constitution du bien-être.

"Acting freely and being able to choose are, in this view, directly conducive to well-being, not just because more freedom makes more alternatives available." (Sen, 1992b, p.51)

Sen (1992a), distingue deux types de liberté : celle ***substantielle***, recherchée en soi pour sa valeur intrinsèque et celle ***instrumentale*** qui sert de moyen n'ayant de valeur qu'en rapport à un but déterminé, ce but traduisant la liberté substantielle. Dans une société idéale, chacun collabore à l'aménagement général des libertés instrumentales individuelles en vue de participer à l'extension maximale des libertés substantielles de tout le monde et donc de leurs capabilités. Et finalement, Sen admet qu'il ne peut exister un équilibre unique optimal de ces capabilités en raison de l'incompatibilité potentielle entre les diverses valeurs recherchées, ce qui fait que la recherche de l'une peut entraîner la dégradation de l'autre. Néanmoins, Sen ne nie en aucune sorte un référencement stable en termes de jugements de valeurs, mais il cherche à mettre en évidence la complexité d'établir les priorités au niveau de toute prise de décision.

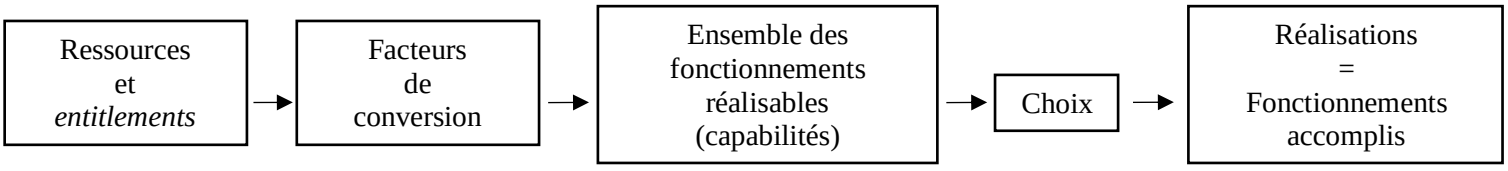
Dans cette optique de recherche des libertés substantielles, Sen souligne l'importance de la valeur intrinsèque de la liberté de choix, puisque celle-ci non seulement permet un éventail plus large d'alternatives, mais concourt aussi à une meilleure qualité de vie. Dans l'approche de Sen, les capabilités représentent la liberté positive des individus, celle que Berlin (1969) distingue de la liberté négative dans son ouvrage *Four essays on liberty*. Il présente ainsi la liberté positive comme celle qui permet à un individu de prendre contrôle et pouvoir sur son destin, d'agir selon ses propres souhaits, mu par ces forces internes et par des buts qu'il définit lui-même et non qui lui sont dictés par des facteurs externes : *"le sens 'positif' du mot liberté découle du désir d'un individu d'être son propre maître"* Berlin (1969). Par contre, la liberté négative représente tout simplement une situation où l'action individuelle ne subit pas l'interférence des autres individus ou institutions : "*l'espace à l'intérieur duquel un homme peut agir sans que d'autres l'en empêchent*" (Berlin, 1969).

Sen souhaite par son approche élargir le raisonnement de la théorie économique standard qui ne retient que la seule dimension de « **liberté négative** ». Celle-ci ne prend en considération que les droits formels des personnes, ce qui peut générer des complications graves dans la société, pouvant par exemple aller jusqu'à des situations de famine. En d'autres termes, la liberté négative

peut très bien coïncider avec l'absence de choix, tout comme un élargissement des choix possibles ne correspond pas nécessairement à un élargissement de la liberté (Jones & Sugden, 1982). Afin qu'un individu puisse jouir de sa liberté négative, un certain nombre de conditions doivent garantir qu'il soit protégé non seulement des ingérences d'autrui mais également des ingérences indirectes, telles que les privations matérielles (Berlin, 1969). Ce fut en tentant de répondre à la défaillance de la théorie standard à ne respecter que la liberté négative et les droits formels que Sen (1981) avança la notion des « *entitlements* », qui se place à la base de l'approche par les capabilités. C'est par sa fameuse analyse de la famine que Sen parvient à mettre en évidence la portée de considérer la liberté positive, ce que tout individu a réellement la liberté de faire ou pas, dans la mesure du bien-être individuel. Il importe pourtant de souligner que pour Sen, il ne s'agit point de délaisser le versant négatif de la liberté, mais de considérer que c'est une autre forme de liberté qui doit être prise en compte dans le bien-être individuel, celle de la liberté « ***positive*** **»** qui permet d'accéder aux capabilités individuelles.

Comment se construit cette liberté réelle de choix ? La figure 7 illustre la relation entre ressources, fonctionnements et capabilités. Dans son approche, Sen avance que l'individu parvient à bâtir des opportunités réelles de réalisations à partir des ressources auxquelles il a accès, de sa situation initiale et des différents droits d'accès dont il dispose. Ce sont donc les divers « facteurs de conversion » qui jouent un rôle significatif dans ce processus, puisqu'ils viennent soit « faciliter » soit « freiner » cette conversion de ressources en « opportunités réalisables de valeur », et par conséquent permettent de renforcer ou pas les capabilités de l'individu. Le choix individuel qui se place ainsi entre l'ensemble des opportunités réalisables et les fonctionnements effectivement accomplis, joue un rôle fondamental pour refléter la liberté réelle des individus.

Figure 7. Relation entre ressources et capabilités. *Source :Bonvin & Farvaque, (2008***)**



3. Les limites de l'approche par les capabilités

Il est clair que la recommandation fondamentale de l'approche de Sen qui se base sur l'évaluation du bien-être individuel à travers les capabilités et non plus uniquement selon les accomplissements, est de préconiser que les politiques publiques contribuent à l'extension des capabilités individuelles. Il n'est pas question dans cette section de nier l'apport majeur de la réflexion de Sen dans le domaine de la justice sociale, ou dans d'autres divers espaces du champ social comme l'insertion professionnelle, la formation, la santé, la pauvreté etc. Néanmoins, il a été observé avec le temps que la ferveur manifestée envers l'approche de Sen n'a pas suffi pour que cette dernière puisse être épargnée par un bon nombre de critiques relatives aux limites qu'elle présente, ni pour qu'elle puisse surmonter les difficultés de reconstitution des capabilités individuelles à partir des données du terrain (Gamel, 2007).

3.1 Non identification des capabilités centrales

Nous commençons d'abord par le côté incomplet de l'approche de Sen ou en d'autres termes la non identification de dimensions centrales de capabilités (Williams, 1987 ; Nussbaum, 1988 ; Gamel, 2007 ; Bonvin et Farvaque, 2008). Bien que Sen admette que certains éléments de choix peuvent avoir beaucoup plus d'importance que d'autres et paraître plus évidents comme dans le domaine de la santé ou de l'alimentation, il ne cherche point à identifier, à « imposer » ou même à hiérarchiser une liste de capabilités principales à garantir pour une meilleure qualité de vie. Sen (1979) a parlé toutefois de « capabilités de base » lorsqu'il mentionne les possibilités des individus à satisfaire des « fonctionnements de base » ou en d'autres termes des besoins vitaux comme se nourrir, se loger, se soigner etc. D'un autre côté, Sen mentionne d'autres capabilités centrales, les capabilités « complexes », qui sont moins rattachées aux besoins vitaux mais qui restent indispensables pour une vie de qualité, comme la participation à la vie citoyenne ou à la démocratie, l'estime de soi, etc. La « complexité » de ces capabilités provient des « exigences » assez variables à les satisfaire d'une société à une autre et d'une culture à une autre, et qui peuvent dépendre de l'affectif de l'individu à l'opposé des besoins humains plus basiques. C'est surtout cette variabilité sociale et culturelle que Sen a tenu à respecter dans son approche, en évitant de

dresser une liste rigide de capabilités, et en préférant contextualiser l'analyse selon chaque capabilité en question. Cette orientation explique bon nombre de critiques quant à la faiblesse de l'AC à mener des comparaisons interpersonnelles de bien-être dans le cas de désaccords potentiels quant à l'évaluation des capabilités ou de leur poids (Beitz, 1986 ; Sugden, 1993).

Une série d'auteurs ont tenté de compléter l'approche de Sen et d'élaborer des listes de capabilités humaines dans ce sens (Alkire & Black, 1997 ; Clark, 2002 ; Desai, 1995 ; Nussbaum, 1990, 1995, 2000, 2003 ; Robeyns, 2003). Partant des travaux de Sen et adhérant à sa logique, Nussbaum (2000, 2003, 2005) propose une liste de « capabilités humaines centrales », qu'elle laisse ouverte pour être éventuellement complétée et qui a bien évolué dans le temps. Cette liste reste à ce jour la plus connue et la plus influente (Clark, 2006). Dans une perspective normative, Nussbaum considère ces capabilités comme celles qui méritent d'être traitées en termes de justice et d'être égalisées au même titre que les biens sociaux de Rawls. Influencée par la pensée aristotélicienne, Nussbaum estime qu'une société vivrait décemment si elle parvenait à garantir à ses membres le minimum des dix capabilités centrales qu'elle a identifié[74], en leur permettant ainsi de mener une « vie vraiment humaine ». Toutefois, le problème est loin d'être résolu puisqu'à nouveau émerge d'un côté, le souci du poids accordé aux différentes capabilités pour déterminer ce qu'est qu'une vie de dignité et de l'autre, l'aspect universaliste de cette liste même si elle prétend au relativisme en restant « ouverte ».

Dans le cadre d'une approche empirique comparative et partant du principe que les contextes sont déterminants des capabilités à égaliser, c'est forcément la deuxième limite qui surgit. C'est effectivement une des principales limites souvent reprochée à l'approche de Sen qui se résume par le manque de précision quant à l'aspect méthodologique de l'approche et la difficulté d'opérationnalisation quantitative ou d'application empirique à des situations réelles (Sugden, 1993). Sen (1996) affirme souvent que cette approche ne vise pas à devenir un outil de mesure afin de procéder à des classements particuliers : il est impossible de réunir selon un étalon de mesure un indicateur qui représente la notion de liberté individuelle. Il est indispensable de tenir compte de la diversité des contextes et des personnes. L'approche par les capacités se veut un moyen élargi

[74] Nussbaum (2000, pp.72-5; 2003, pp.41-2; 2005, pp.41-2) distingue dix capabilités centrales : la vie ; la santé du corps ; l'intégrité corporelle ; le sens, l'imagination et la pensée ; les émotions ; la raison pratique ; l'affiliation ; les autres espèces ; le jeu et le contrôle sur son propre environnement.

d'approcher le concept de liberté de choix individuels, qui va au-delà d'une focalisation « excessive » sur la quantification et la mesure de la liberté humaine (Sen, 1996).

3.2 L'opérationnalisation de l'approche par les capacités

L'« opérationnalisation » est un terme qui peut être utilisé dans son sens le plus général et qui signifie dans ce cas « mettre certaines idées en pratique ou en usage » ou bien dans un sens plus strict qui veut dire « lier des concepts ou des hypothèses à des données de terrain ». Selon Comim (2001), il existe plusieurs façons de mettre en pratique une certaine théorie et il est absurde de limiter cette « opérationnalisation » à quelques méthodes bien précises. Ainsi, il définit l'« opérationnalisation » comme étant une transformation de concepts théoriques en « objet de valeur pratique » en quatre étapes ou alternatives non unidirectionnelles :

1. Elaboration théorique : concepts théoriques avec signification potentiellement empirique
2. Mesure ou instrumentation : transformation de ces concepts théoriques en variables empiriques
3. Application : usage de ces variables dans une analyse empirique qualitative
4. Quantification : usage de ces variables dans une analyse empirique quantitative

Le fait d'opérationnaliser une théorie ne doit pas se limiter à l'étape de quantification telle que la maximisation dans l'optique utilitariste. En particulier, l'approche des capabilités de Sen nécessite de passer par toutes les étapes allant de l'élaboration théorique jusqu'à la quantification lorsque cette dernière est faisable (Comim, 2001).

Malgré l'absence dans l'apport par Sen d'une méthodologie d'application empirique bien précise, plusieurs auteurs ont tenté de rendre opérationnel un concept, les « capabilités », que l'on sait difficilement mesurable. Le défi majeur se situe à deux niveaux : d'abord celui de la collecte de données qui représentent les capabilités individuelles et l'interprétation de ces données par comparaison entre « fonctionnements » et « capabilités » ; ensuite au niveau de la mise en place d'un indicateur adéquat qui évalue la liberté du choix. Il est évident qu'un tel indicateur qui

prétendrait englober simultanément les choix alternatifs réalisables, les coûts engendrés par ces derniers, les contraintes qui leur font obstacle, etc. n'est point facile à établir.

Bien que plusieurs auteurs préconisent la méthode qualitative pour l'opérationnalisation de l'approche des capabilités, les approches quantitatives ne sont pas entièrement exclues, mais il est reconnu qu'elles sont problématiques lorsqu'il s'agit d'évaluer les libertés individuelles de choix. Une série de travaux sur l'approche par les capacités a recours aux modèles économétriques et statistiques pour évaluer empiriquement les capabilités individuelles et l'autonomie de choix. Ces travaux confirment la force de ces modèles à identifier ou soutenir les relations entre les variables à une étape intermédiaire d'analyse, mais avouent être incapables de se substituer aux perceptions individuelles (Lelli, 2001 ; Alkire, 2005). D'autres travaux essaient d'opérationnaliser les capacités et les fonctionnements de Sen en situant la pauvreté et le développement humain à un niveau macroéconomique, par des comparaisons entre pays, selon des modèles de la théorie des ensembles flous (*fuzzy sets*) afin de mesurer le bien-être humain, mais admettent la difficulté de cette méthode à tenir compte de l'imprécision d'indicateurs de bien-être (Baliamoune-Lutz, 2004 ; Ben Hassine, 2006). Krishnakumar (2007) a ainsi adopté l'analyse de variable latente selon un modèle d'équations structurelles (*MIMIC models*), mais aboutit à une forte interdépendance entre les capabilités[75] et au rôle important de facteurs exogènes quant à leur détermination. Néanmoins, il confirme que cette méthode d'équations structurelles, bien qu'elle permette d'avancer en termes de prise en compte de variables exogènes causales, ne considère que l'impact unidirectionnel de la variable causale vers la variable latente (Krishnakumar, 2007 ; Krishnakumar & Ballon (2008).

Inspirés par un souci de simplification, Bonvin & Farvaque (2007) avancent une solution à la complication opérationnelle de l'approche senienne à travers ce qu'ils appellent « la méthode des fonctionnements affinés ». Il s'agit de collecter des données relatives aux modes de vie réels des individus, aux alternatives de choix et aux contraintes associées à ces dernières avant de les analyser selon une grille d'interprétation *ad hoc*. Se basant surtout sur des approches qualitatives, cette méthode permet ainsi d'asseoir les fondements théoriques de l'approche de Sen sur des objets empiriques. Cette méthode présente à son tour certaines limites. Les auteurs eux-mêmes ont conscience du risque d'interprétation « *rhétorique* » de certains fonctionnements qui peuvent devenir acceptables et vues comme étant un choix libre suite à certaines contraintes, ce qui nous

[75] Krishnasumar (2008) a retenu deux capabilités : le savoir et les conditions de vie sur des données boliviennes

ramène aux « préférences adaptatives » expliquées dans la section 1 de ce chapitre. Néanmoins, les auteurs affirment qu'une façon simple permet d'éviter ce risque, celle du recours à une méthode d'analyse par grille des modes de vie effectifs, des choix possibles et de la conversion de certains droits accordés ou ressources possédés en véritable liberté de choix (Bonvin & Farvaque, 2007). Les deux auteurs appliquent cette méthode, surtout au domaine de l'insertion professionnelle. Elle reste néanmoins incapable de dénouer le souci méthodologique et de servir l'accroissement des capacités individuelles que recherche Sen (2009).

Toujours dans le domaine de l'insertion professionnelle, plusieurs études menées autour de l'approche des capacités révèlent que les privations en termes de liberté réelle ou potentialités diffèrent de celles liées aux revenus ou au niveau de vie (Le Clainche, 1994 ; Burchardt 2002). Ceci confirme l'accusation souvent adressée à l'approche des capabilités, qui s'intéresse surtout à l'aspect « opportunités » de la liberté individuelle, en soulignant plus les contraintes et les privations que les capabilités ou opportunités réelles (Bonvin & Farvaque, 2007).

****

C'est en particulier le caractère contextualisé du cadre d'analyse de la théorie des capabilités de Sen qui nous a conduit à la retenir parmi les fondements théoriques de la présente recherche et à vouloir l'appliquer au choix des études supérieures. A la différence des théories « ressourcistes » qui analysent les ressources disponibles des individus, les capabilités reflètent plutôt les chances de pouvoir transformer ces ressources en « libertés réelles » et de pouvoir agir en conséquence (Sen, 1992a). Nous cherchons ainsi à identifier les structures d'opportunités « capacitantes » et de contraintes « répressives » des divers déterminants du choix d'études universitaires, afin d'analyser leur impact sur ce choix.

La liberté selon Sen dépend majoritairement de l'environnement des individus, ce qui accorde un rôle puissant à ne pas négliger, à toute opportunité ou obstacle pouvant affecter les fonctionnements et donc les choix, quel qu'en soit l'origine sociale, culturelle ou institutionnelle. Ce que nous réalisons tout au long de notre vie peut émaner d'une multitude d'opportunités et de décisions qui ne sont pas toujours « librement » choisies. Un étudiant inscrit en sciences économiques peut très bien avoir décidé lui-même de ce choix car depuis le lycée, il est intéressé

par cette discipline et se voit parfaitement dans le métier futur d'un économiste spécialiste dans le secteur financier. Néanmoins, ce même étudiant peut avoir un camarade qui poursuit les sciences économiques parce que ce sont ses parents qui souhaitent qu'il détienne un tel diplôme, alors que lui, il a toujours voulu être avocat. Ces deux étudiants ne peuvent avoir un parcours académique identique en termes de capabilités même si les deux arrivent à décrocher le diplôme. Le jour où ces deux jeunes personnes détiendront le même diplôme, ils pourront postuler à une même offre d'emploi en raison d'un profil académique identique, mais c'est uniquement une des deux qui aura eu vraiment l'opportunité d'exercer sa liberté positive dans son choix d'études.

Ce sont donc les capacités considérées comme base informationnelle de la qualité de vie (et non uniquement les fonctionnements) qui permettent de percevoir la divergence majeure qui se situe au niveau des libertés à l'origine de ce choix : elles permettent en effet d'évaluer l'amélioration de la situation individuelle lorsqu'il s'agit d'un choix libre. Une des questions que nous nous posons dans le cadre de notre recherche est donc la suivante : ***si l'éducation est indissociable des capabilités des personnes, ces dernières seraient-elles au cœur de leur choix d'études supérieures*** *?*

Partie II- Tests et Enquêtes

Depuis quelques décennies, le choix d'études dans le supérieur et en particulier l'analyse et la conceptualisation des différents facteurs qui le déterminent, occupent une place importante dans divers travaux de recherche allant de la sociologie vers la psychologie et les sciences de l'éducation, tout en passant par l'économie. Cette recherche essaie de contribuer à l'enrichissement des connaissances dans ce domaine à travers la construction d'un modèle qui permettrait d'expliquer le rôle d'une série de facteurs dans le choix d'études des jeunes universitaires ayant opté pour la discipline des sciences économiques à l'Université Saint Joseph de Beyrouth. Le choix d'études est une décision associée à un processus d'orientation, qui se rapporte à une série de déterminants dont l'ampleur peut être assez variable. Dans le contexte particulier du Liban, les jeunes prennent la décision de faire telle ou telle formation dans le supérieur en fonction d'une série de facteurs. Ces derniers peuvent être socio-biographiques (comme le genre, le passé scolaire), économiques (comme l'origine sociale, le revenu familial, l'éducation des parents), politiques (effets de la guerre civile et instabilité du pays), culturels (comme l'importance accordée à l'enseignement provenant des pays occidentaux ou celle accordée à l'enseignement des institutions privées). Ils peuvent être aussi subjectifs (comme le rapport au diplôme, le goût à la discipline, la pression de la famille).

A partir de là, il serait important de rappeler que notre question de recherche vise à comprendre les mécanismes qui amènent les jeunes à choisir une formation universitaire spécifique, à s'engager dans un domaine et une discipline d'étude bien précis En particulier, il s'agit de déterminer, dans un premier temps, les principaux facteurs qui orientent les jeunes vers la formation en sciences économiques à l'Université Saint Joseph. Ensuite, en élaborant un modèle de choix d'études en fonction de ces dits facteurs, selon une régression économétrique. Ce sera l'objet du chapitre IV.

Parler de choix d'études universitaires s'associe inévitablement à un engagement de la part des bacheliers, qui dure des années, qui seront sujets à des efforts considérables et une volonté de travail acharné en vue de l'obtention d'un diplôme qui légitimera leur insertion professionnelle et qui représentera ainsi à leurs yeux un signal à l'embauche. Dès lors, nous visons, dans un deuxième temps de la partie empirique, à déterminer notamment le rôle du diplôme en sciences économiques en terme de « signal à l'embauche » non seulement au regard des étudiants mais aussi selon l'opinion des principaux employeurs. Sachant qu'il arrive dans de nombreuses situations que les

jeunes s'inscrivent dans des formations dans lesquelles ils réussissent et décrochent leur diplôme, alors qu'à l'origine, cela ne relève pas de leur propre choix, mais d'un choix subi sous la pression des parents ou bien suite au rejet de leur candidature dans la faculté où ils désiraient étudier, ou pour toutes autres raisons. Faut-il alors étudier la dimension de la « liberté positive » appliquée au choix de la formation en s'appuyant sur l'approche par les capacités d'Amartya Sen. L'analyse économétrique sera donc finalement complétée par une enquête qualitative par entretiens semi-directifs. Elle fera l'objet du chapitre V.

Chapitre IV. Modèle du choix d'études en sciences économiques : une étude économétrique

L'objet principal de la présente recherche est l'analyse des facteurs qui déterminent l'acquisition d'un diplôme universitaire, en particulier le cas des jeunes ayant choisi d'étudier les sciences économiques à l'Université Saint Joseph de Beyrouth. Ce chapitre sera subdivisé en deux sections. La première présentera une récapitulation non exhaustive des travaux qui traitent des principaux modèles de prise de décision en termes de choix d'études des jeunes bacheliers dans le supérieur. La visée de cette revue de littérature est de souligner les principaux concepts abordés lors de l'analyse du choix d'études dans le supérieur, ce qui permet de justifier le choix des variables explicatives de notre modèle économétrique. Dans une deuxième section, seront présentés les modèles dichotomiques, à savoir la régression logistique qui sera adoptée dans notre analyse économétrique. Les différentes étapes seront présentées, à savoir l'application, l'interprétation et la significativité des paramètres de cette régression en fonction des données prises en considération. Deux séries de données sont finalement retenues dans l'analyse économétrique du chapitre : 2000-2013 et 2011-2016.

1. Revue de littérature : le choix d'études dans le supérieur

Plusieurs recherches ont tenté d'expliquer le processus du choix d'études universitaires après l'obtention du bac ou du *high school diploma* en s'appuyant sur diverses méthodes et approches théoriques. Nous ne reviendrons pas dans cette section aux modèles basés sur la théorie du capital humain ni sur le modèle de Becker (1964, 1992), les plus fréquemment utilisés et qui considèrent la demande d'investissement comme étant susceptible d'apporter aux individus des bénéfices à plus long terme surtout en termes de différentiel de revenus. En fait, nous avons détaillé les apports de la théorie de Becker ainsi que ses limites dans le chapitre III. Nous présentons plutôt dans ce survol de littérature une série de travaux, qui étudient l'influence d'un certain nombre de facteurs sur le choix d'études universitaires des jeunes. Il est important de noter qu'une grande partie de ces travaux se situe dans le domaine du marketing de l'enseignement supérieur (Perna, 2006), un domaine qui vise à orienter les décisions stratégiques et les allocations de ressources dans ce secteur, en s'appuyant sur l'analyse des déterminants des choix des étudiants. Hossler et al. (1999) classent ces études en 3 catégories de modèles : économiques, sociologiques et combinés. Les modèles économiques, en grande partie anglo-saxons, se basent sur des méthodes économétriques

et considèrent les étudiants comme des agents rationnels qui analysent le processus décisionnel d'études supérieurs à partir des coûts et avantages de ces derniers. Les modèles sociologiques (*status attainment models*) considèrent une série de facteurs sociaux et individuels à l'origine des aspirations des étudiants tels que l'encouragement des parents, l'influence de personnes tierces et la performance académique. Enfin, les modèles combinés associent des approches de plusieurs disciplines telles que l'économie, la sociologie ou la psychologie afin de mieux considérer l'influence de divers facteurs sur le choix des futurs diplômés. Selon Perna (2006), aucune approche à elle seule n'est suffisante pour comprendre les différences au niveau des choix d'études universitaires. En particulier, même les modèles économiques qui reposent sur l'hypothèse d'investissement rationnel en éducation ne sont pas capables de justifier à eux seuls des choix différents dans les parcours académiques pour des individus ayant des calculs coûts-bénéfices identiques. D'autres facteurs sont essentiels à considérer comme les dimensions non rationnelles et subjectives du choix, les dimensions sociales et culturelles ainsi que certains facteurs externes sur lesquels l'individu n'a aucun contrôle.

Il convient de préciser que, dans le cadre de cette thèse, nous nous intéressons particulièrement aux travaux ayant analysé le choix d'inscription **dans une discipline universitaire particulière** et non la décision d'entrée à l'université en général ou le choix entre plusieurs institutions d'enseignement supérieur. Néanmoins, il serait intéressant de commencer cette section en présentant brièvement les résultats de quelques modèles de choix d'études parmi les plus reconnus dans cette littérature, ayant traité du choix de l'institution universitaire ou « *college choice* ». L'objectif est de prendre connaissance des principales et diverses variables qui s'avèrent affecter significativement le processus de choix d'abord selon une approche économique (1.1), ensuite selon une perspective multidimensionnelle (1.2). Finalement, dans une troisième sous-section, nous présenterons les résultats des modèles de choix d'études consacrés principalement au choix d'une discipline particulière « *college major choice* », dont les sciences économiques (1.3).

1.1 Les modèles économiques

Les modèles économiques partent, en général, de l'hypothèse du choix rationnel d'éducation en tant qu'investissement et donc de l'idée de comparaison, selon un calcul approximatif, entre les coûts associés à une institution et une formation particulière et les éventuels bénéfices offerts (Hossler et al., 2007 ; Vrontis et al, 2007). C'est ainsi qu'à partir d'un nombre de caractéristiques sociodémographiques et économiques, que le processus de décision, supposée rationnelle, et donc le poids de plusieurs variables sur le choix de l'institution sont analysés. Dans une perspective relative au marché du travail, c'est surtout en termes d'opportunité d'emploi ou de niveau de revenu qu'un nombre de modèles économiques dans les années 70 ont tenté d'étudier l'influence du taux de chômage et des revenus sur les taux d'inscription dans les universités (Fogel & Mitchell, 1974 ; Handa & Skolnik, 1975). Les travaux de Freeman (1971) et de Lemelin et Otis (1978) soulignent le rôle de la rationalité, des motivations et de l'information dont disposent les jeunes. Ils affirment que ces derniers sont extrêmement sensibles aux caractéristiques économiques liées d'une part aux coûts d'études et d'autre part aux bénéfices sur le marché du travail que ce soit en termes d'emploi (accès, mobilité, stabilité), ou de revenu (variabilité et richesse) des éventuelles carrières choisies. Kotler et Fox (1985) présentent un modèle de choix d'études en quatre étapes, selon lequel les jeunes bacheliers comparent les coûts et les bénéfices associés à chacune des étapes du processus de décision. Heller (1997) et Avery & Hoxby (2004) soulignent le rôle de l'aide financière et des évolutions des frais de scolarité dans le choix d'études en montrant comment une information insuffisante sur le système d'aide financière explique des comportements et des choix différents de la part des étudiants.

Toujours dans l'hypothèse de rationalité des individus qui prennent leurs décisions en cherchant à maximiser leur utilité au moindre coût, les modèles économiques ne se limitent pas aux facteurs monétaires mais également à d'autres facteurs qui peuvent affecter ce calcul coûts-bénéfices. Selon Leslie & Brinkman (1988), Bowen (1997) et Baum & Payea (2004), les individus sont conscients qu'ils réalisent d'autres bénéfices à long terme que l'augmentation des rendements monétaires. Il s'agit par exemple d'un environnement professionnel plus satisfaisant, d'une meilleure santé, d'une consommation de meilleure qualité et de faibles probabilités de chômage. Les travaux de Hossler & al. (1989, 1999) et de Plank & Jordan (2001) retiennent à côté du revenu familial, des variables non financières relatives au niveau d'éducation des parents ; à la qualité de

l'orientation et de l'information, la localisation géographique de l'institution, la performance scolaire et le prestige de fréquenter une université bien réputée. D'autres modèles examinent l'influence de la hausse des flux de revenus attendus, les bourses d'études et les réductions de scolarité mais aussi la qualité des programmes académiques et des activités extracurriculaires (Menon, 2004 ; Jimenez & Salas-Velasco, 2000 ; Arcidiacono et al., 2012 ; Morphew & Taylor, 2011).

Finalement, Plank & Jordan (2001), Ball et al (2001) et Perna (2006), mettent en relief une des limites principales des modèles économiques qui se rapporte à l'accès imparfait à l'information sur l'institution universitaire et aux différentes opportunités qui s'y présentent. Selon ces auteurs, cet accès différencié à une information adéquate et une orientation de qualité est souvent à l'origine des différences observées entre les jeunes universitaires.

1.2 Les modèles combinés du choix d'études

La plupart des principaux modèles combinés considèrent que le processus décisionnel des étudiants se fait en plusieurs phases. Parmi ces derniers, le modèle célèbre de Jackson (1982) qui associe des facteurs économiques et sociologiques et admet trois phases dans le processus décisionnel d'études : les préférences, l'exclusion et l'évaluation. D'abord les préférences qui déterminent les aspirations ; ensuite l'élimination des options qui se révèlent non réalisables et la recherche d'information sur d'autres alternatives, enfin l'évaluation des options restantes et la sélection du choix final. Dans la première phase, celles des préférences, ce sont des variables sociales telles que le contexte social, la famille, les amis, l'éducation des parents et la performance académique qui sont pris en considération. Selon Jackson (1982), les aspirations des étudiants sont le plus corrélés avec la réussite scolaire. Dans la deuxième et troisième phase, celles de l'exclusion et de l'évaluation, Jackson considère des variables comme l'emplacement géographique de l'université, les coûts des études, les perspectives d'emploi des diplômés et l'information offerte par l'institution telle que la qualité académique des programmes. Il considère que les étudiants ne sont pas toujours rationnels, surtout lorsqu'ils prennent une decision dans un contexte d'information incomplète (Hossler, Schmit et Vesper, 1999). Alors que les variables sociales

définissent les préférences préliminaires de choix d'études, ce sont les facteurs économiques qui s'avèrent importants au cours des deux dernières phases du modèle : l'exclusion et l'évaluation.

Le modèle de Hanson et Litten (1982) considère également le processus de choix comme étant composé de trois phases qui peuvent se décliner en cinq. Tout d'abord, celle du souhait de s'inscrire en études supérieures et la décision effective de commencer le processus. Ensuite, la phase de la collecte d'information sur les institutions en considérant l'information qui provient des amis et des parents comme étant la plus importante. Enfin, la phase finale concerne l'inscription qui est essentiellement affectée par des facteurs financiers. Selon ces auteurs, la performance dans le scolaire et l'environnement institutionnel affectent essentiellement le choix des jeunes. Le modèle de Hossler et Gallagher (1987) reprend les trois étapes de Hanson et Litten (1982) : la prédisposition, la recherche et puis le choix en se référant également aux variables relatives aux attributs des jeunes ainsi qu'aux caractéristiques institutionnelles. Chapman (1981) à son tour, montre que le choix d'études universitaires dépend en premier lieu du contexte familial et des caractéristiques personnelles de l'étudiant et en deuxième lieu d'un nombre de facteurs externes comme l'impact des personnes influentes (parents, amis, enseignants), les caractéristiques de l'institution universitaire et le système de communication de cette dernière avec les étudiants potentiels (l'information publiée, les journées ouvertes, les modalités d'admission et de recrutement).

Vrontis et al (2007), montrent dans un modèle appliqué aux pays en développement, l'impact de quatre types de déterminants majeurs dont certains rejoignent ceux de Chapman (1981) : tout d'abord il s'agit des caractéristiques des étudiants en tant que personne et en tant que consommateur (ethnie, genre, statut socioéconomique, éducation des parents, culture familiale, contexte familial, religion, image de soi, valeurs, aspirations académiques, mode de vie). Ensuite, il s'agit de facteurs liés à l'environnement des étudiants comme les conditions économiques et culturelles, l'orientation via les médias, l'influence des amis, des parents ou des conseillers spécialisés. Puis les caractéristiques des institutions comme la nature privée ou publique, les frais de scolarité, l'emplacement géographique, l'existence d'aide financière ou de bourse, les programmes disponibles et les politiques d'admission sont prises en considération. Finalement,

l'accent est mis sur les facteurs liés au contexte scolaire tel que la série du bac, la qualité du lycée et de la formation scolaire.

Le modèle du choix d'études proposé par Perna (2006) est un modèle combiné qui tient compte de la comparaison coûts-bénéfices du modèle du capital humain, en l'associant étroitement à quatre aspects contextuels : l'habitus individuel avec ses caractéristiques démographiques, sociales et culturelles ; le contexte scolaire et communautaire ; le contexte du système d'enseignement supérieur[76] ; et le contexte social, politique et économique du pays. Au niveau de chaque cas, nous pouvons repérer une série de variables fondamentales pouvant influencer le choix d'études des futurs diplômés.

Selon Ford et al., (1999), il serait erroné d'extrapoler à partir d'un modèle unique qui présente les principaux facteurs déterminants du choix d'études universitaires afin d'en appliquer les résultats de manière interculturelle entre les pays. Nous devons de ce fait reconnaître à chaque pays ses propres aspects culturels, démographiques, géographiques, institutionnels et économiques. Nous abordons dans ce sens les travaux menés dans le contexte libanais et traitant du choix d'études dans le supérieur, mais qui ne sont pas nombreux. En l'occurrence, nous citons dans ce sens, Khater-Menassa et Major (2005) qui analysent les facteurs déterminant du choix de spécialité des étudiants en médecine. Pour ces auteurs, ce sont surtout les opportunités intellectuelles, la correspondance entre les compétences et les intérêts personnels et les responsabilités sociales qui influencent le choix de carrière dans ce domaine. En s'appuyant simultanément sur le processus de prise de décision de Kotler & Fox (1985) et sur le modèle combiné de Hossler et al. (1999), El Nemar & Vrontis (2016), élaborent un modèle conceptuel du choix d'université au Liban dans un double objectif : identifier à partir de la littérature les principaux facteurs qui affectent le choix de l'institution universitaire par les étudiants et appliquer les stratégies marketing des universités libanaises dans un contexte de forte concurrence.

Abu Nassif (2011) cherche à partir du modèle combiné de Hossler et al. (1989) à déterminer les principaux facteurs qui influencent la décision ex-ante des jeunes libanais à s'inscrire au supérieur. L'étude a été menée par questionnaire auprès d'un échantillon de lycéens dans

[76] A ce niveau, Perna (2006) souligne que les institutions du supérieur jouent un rôle majeur dans la formation du choix des futurs étudiants que ce soit par le système de communication et l'information mise à disposition des lycéens, ou par le système de sélection et d'admission. Finalement, il s'agit aussi du rôle du classement des institutions qui peut affecter la décision des bacheliers.

différentes écoles au Liban, avant leur inscription dans l'université. Les résultats, basés sur les statistiques descriptives, montrent que les principaux facteurs qui déterminent le choix de l'établissement universitaire au Liban sont par ordre décroissant d'importance : l'influence des parents, le revenu familial, les frais de scolarité, l'influence des amis, l'emplacement géographique, la religion et le genre. Sabra (2018) tente, à travers une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de lycéens libanais d'écoles publiques et privées, de déterminer l'impact des caractéristiques institutionnelles sur le processus du choix d'inscription dans une école de commerce au Liban. En considérant le modèle de décision du consommateur de Schiffman et Kanuk (2010), les résultats de Sabra montrent que les frais de scolarité comptent en premier pour les étudiants lorsqu'ils évaluent une institution donnée. L'image de marque et la réputation de l'institution viennent en seconde place.

Comme nous le remarquons à partir de ces études menées au Liban, les apports de la présente recherche se distinguent à plusieurs niveaux ; nous cherchons tout d'abord dans ce travail à analyser un processus de choix « ex-post » auprès d'un échantillon d'individus ayant déjà obtenu leur diplôme en sciences économiques auprès d'une institution particulière qu'est l'Université Saint Joseph, qui sont déjà sur le marché du travail. Les études déjà menées dans le contexte libanais enquêtent en particulier auprès des jeunes qui sont encore sur les bancs du lycée (Sabra, 2018 ; Abu Nassif, 2011) et qui peuvent sous divers facteurs changer d'avis quant à leur choix d'études universitaires. Ensuite, nous avons recours à une analyse économétrique afin d'estimer les principaux facteurs déterminants du choix d'études en y associant la méthode qualitative par entretiens afin d'approfondir les résultats et d'étudier la dimension de la liberté du choix des jeunes étudiants. Nous sommes conscients des limites de notre étude qui se résument principalement par le fait d'être contraint par les données disponibles pour spécifier les variables explicatives de notre modèle.

1.3 Les modèles de choix d'études relatives à une discipline

Parmi les modèles ayant appliqué une analyse de régression d'un nombre de variables sur les choix d'inscription dans une discipline particulière, nous citons celui de Bumas (1970) qui tente de rapprocher le taux d'inscription dans des facultés de génie à deux variables : la valeur relative

des revenus des ingénieurs et la proportion des postes vacants. Il montre que c'est surtout la deuxième variable relative aux opportunités d'emploi qui présente une corrélation positive et significative, à l'opposé de celle des salaires, dont la corrélation fut négative et non significative. Cebula et Lopez (1982) trouvent que ce sont surtout les facteurs financiers, en particulier, le différentiel de revenus futurs, qui importent le plus aux bacheliers lorsqu'ils choisissent leur discipline dans le supérieur. Gul et al (1989) montrent que les facteurs qui influencent le plus le choix des étudiants en comptabilité sont l'accès à l'emploi, les revenus potentiels, l'aptitude à réussir et le nombre d'années d'études. Pearson et Dellmann-Jenkins (1997) confirment l'influence des parents sur le choix d'études dans le supérieur. Keshishian (2010) montre à travers des analyses bivariées et multivariées sur un échantillon d'étudiants de premier cycle en pharmacie, que les principales sources de motivation qui amènent ces jeunes à effectuer ce choix sont le désir d'aider les autres, surtout pour les étudiantes filles et les opportunités de carrière future et d'amélioration du statut financier. Jimenez et Salas-Velasco (2000) avancent que les modèles économiques et psychologiques du choix d'études sont conceptuellement reliés : devant un ensemble d'alternatives, les individus ont tendance à choisir celles qui leur fournissent le plus d'utilité. Ils montrent selon un modèle logit binomial que ce sont surtout les capacités scolaires, l'origine sociale, le revenu familial, et les perspectives d'emploi qui définissent les choix éducatifs.

Une série de travaux se sont particulièrement intéressées aux choix d'études en sciences économiques au niveau du supérieur, surtout aux Etats-Unis où les universités ont connu une baisse spectaculaire du nombre d'inscrits en sciences économiques pendant les années 90. En ce sens, les travaux sur des données transversales de Siegfried & Wilkinson (1982) et de Willis & Pieper (1996) suggèrent que les étudiants considèrent la discipline des sciences économiques comme une alternative aux études en gestion. Dans le but d'expliquer la différence du genre dans les inscriptions, Dynan et Rouse (1997), analysent le rôle des traits de personnalité ainsi que les capacités en mathématiques dans le choix d'étudier l'économie. Les travaux de Jensen et Owen (2000) s'inscrivent dans le même but de comprendre les facteurs qui font qu'aux Etats-Unis le nombre de femmes se spécialisant en sciences économiques reste inférieur à celui des hommes, vu qu'un grand nombre d'étudiantes décrochent après le premier semestre à l'université. Ils montrent que ce sont essentiellement les caractéristiques personnelles et aptitudes des étudiants, l'intérêt qu'ils portent envers le contenu de la formation, les méthodes pédagogiques et enfin les interactions avec les enseignants qui impactent les décisions de poursuivre les études en économie

ou pas. Dans le même sens, Fournier et Sass (2000) insistent sur le rôle des traits de personnalité et des préférences des jeunes dans le choix d'études universitaires en économie. Ashworth et Evans (2001) montrent, en appliquant une régression logistique multinomiale, que parmi plusieurs variables explicatives retenues, ce sont surtout les compétences en mathématiques, le fait d'avoir choisi l'économie au secondaire, l'intérêt vis-à-vis de la discipline et l'effet des pairs qui ont un impact très significatif. En 2004, Worthington et Higgs soulignent, à travers un modèle binaire probit, l'impact des caractéristiques personnelles des jeunes ainsi que de leurs perceptions quant à la profession future sur la probabilité de choisir les sciences économiques comme domaine d'études universitaires. Les résultats montrent également le rôle des études en économie dans les classes secondaires et l'intérêt porté à la discipline.

2. Le choix d'études en sciences économiques de l'USJ : la régression logistique

D'après Gourieroux (1989), Thomas (2000), lorsque la variable d'intérêt est qualitative à choix binaires ou multiples, la modélisation ne peut avoir lieu à travers l'estimation linéaire générale ; celle des moindres carrés ordinaires, mais nécessite l'appel à des méthodes bien spécifiques, celles de l'économétrie des variables qualitatives. Dans le cas particulier des variables à choix binaires, il s'agit fondamentalement des modèles probit et logit.

C'est avec les travaux de Berkson (1944, 1955) que les premiers modèles traitant les variables qualitatives ont vu le jour. Il s'agit des modèles de régression dichotomiques logit et probit, qui furent d'abord appliqués à des domaines comme la biologie, la psychologie ou la sociologie. Ce n'est qu'avec les années 70, que les données économiques ont commencé à faire l'objet de ces modèles binaires avec McFadden (1974) et Heckman (1976).

Dans ces modèles précisément, nous considérons que la variable dépendante nominale à caractère qualitatif peut prendre *k* modalités distinctes. Un modèle statistique est dit polytomique si la variable peut prendre ($k > 2$) modalités. Il est dichotomique lorsque la variable expliquée ne peut prendre que deux modalités comme dans le cas d'un choix (de consommation ou de comportement par exemple) ou celui d'une survenue ou pas d'un évènement.

Dans le cas de notre recherche, le recours à la régression logistique est justifié par le fait que notre variable d'intérêt « le premier choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ » est une

variable qualitative binaire, qui fait que les hypothèses de la régression linéaire classique cessent d'être valides. Recourir à un modèle dichotomique logit nous permet ainsi de prédire la probabilité du premier choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ. Nous tenons à préciser que par « premier choix » nous désignons l'idée que l'étudiant ait opté pour la discipline des sciences économiques à l'USJ comme une toute première option pour ses études supérieures après l'obtention de son baccalauréat. Il s'agit en effet d'un modèle conditionnel à un choix d'université puisqu'il ne s'agit pas de choisir la discipline des sciences économiques uniquement, mais plutôt cette discipline au sein de l'Université Saint-Joseph.

Nous analysons ainsi notre variable qualitative selon deux étapes décalées, en nous basant sur deux séries de données distinctes auxquelles nous avons eu accès successivement à travers l'USJ. En effet, dans un premier temps, nous avons commencé par exploiter des données de l'Observatoire universitaire de la réalité socio-économique (OURSE). Ces données couvrent la période 2000-2013. A la lumière de ces données, nous avons construit l'échantillon et déterminé les principales variables du modèle, soit celui du *premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ*. Nous avons ensuite pu, à partir des mêmes données, construire un deuxième modèle économétrique par lequel nous avons pu étudier, pour le même échantillon, le *choix de prolongation des années d'études en sciences économiques à l'USJ après la licence.*

Les limites que nous avons relevées dans les données de l'OURSE, détaillées dans la section 3 de ce chapitre, nous ont poussés finalement à rejeter les résultats du premier modèle logit et à les garder uniquement pour le modèle de *prolongation des années d'études en sciences économiques à l'USJ après la licence.* Nous avons pu accéder à une deuxième série de données de l'USJ, auprès du Service du Système Informatique (SI), également relatives au premier choix d'études de jeunes inscrits en sciences économiques de l'USJ mais pour la période 2011 – 2016. Cette deuxième série s'est avérée plus adéquate et complète surtout au niveau de la définition de la variable dépendante du premier choix et a permis d'obtenir des résultats plus satisfaisants du modèle de régression logistique de *premier choix d'études en sciences économiques de l'USJ*.

Nous présentons dans les sections suivantes les deux analyses de régression logistique. D'abord, dans la section 2.1, nous exploiterons les données de l'OURSE, pour lesquelles nous ne validons que le modèle de *prolongation des études après la licence.* Nous présentons aussi dans cette section les principales limites des données de l'OURSE qui nous ont amenés à chercher

d'autres données au niveau du premier choix d'études. Ensuite, nous exposons dans la section 2.2, les données du SI, pour lesquelles nous validons le modèle de *premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ.*

2.1 Le modèle du choix d'études avec les données de l'OURSE

2.1.1 Les données de l'OURSE – USJ

La première régression a été rendue possible grâce à une exploitation des données de trois enquêtes de l'Observatoire universitaire de la réalité socio-économique (OURSE) sur le « devenir des diplômés de l'Université Saint-Joseph ». Ces enquêtes rétrospectives rassemblent des informations sur les diplômés relatives à leur entrée dans la vie active, en traçant leur parcours scolaire et universitaire. Elles ont été réalisées auprès de trois vagues de diplômés : celle des promotions 2000-2004 ; ensuite celle de 2005-2008 ; et enfin celle de 2009-2013. Au total, 575 diplômés de la Faculté de sciences économiques (FSE) ont effectivement répondu au questionnaire qui leur a été adressé. Nous avons en effet combiné les données relatives aux trois enquêtes pour en former un échantillon de diplômés de la FSE ayant obtenu leur licence entre 2000 et 2013. L'échantillon retenu est au bout du compte limité à 430 répondants, du fait que nous avons dû éliminer les questionnaires dont certaines données étaient manquantes.

2.1.2 La régression du premier choix d'études par modèle Logit

Spécification du modèle Logit

L'idée de base consiste à sélectionner les variables à retenir dans le modèle de régression et qui vont servir à bien dépeindre le phénomène objet de la recherche. La première étape de notre étude empirique consiste ainsi à construire un modèle d'analyse en présentant et justifiant ses principales composantes, à savoir le phénomène à expliquer ; soit le fait d'étudier les sciences économiques à l'USJ comme premier choix d'études supérieures, ainsi que les différents éléments explicatifs de cette décision. Il s'agit ensuite de présenter la manière dont nous procédons afin d'opérationnaliser les différentes variables du modèle. Nous partons de l'hypothèse que le candidat

i, lorsqu'il décide de s'inscrire à l'université, choisit les sciences économiques à l'USJ si l'utilité de ce choix (notre variable latente) est supérieure à tout autre choix. En d'autres termes :

$U_{i1} \geq U_{i0}$

Avec

U_{i1} *:* l'utilité associée par le candidat *i* au choix des sciences économiques à l'USJ

U_{i0} : l'utilité associée par le candidat *i* à tout autre choix de discipline universitaire

L'utilité U*ij*, non observable, est composée de deux termes : un terme qui dépend du vecteur de variables explicatives X_i et un terme aléatoire ε.

Avec $\begin{cases} j = 1 \; si \; la \; première \; inscription \; universitaire \; est \; \text{à} \; la \; FSE \; de \; l'USJ \\ j = 0 \; si \; le \; candidat \; fait \; un \; autre \; choix \end{cases}$

Ainsi, ce que nous observons c'est la décision qu'on désigne par Y_i.

Le choix d'études *Yi* s'écrit :

$Y_i = X'_i \beta + \varepsilon_i$ *i= 1, …, n*

X_i	le vecteur des variables explicatives
B	le vecteur des paramètres à estimer
ε	le vecteur des résidus

Avec $\begin{cases} Y_i = 1 \; si \; la \; première \; inscription \; universitaire \; est \; \text{à} \; la \; FSE \; de \; l'USJ \\ Y_i = 0, \; sinon \end{cases}$[77]

Ainsi, lorsqu'un individu choisit l'alternative qui lui procure une plus grande utilité, nous avons :

Probabilité ($Y_i = 1$) = Probabilité ($U_{i1} > U_{i0}$)

Probabilité ($Y_i = 0$) = Probabilité ($U_{i0} > U_{i1}$)

[77] La première inscription correspond au premier choix. Nous entendons par première choix le fait que l'année d'inscription corresponde à celle de l'obtention du bac.

Selon McFadden (1974) la probabilité qu'un étudiant *i* choisisse l'alternative *1* est :

$$\text{Prob } (Y_i = 1) = \frac{e^{X'_i\beta}}{1 + e^{X'_i\beta}}$$

Les facteurs déterminants le premier choix d'études : les variables du modèle

Afin de pouvoir estimer le choix d'études selon un modèle de régression logit, nous allons retenir comme variables explicatives, à partir des données disponibles, des facteurs personnels, sociodémographiques, socioéconomiques et d'autres relatives aux perspectives d'emploi liées à la discipline. Les variables retenues correspondent en partie à celles des modèles combinés de Jackson (1982) et de Vrontis et al (2007) que nous avons présentés dans la revue de littérature (Chapitre IV, section 1.2). Nous tenons à préciser que le choix des variables a été contraint par les données de l'OURSE, nous détaillons ces limites dans la section (2.1.4). Les variables retenues sont sélectionnées à partir de l'ensemble des données de l'enquête et se présentent comme suit :

- Variables caractéristiques personnelles de l'étudiant : le **genre**. Il serait intéressant de comprendre si le genre a un certain impact sur le choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ. Selon Vrontis et al (2007) et Abu Nassif (2011), le facteur « genre » est un des facteurs significatifs dans le choix d'études universitaires. Nous partons de l'hypothèse qu'au Liban il n'y a pas de préférence absolue pour les filles ou les garçons de choisir les sciences économiques.
- Variables socio-économiques. Par manque de variables liées directement à l'origine sociale, nous avons retenu les variables suivantes : niveau d'études des parents, proximité géographique, type de financement des études ;

- **Niveau d'études des parents :** Plusieurs auteurs ont montré le rôle du niveau d'études des parents et donc du capital humain parental sur le choix d'études dans le supérieur (Cea & Mora, 1992, cité dans Jimenez & Salas-Velasco, 2000). Nous partons de l'hypothèse que lorsqu'au moins un des parents détient un diplôme universitaire, l'influence sur le choix de la formation en sciences économiques de l'USJ est significative.
- **Proximité géographique :** une proximité géographique par rapport à l'institution peut jouer un rôle dans la prise de décision. Kallio (1995), Veloutsou et al. (2004), Dawes &

Brown (2005), Briggs (2006) et Alves & Raposo (2007) montrent qu'un établissement à proximité de la maison parentale est un facteur important du choix des étudiants puisque cela contribue à réduire les coûts d'études. Dans la culture libanaise, les parents restent responsables de l'éducation de leurs enfants même dans le supérieur (Sabra, 2018).

- **Type de financement des études :** Les dépenses liées aux études universitaires que ce soit en termes de frais de scolarité, de transport, d'habitation, d'achats de livres et de matériels représentent une composante importante dans le processus du choix. Nous considérons de ce fait, toutes choses égales par ailleurs, l'existence de bourses ou d'aides financières permet une plus grande motivation à l'inscription, surtout dans le cas des universités privées comme dans le cas de l'USJ. L'aide à la scolarité réduit la contrainte des coûts subis par les étudiants et leurs familles. Ainsi, le type de financement peut représenter un facteur significatif qui pèse sur le choix des jeunes bacheliers (Kallio, 1995 ; Hoyt & Brown, 2003 ; Foskett et al., 2006, Lillis & Tian, 2008).

➢ Variables liées au diplôme : l'opportunité d'emploi[78], le lieu de résidence du diplômé.

– **l'opportunité d'emploi** : il est attendu que les jeunes en optant pour leur choix d'études universitaires, choisissent déjà une carrière. Nous partons de l'hypothèse que ces jeunes en s'inscrivant en économie à l'USJ, prévoient une augmentation de leurs chances de décrocher un emploi. Nous nous attendons ainsi à ce que les jeunes diplômés se tournent vers un profil universitaire qui puisse leur offrir non seulement les connaissances mais également de meilleures perspectives professionnelles (Domino et al, 2006). Strasser, Ozgur, et Schroeder (2002) considèrent que les opportunités d'emploi et les exigences liées au métier sont cruciales aux yeux des étudiants lorsqu'ils choisissent de s'inscrire à l'université. Tatar & Oktay (2006), Veloutsou et al. (2004), trouvent que la future insertion professionnelle est le facteur le plus décisif dans le processus de choix universitaire des jeunes.

- le lieu de résidence du diplômé : le Liban connaît depuis longtemps un taux très élevé d'émigration du capital humain. Nous avons voulu tenir compte du lieu de résidence des diplômés lors de l'enquête réalisée par l'OURSE en considérant qu'il est révélateur d'un

[78] Les « opportunités d'emplois » ont figuré parmi les réponses à la question sur les raisons du choix de la discipline lors de l'inscription. C'est une question à réponses ouvertes et courtes du questionnaire de l'enquête de l'OURSE.

éventuel projet de mobilité vers l'étranger, précisément en s'inscrivant en sciences économiques à l'USJ.

- Variables liées au contexte économique : **taux de croissance de l'année d'inscription.** A côté des variables tirées des données de l'OURSE, nous avons également souhaité étudier l'effet du cycle économique sur le choix d'études des jeunes s'inscrivant en sciences économiques.

Sur notre échantillon de 430 diplômés en sciences économiques de l'USJ, pendant la période 2000 à 2013, les variables suivantes pourraient expliquer le choix de cette discipline comme étant un premier choix d'études universitaires (variable *CHOIX =1 si le diplômé s'était inscrit en sciences économiques à l'USJ la même année de l'obtention de son bac, 0 sinon) :*

GENRE : variable muette (Homme = 1, Femme = 0)

TYPEFIN : variable muette (Financement par apport familial = 1, Autres comme aide sociale, bourse ou prêt = 0)

PARENTLICENCE : variable muette (un des parents a une licence universitaire = 1, sinon = 0)

PROXIM : variable muette (Proximité est une raison de mon choix = 1, sinon = 0)

OPPEMPLOI : variable muette (L'opportunité d'emploi est une raison de mon choix = 1, sinon = 0)

RESIDENCE : variable muette (résidence au Liban = 1, sinon 0)

TXCROISSANCE : variable continue représentant le taux de croissance de l'année d'inscription à la faculté de sciences économiques de l'USJ.

Nous intégrons également dans l'estimation du premier choix les effets fixes ou l'effet des cohortes correspondant aux années d'inscription pour les diplômés entre 2000 et 2013[79]. Nous

[79] Ceci revient à inclure dans la régression les regroupements des effets cohorte des années 1996 à 2010, 1996 et 2010 étant les années d'inscription des économistes ayant eu leurs diplômes respectivement en 2000 et 2013. Nous délaissons le dernier regroupement des cohortes 2008 à 2010 puisqu'on a opté à ajouter une constante au modèle. Les regroupements des cohortes ont été faits pour éviter des écart-types trop élevés dans les résultats du modèle.

avons décidé de regrouper les cohortes en cinq groupes de trois années chacun pour une meilleure répartition des effectifs (tableau 2). Nous présentons dans le tableau 2 ci-dessous les principales caractéristiques descriptives de la variable dépendante et des variables explicatives du modèle de régression logistique, celle du premier choix d'études.

	Fréquence	***Moyenne***	***Ecart-Type***	***Minimum***	***Maximum***
Premier choix					
-Oui	90.7%				
-Non	9,3%				
Nombre d'observations	***430***				
Genre					
-Hommes	41.9%				
-Femmes	58.1%				
Niveau des études des parents					
-Licence	82.6%				
-Pas de licence	17.4%				
Financement					
-Personnel	72.8%				
-Bourse, Prêt, Aide sociale	27.2%				
Lieu de résidence					
-Au Liban	67.4%				
-A l'étranger	32.6%				
Raisons du choix de la discipline[80]					
-Perspectives d'emploi	34.4%				
-Proximité géographique	6.3%				
- Autres	2.3%				
Taux de croissance		3.69	2.85	-2.28	10.05

	Fréquence	***Effectifs***		***Fréquence***	***Effectifs***
Cohorte 1996	1.6%	7	**Cohorte 2004**	11.6%	50
Cohorte 1997	4.4%	19	***Cohorte02-04***	*33.2%*	*143*
Cohorte 1998	4.2%	18	**Cohorte 2005**	7.4%	32
Cohorte96-98	*10.2%*	*44*	**Cohorte 2006**	3%	13
Cohorte 1999	5.6%	24	**Cohorte 2007**	3%	13
Cohorte 2000	14.7%	63	***Cohorte05-07***	*13.4%*	*56*
Cohorte 2001	13%	56	**Cohorte 2008**	4%	17
Cohorte99-01	*33.3%*	*143*	**Cohorte 2009**	4%	17
Cohorte 2002	8.1%	35	**Cohorte 2010**	1.9%	8
Cohorte 2003	13.5%	58	***Cohorte08-10***	*9.9%*	*42*

Tableau 2. Statistiques descriptives des variables du modèle de régression du premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ-Données de l'OURSE

[80] Les raisons du choix de la discipline correspondent à une question à réponses ouvertes et courtes du questionnaire de l'enquête de l'OURSE. D'autres raisons sont mentionnées par les répondants comme l'accès à la culture, la base d'une bonne spécialisation, orientation scolaire etc.

Résultats de la régression 1 : le premier choix d'études universitaires

Dans notre première équation, nous cherchons donc à estimer un modèle de type Logit qui nous permet de prédire la probabilité d'un premier choix d'études universitaires en sciences économiques à l'USJ. Le traitement de base de notre modèle Logit s'est fait grâce au logiciel SPSS. Le tableau 3 (Annexe 3) présente les résultats de l'estimation de la régression du premier choix d'études avec les coefficients de la corrélation, les statistiques correspondantes ainsi que les différents indicateurs qui reflètent la significativité globale ou la qualité de la régression.

A partir de ces résultats, nous évaluons en premier lieu la significativité statistique des coefficients des variables explicatives. SPSS permet également, dans ce sens, de sortir les statistiques des variables (avec les statistiques de wald[81]) et les probabilités correspondantes (Annexe 3). Après avoir fixé un seuil (généralement 1%, 5% ou 10%), si la probabilité du coefficient est inférieure à ce seuil, alors ce paramètre est statistiquement significatif.

Variable	***Coefficient (B)***	***P***
GENRE	-0.292 (0.362)	0.420
TYPFIN	0.495 (0.371)	0.182
PARENTLICENCE	0.627 (0.404)	0.120
PROXIM	0.452 (0.773)	0.559
OPPEMPLOI	-0.385 (0.375)	0.304
RESIDENCE	0.110 (0.379)	0.772
TXCROISSANCE	0.093 (0.086)	0.284
COHORTE 96-98	-0.632 (1.075)	0.557

[81] La statistique de wald mesure le rapport entre le coefficient de régression et son écart-type. Le logiciel Eviews la *z statistics* alors que SPSS donne la statistique de *wald.*

COHORTE 99-01	-0.318 (0.999)	0.750
COHORTE 02-04	-0.156 (0.900)	0.862
COHORTE 05-07	1.793 (1.348)	0.184
CONSTANTE	1.454 (1.218)	0.233

Nombre d'observations : 430
*****=significatif à 1% ; **=significatif à 5% et *=significatif à 10%**
(*Les erreurs standards sont entre parenthèses*)

Tableau 3. Résultats de la régression 1 du premier choix d'études avec les données de l'OURSE

Nous observons, à partir de ces résultats, qu'aucune variable explicative n'est significative selon la colonne relative à la p-value (Sig., Annexe 3). Ainsi, aucune variable retenue ne semble influencer le premier choix d'études en sciences économiques de l'USJ pour l'échantillon pris en considération. Nous soulignons en particulier un résultat inattendu pour la variable « opportunité d'emploi » non significative, dont le coefficient est affecté d'une probabilité critique de 0.231. En effet, nous nous attendions à voir cette variable associée positivement à un premier choix en raison d'un effet signal du diplôme futur et des attentes de perspectives d'emploi par les jeunes après la licence en sciences économiques.

Les résultats nous amènent à remettre en question le choix du modèle logistique adopté et surtout la définition de la variable dépendante. Etant limité par les données de l'OURSE, et n'ayant pas de données directes sur le « premier choix des inscrits en sciences économiques de l'USJ », nous avons considéré l'inscription d'un étudiant dans une formation au supérieur immédiatement après l'obtention de son bac comme meilleur indicateur disponible pour la variable dépendante « premier choix ». Par contre, si un étudiant s'inscrit en sciences économiques un an après l'obtention de son bac, cela signifie que cet individu s'était inscrit ailleurs pendant sa première année universitaire, et pour une raison quelconque a dû abandonner cette discipline pour se réorienter vers les sciences économiques de l'USJ.

Ce résultat non satisfaisant nous a poussés à rechercher d'autres données relatives au choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ qui pourraient mieux répondre à l'objectif principal de notre recherche. Ces données sont exploitées dans la régression logistique de la section 2.2 de ce même chapitre. Cependant, nous avons quand même utilisé les données de l'OURSE et les mêmes

cohortes pour étudier les facteurs qui amènent des licenciés en sciences économiques de l'USJ à poursuivre leurs études supérieures au-delà de la licence. C'est l'objet de la section 2.1.3 suivante.

2.1.3 La régression de la prolongation des études en sciences économiques à l'USJ

A la faculté de sciences économiques de l'USJ, les étudiants ont le choix de poursuivre leurs études en s'inscrivant en master après l'obtention de la licence. Avant 2003 et donc avant l'introduction du système ECTS à l'USJ, après avoir validé une licence, les étudiants s'inscrivent d'abord en maîtrise pendant un an et poursuivent par la suite s'ils le désirent un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS), également pour un an, ou un diplôme d'études supérieures (DEA) pour deux ans. Avec l'ECTS, le système LMD a été instauré, et les étudiants qui souhaitent continuer des études après la licence, peuvent s'inscrire en master[82] pour deux ans. Dans cette section, nous avons voulu enrichir notre analyse du choix d'études des jeunes diplômés en cherchant à analyser les facteurs qui affectent leur décision de choisir entre la prolongation de leurs études au-delà de la licence en sciences économiques ou bien de se contenter d'un niveau de licence à la FSE. Ainsi, nous avons procédé à un deuxième modèle de régression logistique, avec comme variable dépendante le *choix de prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ* et en se basant sur les données de l'OURSE entre 2000 et 2013.

Le modèle Logit

Nous partons donc de l'hypothèse que l'étudiant *i*, lorsqu'il décide d'aller au-delà de la licence en sciences économiques à l'USJ, il le fait parce qu'il considère que l'utilité de ce choix (notre variable latente) est supérieure au choix de s'arrêter à la licence. En d'autres termes :

$U_{i1} > U_{i0}$

Avec

U_{i1} *:* l'utilité associée par le candidat *i* au choix d'aller au-delà de la licence en sciences économiques à l'USJ

[82] A partir de 2017, la Faculté de sciences économiques a inauguré son école doctorale et les étudiants ayant poursuivi un master en sciences économiques de l'USJ ou d'une autre université pouvaient postuler pour une inscription en thèse de doctorat.

U_{i0} : l'utilité associée par le candidat i à arrêter ses études au niveau de la licence

L'utilité Uij, non observable, est composée de deux termes : un terme qui dépend du vecteur de variables explicatives X_i et un terme aléatoire ε

Avec $\begin{cases} j = 1 \; si \; l'étudiant \; choisit \; d'aller \; au \; delà \; de \; la \; licence \\ j = 0 \; si \; le \; candidat \; arrête \; ses \; études \; à \; la \; licence \end{cases}$

Nous adoptons ainsi les mêmes étapes d'élaboration du modèle Logit de la section 2.1.2.

La décision de poursuite des études est désignée par Y_i et s'écrit :

$Y_i = X'_i \beta + \varepsilon_i$ *i= 1, ..., n*

X_i le vecteur des variables explicatives

β le vecteur des paramètres à estimer

ε le vecteur des résidus

Avec $\begin{cases} Yi = 1, si \; l'étudiant \; choisit \; d'aller \; au \; delà \; de \; la \; licence \; à \; la \; FSE \\ Yi = 0, sinon \end{cases}$

Les facteurs explicatifs de la prolongation d'études et les résultats

Dans ce deuxième modèle, nous avons retenu comme variables explicatives des variables tirées des données de l'OURSE, dont :

- *GENRE, OPPEMPLOI, PARENTLICENCE, PROXIM, TYPEFIN, RESIDENCE* étant les mêmes variables retenues pour la régression du modèle du premier choix (section 2.1.2) auxquelles nous avons ajouté trois autres variables :
  - **L'âge (***AGE) :* variable continue représentant l'âge en années des diplômés lors de leur inscription à la FSE de l'USJ. Il serait intéressant de comprendre si l'âge peut impacter le choix de prolongation des études en master à la FSE. Cette variable démographique fait d'habitude partie de la majorité des modèles de choix d'études au supérieur. Nous partons de l'hypothèse que plus les étudiants sont âgés lors de l'inscription en première année, plus

ils réalisent l'importance d'une poursuite des études en master surtout dans le contexte libanais où la concurrence est assez élevée sur le marché du travail.

- **La durée de la licence** *(DUREELICENCE) :* variable continue représentant le nombre d'années écoulées pour obtenir la licence à la FSE. Avec l'ECTS, certains étudiants échouant plusieurs matières pendant la licence sont capables de passer en deuxième session d'examens finaux ou de reprendre ces matières dans les semestres suivants et réussir sans avoir à prolonger la durée de la licence au-delà des trois ans. Mais suite à des échecs répétitifs, il arrive pour certains étudiants d'obtenir la licence en quatre années ou plus. Nous supposons que plus la durée de la licence s'étale moins les étudiants sont incités à prolonger leurs études dans la même institution.

- **Le taux de chômage** (*TXCHOMAGE) :* variable continue représentant le taux de chômage de l'année d'obtention de la licence à la FSE. Selon les apports de Groot & Oosterbeek (1992), Lehvari & Weiss (1974) et Fang (1993), la tension sur le marché du travail et le risque de chômage peuvent avoir une influence sur les décisions d'investissement en capital humain et en particulier le choix des étudiants de prolonger leurs études. Nous partons de l'hypothèse qu'un taux de chômage élevé incite les étudiants à l'obtention de leur master pour de meilleures opportunités d'embauche. Les raisons peuvent être liées à la massification du nombre de diplômés sur le marché du travail ce qui peut engendrer un accès plus difficile à l'emploi ou favoriser le risque d'un certain déclassement.

Nous intégrons, tout comme dans l'estimation du premier choix, les effets fixes ou l'effet des cohortes qui correspondent à chacune des années d'inscription pour les diplômés entre 2000 et 2013. De nouveau, nous avons opté au regroupement des cohortes en cinq groupes de trois années chacun pour une répartition plus consistante des effectifs.

Le tableau 4 représente les statistiques descriptives de la variable dépendante et des variables explicatives du modèle de régression de la prolongation des études après la licence.

	Fréquence	*Moyenne*	*Ecart-Type*	*Minimum*	*Maximum*
Prolongation des études					
-Inscrits après la licence	30.5%				
-Quitté après la licence	69.5%				
Nombres des observations	***430***				
Genre					
-Hommes	41.9%				
-Femmes	58.1%				
Niveau des études des parents					
-Licence	82.6%				
-Pas de licence	17.4%				
Financement					
-Personnel	72.8%				
-Bourse, Prêt, Aide sociale	27.2%				
Lieu de résidence					
-Au Liban	67.4%				
-A l'étranger	32.6%				
Raisons du choix de la discipline					
-Perspectives d'emploi	34.4%				
-Proximité géographique	6.3%				
- Autres	2.3%				
Durée de la licence		3.22	0.599	3	8
Age		18.07	0.696	17	22
Taux de chômage		3.69	2.85	-2.28	10.05

	Fréquence	*Effectifs*		*Fréquence*	*Effectifs*
Cohorte 1996	1.6%	7	**Cohorte 2004**	11.6%	50
Cohorte 1997	4.4%	19	***Cohorte02-04***	*33.2%*	*143*
Cohorte 1998	4.2%	18	**Cohorte 2005**	7.4%	32
Cohorte96-98	*10.2%*	*44*	**Cohorte 2006**	3%	13
Cohorte 1999	5.6%	24	**Cohorte 2007**	3%	13
Cohorte 2000	14.7%	63	***Cohorte05-07***	*13.4%*	*56*
Cohorte 2001	13%	56	**Cohorte 2008**	4%	17
Cohorte99-01	*33.3%*	*143*	**Cohorte 2009**	4%	17
Cohorte 2002	8.1%	35	**Cohorte 2010**	1.9%	8
Cohorte 2003	13.5%	58	***Cohorte 08-10***	*9.9%*	*42*

Tableau 4. Statistiques descriptives des variables du modèle de régression de la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ-Données de l'OURSE

L'Annexe 4, présente les tableaux relatifs à cette estimation. Nous récapitulons dans le tableau 5, les résultats de la significativité des coefficients de toutes les variables indépendantes intégrées dans le modèle.

Variable	*Coefficient (B)*	*P*
GENRE	0.003 (0.266)	0.990
OPPEMPLOI	0.343 (0.246)	0.163
PARENTLICENCE	-0.073 (0.319)	0.820
PROXIM	-1.274** (0.559)	0.023
TYPFIN	-0.435 (0.265)	0.101
RESIDENCE	0.622** (0.270)	0.021
AGE	0.363** (0.175)	0.038
DUREELICENCE	-0.960*** (0.313)	0.002
TXCHOMAGE	-0.743* (0.421)	0.078
COHORTE 96-98	4.572 (1.030)	0.000
COHORTE 99-01	3.422 (0.868)	0.000
COHORTE 02-04	2.564 (1.113)	0.021
COHORTE 05-07	1.026 (0.664)	0.123
CONSTANTE	-1.288 (4.632)	0.781

Nombre d'observations : 430
*****=significatif à 1% ; **=significatif à 5% et *=significatif à 10%**
***(Les erreurs standards sont entre parenthèses*.)**

Tableau 5. Résultats de la régression de la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ – Données de l'OURSE.

A la lumière de ces résultats, nous observons que :

- La variable *DUREELICENCE* dont le coefficient est affecté d'une probabilité critique de 0.002, est significative, au seuil de 1%.
- Les variables *PROXIM*, *AGE* et *RESIDENCE* dont les coefficients sont affectés respectivement d'une probabilité critique de 0.023, 0.038 et 0.021, sont significatives, au seuil de 5%.
- La variable TXCHOMAGE dont le coefficient est affecté d'une probabilité critique inférieure à 0.10, est significative, au seuil de 10%.

Significativité et qualité d'ajustement du modèle

Pour vérifier la significativité et l'ajustement du modèle, nous nous référons aux tableaux récapitulatifs des résultats de l'estimation de l'annexe 4. La force du modèle est d'abord illustrée à travers le taux de bonnes prévisions dans le tableau de classification[83] (*classification table*) avec un pourcentage total de 74%. Ce chiffre montre que le modèle classe correctement les sujets dans 74% des cas. A partir des tests *Omnibus*[84] qui utilisent les tests de Khi-2, nous déduisons que Khi-deux = 86.751, df=13, p<0.000, ce qui permet de confirmer que le modèle est bien significatif avec les variables explicatives retenues.

Concernant l'adéquation de l'ajustement du modèle aux données, le test de Hosmer-Lemeshow (Annexe 4) montre une statistique du test égale à 5.095 avec une p-value égale à 0.747 supérieure au seuil critique de 5%. Ceci nous amène à accepter l'hypothèse nulle d'une précision acceptable du modèle, puisque les données générées par le modèle sont conformes aux données observées. Enfin, dans le *model summary*, nous pouvons aussi interpréter le R^2 de Nagelkerke[85] qui représente la variance de la variable dépendante expliquée par le modèle. Il est de 0.258 qui représente un niveau considéré satisfaisant pour les modèles de régression logistique (Desjardins, 2017). Le modèle estimé explique alors 25.8% de la variance de la variable dépendante qu'est la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ.

[83] Le tableau de classification présente deux indications : la « sensibilité » qui affiche le pourcentage d'observations y=1 correctement prévues ; et la « spécificité » qui révèle la proportion des observations y=0 correctement prévues.

[84] Les tests omnibus des coefficients du modèle sont utilisés pour vérifier que le nouveau modèle (avec les variables explicatives incluses) est une amélioration par rapport au modèle de référence. Il utilise des tests du Khi-2 pour voir s'il existe une différence significative entre les log-vraisemblances (en particulier les -2LL) du modèle de base et du nouveau modèle. Si le nouveau modèle a un -2LL significativement réduit par rapport à la ligne de base, cela suggère que le nouveau modèle explique davantage la variance du résultat et constitue une amélioration par rapport au modèle contraint.

[85] Plusieurs auteurs considèrent que même si les pseudo R^2 (McFadden, Cox & Snell et Nagelkerke) apparaissent dans la majorité des résultats des régressions logistiques, il existe rarement des lignes directrices pour les interpréter et que ces pseudo R2 reflètent une estimation moins précise que le R^2 dans une régression des moindres carrés. (Smith & Mckenna, 2013 ; Osborne, 2015 ; Osborne & Jones, 2011 ; Crowson, 2019). Selon Agresti (1996), Freese & Scott Long (2006), il vaut mieux ne pas interpréter à ce stade les indicateurs de l'ajustement (information criteria et pseudo-R2). Ces derniers sont utiles et interprétables uniquement lorsqu'il s'agit de comparer des modèles avec des données identiques et non indépendamment et sans contexte.
Nous avons quand même calculé le R2Logit (McFadden) et trouvé qu'il s'élève à 0.1640.

2.1.4 Discussion des résultats : limites des données de l'OURSE

Le premier choix d'études en Sciences économiques à l'USJ

Les résultats non significatifs de la régression logistique du premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ nous ont poussés à rejeter le premier modèle d'estimation. Nous attribuons les résultats non révélateurs à un nombre de limites dans les données de l'OURSE ayant servi à cette première étude économétrique. En effet, nous avons été contraints par les principales limites suivantes :

- *Le biais de confusion et le choix des variables* :
  Tout d'abord au niveau de la variable dépendante, nous avons été contraints par le manque de variable directe à un « premier choix » d'études des sciences économiques à l'USJ. Nous avons ainsi été amenés à considérer qu'un « premier choix » a lieu lorsque l'étudiant s'inscrit à la FSE au cours de la même année d'obtention de son bac, n'ayant pas été inscrit auparavant dans une autre formation ou une autre université.
  Ensuite, au niveau des variables explicatives, nous avons également été contraints par un nombre restreint de prédicteurs surtout au niveau des facteurs démographiques et socio-économiques. Nous avons ainsi retenu le niveau d'études des parents (*PARENTLICENCE*) et le type de financement des études (TYPEFIN) pour refléter le niveau socio-économique de la famille.
- *Les biais de sélection :*
  D'abord, les données de l'OURSE ne concernent que des diplômés de l'USJ et de la FSE et n'éclaircissent pas l'ordre du choix d'études qui devient un choix de formation imbriqué dans celui de l'université. En effet, il peut s'agir d'un modèle conditionnel où les étudiants choisissent l'université d'abord puis la formation. Or, rien n'empêche que ce soit le contraire ou encore que ce soit d'abord un choix multinomial simultané entre différentes formations et universités pour enfin se décider pour l'économie à l'USJ. Nous avons tenté dans la partie qualitative de considérer la réponse à cet ordre de choix en questionnant les participants aux entretiens, diplômés de la FSE, s'ils avaient opté pour l'USJ en premier ou pour la formation en économie.

Ensuite, dans l'échantillon final de 430 diplômés, la distribution de la variable dépendante binaire est fortement déséquilibrée avec uniquement 40 effectifs qui ne correspondent pas à un premier choix. Ceci a fait que les résultats de l'estimation n'ont pas pu refléter les réponses attendues à la question de recherche autour des déterminants du premier choix.

Enfin, il ne faut pas oublier de mentionner les « perdus de vus » ou le manque de données notamment des étudiants ayant fait un premier choix d'études en sciences économiques mais qui ont dû quitter la discipline avant l'obtention du diplôme et donc qui ne font pas partie de l'échantillon considéré n'ayant pas obtenu une licence dans cette discipline.

Nous concluons ainsi que les données de l'OURSE ne suffisent pas pour traiter le sujet des déterminants du premier choix d'études en sciences économiques de l'USJ dans son ampleur. Pour tenter de pallier ces différentes limites, en particulier les biais de confusion et de sélection, nous avons pu avoir accès à une deuxième série de données relatives au choix d'études en sciences économiques à l'USJ. Nous détaillons la régression du premier choix d'études à partir de cette nouvelle série de données dans la section 2.2.

La prolongation des études en sciences économiques à l'USJ après la licence

La deuxième régression portant sur le choix d'études en sciences économiques de l'USJ a analysé les déterminants qui influencent la décision de prolonger ses études au-delà de la licence. Nous sommes partis du même échantillon de 430 diplômés ayant obtenu leur licence de la FSE entre 2000 et 2013. Sur les 430 diplômés, 131 se sont inscrits en maîtrise ou master après la licence. L'estimation logistique du modèle a montré que la variable *genre* n'est pas significative. Ceci implique qu'il n'y a pas vraiment de différence de comportement entre jeunes hommes et jeunes femmes quant au choix de poursuivre leurs études après la licence à la FSE. Ce résultat nous paraît logique du fait que les principaux secteurs qui recherchent le profil de sortie d'un diplômé en master en sciences économiques ne font pas la distinction entre hommes et femmes. Le niveau d'éducation des parents et le type de financement ne semblent pas non plus être déterminants du choix de poursuivre une formation en maîtrise ou en master à la FSE. Nous pouvons expliquer ce résultat par l'importance accordée à la détention d'un diplôme au-delà de la licence comme le

master par les jeunes libanais, en raison d'un marché du travail assez concurrentiel même que le financement soit personnel ou financé par une bourse ou un prêt étudiant.

Parmi les variables prises en considération pour étudier le choix de prolonger les études à la FSE, nous retenons cinq économétriquement significatives. : la durée de licence, la proximité, l'âge à l'inscription en licence, la résidence et le taux de chômage. Hormis la proximité, ces résultats nous semblent assez logiques. Il parait normal que plus cette durée est longue et s'étale au-delà de trois ans, soit six semestres, moins l'étudiant est motivé à poursuivre ses études en master surtout au sein de la même institution.

Concernant la proximité du logement de l'université, le résultat peut paraître inattendu surtout que plusieurs recherches montrent que les choix de poursuite des études supérieurs ne se limitent pas à des facteurs socio-économiques mais peuvent également s'associer à des facteurs spatiaux comme la localisation des services éducatifs (Convert, 2003 ; Faure, 2009 ; Bernet 2009). De plus, les travaux de Hossler & al. (1989, 1999), Jackson (1982), Plank & Jordan (2001) et de Vrontis et al (2007) confirment le rôle de la localisation géographique de l'institution dans le choix d'études supérieurs des jeunes. Notre estimation révèle un résultat opposé ; les individus faisant partie de notre échantillon et ayant prolongé leurs études à la FSE après la licence sont ceux dont le lieu de résidence est loin de l'université. Ceci peut s'expliquer par les plages horaires qui deviennent plus flexibles en master permettant de regrouper les cours en deux ou trois demi-journées et donc réduire la fréquence des déplacements. A ce stade, nous devons aussi mentionner une particularité essentielle de la géographie libanaise. Selon Ford et al., (1999), il s'agit de reconnaître à chaque pays ses spécificités culturelles, démographiques, géographiques, institutionnelles et économiques. En effet, nous admettons que le Liban est considéré comme un petit pays où les distances entre les régions jouent rarement un rôle dissuasif dans les décisions qui se rapportent à l'enseignement supérieur.

En ce qui est de la variable «âge », il semble que les plus âgés lors de l'inscription en première année à la FSE, ont tendance à s'inscrire en maîtrise ou master après la licence dans cette même faculté, ayant acquis une certaine maturité les poussant à reconnaître l'importance d'un diplôme supplémentaire qui permettrait de les différencier sur le marché du travail.

Le résultat significatif de la variable résidence est justifié par le fait que les diplômés du premier cycle souhaitant rester travailler au Liban s'inscrivent en master après la licence,

augmentant ainsi la chance de décrocher un travail local. Dans un marché du travail souffrant d'un excès du nombre de diplômés qui débarquent chaque année à la recherche d'emploi, prolonger ses études pour obtenir un master est souvent un objectif recherché par les jeunes afin d'accroître leurs chances d'embauche et se démarquer des autres diplômés.

Nous avons choisi d'intégrer le taux de chômage à l'année de licence parmi les variables explicatives du modèle, en supposant qu'un taux relativement élevé peut pousser les licenciés à vouloir prolonger leurs études et obtenir un diplôme supérieur surtout dans un marché concurrentiel comme le Liban. Néanmoins, le modèle estimé montre que c'est plutôt une baisse du taux de chômage qui influence le choix de poursuivre en master. Nous pouvons quand même justifier ce résultat par la possibilité qu'un licencié en sciences économiques de l'USJ puisse décrocher un emploi tout en poursuivant son master en raison des horaires limités en fin de journée. Un diplôme supérieur permet de décrocher un emploi mieux rémunéré, étant donné l'accroissement des opportunités de recrutement, quand le taux de chômage est faible. De plus, avoir un emploi rémunéré aiderait les jeunes étudiants à financer leurs frais de scolarité.

2.2 Le modèle du choix d'études avec les données du SI

2.2.1 Les données du SI

Afin de contourner les failles du premier modèle, nous avons décidé d'accéder à une autre série de données relatives au choix d'inscription à l'USJ, grâce au Service du Système Informatique de l'USJ (SI). Ces données sont prélevées des dossiers d'admission à l'USJ de 546 candidats qui se sont inscrits à la FSE entre 2011 et 2016. Elles permettent d'obtenir un classement des choix de formation des jeunes lors de la soumission de leur dossier universitaire. L'avantage principal de ces données par rapport à celles obtenues par les enquêtes de l'OURSE se situe au niveau de notre variable dépendante « le premier choix d'études». En effet, tout candidat souhaitant faire ses études universitaires à l'USJ doit remplir un dossier d'admission dans lequel est insérée une rubrique intitulée « choix des programmes ». Le futur étudiant effectue au maximum neuf choix[86] de formations par ordre croissant de préférence, 1 étant le premier choix.

[86] Les candidats peuvent également opter pour un choix unique.

Une des contraintes majeures de ces données est qu'elles correspondent à 546 candidats inscrits effectivement en sciences économiques.

2.2.2 La régression du premier choix en sciences économiques à l'USJ

Spécification du modèle

Partant des mêmes particularités du modèle logit adopté dans la section 2.1, nous admettons l'hypothèse que le candidat *i*, lorsqu'il décide de s'inscrire à l'université, choisit les sciences économiques à l'USJ si l'utilité de ce choix (notre variable latente) est supérieure à tout autre choix. En d'autres termes :

$U_{i1} \geq U_{i0}$ Avec

U_{i1} : l'utilité associée par le candidat *i* au choix des sciences économiques à l'USJ

U_{i0} : l'utilité associée par le candidat *i* à tout autre choix de discipline universitaire à l'USJ

L'utilité U*ij*, non observable, est composée de deux termes : un terme qui dépend du vecteur de variables explicatives X_i et un terme aléatoire ε.

Avec $\begin{cases} j = 1 \; si \; le \; choix \; 1 \; dans \; le \; dossier \; d'admission \; est \; l'économie \\ j = 0 \; si \; le \; choix \; 1 \; est \; une \; autre \; formation \; que \; l'économie \end{cases}$

Le choix d'études *Yi* s'écrit :

$Y_i = X'_i \beta + \varepsilon_i$ $\quad i = 1, \ldots, n$

X_i le vecteur des variables explicatives

B le vecteur des paramètres à estimer

ε le vecteur des résidus

Avec $\begin{cases} Y_i = 1 \; si \; le \; choix \; 1 \; dans \; le \; dossier \; d'admission \; est \; l'économie \\ Y_i = 0 \; si \; le \; choix \; 1 \; est \; une \; autre \; formation \; que \; l'économie \end{cases}$

Ainsi, lorsqu'un individu choisit l'alternative qui lui procure une plus grande utilité, nous avons :

Probabilité ($Y_i = 1$) = Probabilité ($U_{i1} > U_{i0}$)

Probabilité ($Y_i = 0$) = Probabilité ($U_{i0} > U_{i1}$)

Les variables explicatives du modèle

Nous nous basons dans cette section sur les données du SI en vue d'estimer à travers la régression logistique le premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ. Les variables explicatives retenues considèrent les aspects personnels socio-économiques et scolaires : l'âge (*AGE)*, le genre (*GENRE)*, la proximité (*PROXIM)*, le type de financement (*TYPEFIN)*, la fréquentation de l'USJ par un membre de la famille (père, mère, frère ou sœur -*FAMILLEUSJ*) et la série du bac (*SERIEBAC)*.

- *AGE :* variable continue représentant l'âge en années des étudiants lors de leur inscription à la FSE à l'USJ
- *GENRE :* variable muette (Homme = 1, Femme = 0)
- *PROXIM :* variable muette (Lieu de résidence proche de l'USJ=1, sinon =0)
- *TYPEFIN :* variable muette (Financement par apport familial = 1, Autres comme aide sociale ou bourse = 0)
- *FAMILLEUSJ :* variable muette (un membre de la famille a fait ses études supérieures à l'USJ, sinon = 0)
- *SERIEBAC :* variable muette (série ES=3 ; S=2 ; LH=1[87]) Nous avons pris la série ES comme variable de référence

Nous avons pu ajouter dans ce modèle deux variables explicatives qui sont l'âge et la série bac qui n'étaient pas intégrées dans le modèle de régression avec les données de l'OURSE. En effet, La variable âge n'a pas été prise en considération afin d'éviter le biais d'endogénéité potentiel avec la variable dépendante (année du bac qui coïncide avec la première inscription à la FSE). Ce problème ne se présente pas dans le modèle présent car les données du SI donnent directement les valeurs de la variable dépendante, indiquées dans le dossier d'admission des étudiants.

Nous avons considéré pour la série du bac, la période 2011-2016, où tous les étudiants ayant postulé à l'USJ, avaient pour option au lycée de choisir la série économie et sociologie.

[87] ES : Série Economie et Sociologie ; S : Série Scientifique entre sciences générales et sciences de la vie ; LH : Série Littératures et humanités

Nous présentons dans le tableau 6 ci-dessous les principales statistiques descriptives de la variable dépendante et des variables explicatives du modèle 3 de la régression logistique du premier choix d'études (le modèle 1 étant celui basé sur les données de l'OURSE).

.

	Fréquence	*Moyenne*	*Ecart-Type*	*Minimum*	*Maximum*
Premier choix					
- Economie	77.5%				
- Autre discipline	22.5%				
Nombres des observations	***546***				
Genre					
-Hommes	43.6%				
-Femmes	56.4%				
Proximité					
-Oui	51.8%				
-Non	48.2%				
FamilleUSJ					
-Oui	43.8%				
-Non	56.2%				
Financement					
-Personnel	70.1%				
-Bourse, Prêt, Aide sociale	29.9%				
Série Bac					
-Economie Sociologie	61.5%				
-Scientifique	37%				
-Lettres et humanités	1.5%				
Age		18.17	0.686	17	25
	Fréquence	***Effectifs***			
Cohorte 2011	22%	120			
Cohorte 2012	16.5%	90			
Cohorte 2013	19.2%	105			
Cohorte 2014	17.2%	94			
Cohorte 2015	13%	71			
Cohorte 2016	12.1%	66			

Tableau 6. Statistiques descriptives des variables du modèle de régression de la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ-Données du SI.

L'Annexe 5, présente les tableaux relatifs à l'estimation de ce premier choix. Nous récapitulons dans le tableau 7, les résultats et la significativité des coefficients de toutes les variables indépendantes intégrées dans le modèle.

Variable	*Coefficient (B)*	*P-value*
GENRE	0.106 (0.223)	0.633
PROXIM	-0.613*** (0.221)	0.006
FAMILLEUSJ	0.118 (0.220)	0.592
TYPEFIN	-0.125 (0.242)	0.606
SERIEBACES3Sc2LH1		0.225
SERIEBACES3Sc2LH1(1)	-1.147 (0.799)	0.151
SERIEBACES3Sc2LH1(2)	-0.255 (0.225)	0.255
AGE	0.732*** (0.238)	0.002
DUM2011	-0.474 (0.411)	0.248
DUM2012	-0.849 (0.421)	0.044
DUM2013	-0.568 (0.418)	0.174
DUM2014	-0.180 (0.441)	0.683
DUM2015	0.467 (0.517)	0.367
CONSTANTE	-11.188 (4.305)	0.009

Nombre d'observations : 546
*****=significatif à 1% ; **=significatif à 5% et *=significatif à 10%**
***(Les erreurs standards sont entre parenthèses*.)**

Tableau 7. Résultats de la régression du premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ - Données du SI.

A la lumière de ces résultats, nous constatons que :

- La variable *AGE* dont le coefficient positif est affecté d'une probabilité critique de 0.002, est significative, au seuil de 1%.
- La variable *PROXIM* dont le coefficient négatif est affecté d'une probabilité critique de 0.006, est significative, au seuil de 1%.
- Les variables *GENRE* et *FAMILLEUSJ* dont les coefficients positifs sont affectés respectivement d'une probabilité critique de 0.633 et 0.592 , ne sont pas significatives.
- Les variables *SERIEBAC* et TYPEFIN dont les coefficients négatifs sont affectés respectivement d'une probabilité critique de 0.151 et 0.606 , ne sont pas significatives.

Significativité et qualité d'ajustement du modèle

Pour vérifier la significativité et l'ajustement du modèle, nous nous basons sur les différents tableaux récapitulatifs de l'annexe 5. À partir des tests *Omnibus* qui utilisent les tests de Khi-2, nous déduisons que Khi-deux= 36.819, df=12, p <0.000, ce qui permet de confirmer que le modèle est bien significatif avec les variables explicatives retenues. De plus, la force du modèle est illustrée dans le tableau de classification (*classification table*) avec un pourcentage total de 77.3% qui montre que le modèle classe correctement les sujets dans 77.3% des cas. L'adéquation de l'ajustement du modèle aux données est indiquée par la statistique de Hosmer-Lemeshow égale à 9.412 avec une p-value égale à 0.309 supérieure au seuil critique de 5%. Ceci nous amène à accepter l'hypothèse nulle d'une précision acceptable du modèle puisque les données estimées par le modèle sont conformes aux données observées. Dans le *model summary*, le R2 de Nagelkerke est de 9.9. Le modèle estimé explique alors 9.9% de la variance de la variable dépendante[88].

2.2.3 Discussion des résultats

A partir des résultats présentés ci-dessus et selon l'échantillon étudié, sans considérer un lien de causalité, nous déduisons que les étudiants qui ont le plus de chance de retenir les sciences économiques comme premier choix d'études à l'USJ sont ceux qui habitent relativement loin de l'USJ et ceux qui sont les plus âgés lors de leur première inscription. Nous pouvons expliquer d'abord le lien entre un premier choix de formation au sein d'une université non proche du lieu d'habitation comme une preuve d'un choix bien intentionné et souhaité de la part de l'étudiant malgré la distance. Ce résultat ne doit pas nous surprendre pour deux autres raisons importantes. Nous rappelons comme nous l'avons déjà avancé dans l'introduction générale, que le Liban est un petit pays où la distance ne constitue pas vraiment un obstacle majeur au niveau des choix éducatifs. Nous ajoutons à cela, les transports communs relativement disponibles au Liban et l'usage répandu des voitures parmi les étudiants universitaires.

[88] En calculant le R^2 Logit (MacFadden), nous trouvons qu'il est égal à 0.063.

Les résultats montrent également que la probabilité d'opter pour les sciences économiques comme premier choix augmente avec l'âge. Ceci peut être justifié par une maturité plus importante et une recherche plus poussée sur la formation future choisie. En effet, Kamanzi (2006) a démontré à travers une régression logistique polytomique qu'il existe une association significative entre l'âge et le domaine d'études choisi par les jeunes étudiants. Par ailleurs, ce résultat confirme notre préférence de repenser le modèle de régression basé sur les données de l'OURSE puisque la variable dépendante suppose implicitement que ce sont les moins âgés qui effectuent leur premier choix d'études en sciences économiques.

D'un autre côté, l'analyse de la régression binaire montre que le premier choix des individus de notre échantillon n'est pas associé au genre. Ce résultat est prévu dans le cadre d'une formation en sciences économiques qui offre au Liban des opportunités égales pour les diplômés hommes et femmes que ce soit dans le secteur bancaire ou autre. Sur un autre plan, les résultats montrent que les individus de cet échantillon ne sont pas influencés par l'expérience universitaire de leurs parents, frère ou sœur. Peu de recherches ont traité l'impact de l'établissement fréquenté par un membre de la famille sur le domaine d'études supérieures, cependant les travaux de Noël et al. (2017) soulignent que même les parents qui se préoccupent du domaine d'études de leurs enfants, ne semblent pas avoir une influence majeure sur le programme choisi par ces derniers. A partir des travaux de Liechti (2012), nous avançons plutôt d'autres influences familiales qui peuvent affecter les choix d'orientation beaucoup plus que l'établissement fréquenté par les parents, comme : la profession des parents, les facteurs socio-économiques et socio-culturels et les styles éducatifs de la famille, autant d'aspects qui sont mieux détaillés dans l'approche qualitative.

La seule variable liée au statut socio-économique des étudiants de notre échantillon est relative au financement des études. Nous pouvons interpréter le résultat non significatif de cette variable et dire que la probabilité de choisir les sciences économiques à l'USJ n'est pas forcément associée à un financement personnel par la famille de l'étudiant, grâce aux facilités de financement pour les familles qui en ont besoin. En effet, la disponibilité des prêts étudiants, dont les intérêts sont pris en charge totalement par l'USJ et dont l'accès est facilité par son service social, font en sorte qu'un financement personnel n'est plus une condition indispensable pour se lancer dans les études universitaires choisies.

En outre, les résultats de notre échantillon ont montré que la probabilité d'un premier choix en sciences économiques n'est pas nécessairement associée au choix de la série du bac. Dans ce sens, la FSE offre des séances de renforcement non payantes en mathématiques aux inscrits en première année qui proviennent des séries Lettres & Humanités et Economie & Sociologie.

Une limite de ce modèle relève du manque de variables permettant de préciser si le choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ est associé à des perspectives d'emploi futur et à un effet signal du diplôme aux yeux des étudiants au moment de l'inscription.

Nous soulignons que nous n'avons pas opté pour un modèle multinomial à partir des données du SI bien que les données nous permettent d'obtenir un classement de choix entre les sciences économiques et quelques autres formations de l'USJ. La raison principale est liée au fait que les données ne concernent que des étudiants qui se sont finalement inscrits à la FSE, même s'ils avaient opté pour un premier choix en gestion ou en ingénierie.

****

Le chapitre IV porte sur une analyse économétrique pour mieux comprendre les facteurs qui peuvent influencer un premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ. C'est la régression logistique qui nous a semblé la plus adaptée aux données auxquelles nous avons pu avoir accès, la variable d'intérêt étant précisément une variable qualitative binaire. En exploitant dans un premier temps sur les données de l'OURSE sur une période allant de 2000 à 2013, en nous appuyant sur trois enquêtes par questionnaire réalisées auprès des diplômés de la faculté de sciences économiques de l'USJ (FSE) entre 2000 et 2013.

Les résultats du modèle de premier choix étaient contraints par un certain nombre de limites au niveau des données, ce qui nous a poussés à repenser le choix des données, en particulier le choix obligé de la variable dépendante supposée représenter le mieux le « premier choix » des diplômés de la FSE pour la période en question. Néanmoins, nous avons pu à partir des mêmes données de l'OURSE et pour le même échantillon, estimer par régression logistique binaire les

principaux déterminants qui peuvent être associés à la prolongation des études en sciences économiques après la licence à l'USJ. Les résultats sont plutôt satisfaisants.

Dans un deuxième temps, le modèle de régression du premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ a donc été relancé grâce à la deuxième série de données qui couvrent la période 2011 à 2016, construites à partir des dossiers d'admission des étudiants inscrits à la FSE pour cette période. Toujours contraints par un nombre restreint de variables explicatives, l'estimation a pu aboutir quand même à des résultats plus satisfaisants.

Nous poursuivons notre recherche en tentant un nouveau champ d'analyse, celui de l'étude qualitative. C'est l'objet du chapitre V, dans lequel nous menons à travers des entretiens semi-structurés, une enquête auprès d'un nombre de diplômés de la FSE dans le but de pouvoir compléter l'analyse économétrique par une analyse qualitative de données et trouver des réponses aux résultats qui nous paraissent inattendus et incomplets de l'étude économétrique du chapitre IV.

Chapitre V. Pour une analyse qualitative du choix d'études en sciences économiques de l'USJ

Dans le présent chapitre, nous abordons le choix d'études en sciences économiques à l'USJ selon une approche qualitative. L'objectif central est de compléter l'analyse économétrique, et de traiter la problématique à travers un abord différent. Selon Paillé et Mucchielli (2003), la recherche qualitative se définit comme « un exercice intellectuel pour faire émerger du sens » et retient l'entretien semi-directif comme instrument principal de collecte de données. En l'occurrence, les entretiens ont été menés auprès d'un échantillon de diplômés de la FSE ayant obtenu leur diplôme (licence ou master) entre 2009 et 2013. La période considérée permet de cerner au mieux le contexte actuel, dans la mesure où elle correspond à la dernière vague de diplômés interrogés par les enquêtes de l'OURSE. Le but principal de cette enquête est de comprendre les perceptions des diplômés vis-à-vis de leur choix d'études, de l'effet signal de leur diplôme, de la liberté de ce choix et de l'impact de ce dernier sur leurs capacités et bien-être pendant et après les études.

Ensuite, nous complétons les entretiens avec les diplômés par des entretiens avec des employeurs qui embauchent habituellement des économistes. Nous retenons principalement le secteur bancaire qui est reconnu être le premier recruteur des diplômés en sciences économiques de l'USJ. Le but est de comprendre dans quelle mesure les attentes et perceptions des diplômés vis-à-vis de leur insertion sur le marché du travail rejoignent celles des employeurs libanais.

Dans la section 1 du chapitre V, nous examinons le fondement épistémologique sur lequel est basée l'enquête qualitative tout en la confrontant à l'analyse économétrique du chapitre IV. Dans une deuxième section, nous présentons les méthodes mixtes de recherche, leur typologie et leurs caractéristiques principales. Dans la section 3, nous analyserons l'approche qualitative pour présenter ensuite les résultats des entretiens avec les diplômés et les employeurs (section 4) et les discuter (section 5).

1. Posture épistémologique et articulation entre deux approches méthodologiques

L'épistémologie, terme grec qui signifie « discours sur la science », se définit comme une réflexion sur les connaissances à travers trois questions principales : « *Qu'est-ce que la connaissance ? Comment est-elle constituée ou engendrée ? Et comment apprécier sa valeur ou sa validité ?* » (Le Moigne, 1995). Chaque chercheur possède sa vision du monde, et s'interroge sur sa propre posture ou son positionnement épistémologique, ce qui fait que cette réflexion ne

peut être identique pour tous. C'est en fonction de ces présupposés que le travail de recherche, en termes de prévision, d'explication et de compréhension d'une certaine réalité, est orienté, justifié et validé (Perret & Séville, 2003).

La science économique est un domaine de recherche qui a longuement été dominé par le paradigme[89] épistémologique positiviste et la testabilité empirique de tous ses énoncés selon une approche quantitative. Le positivisme est un courant de pensée né au XIX^{e} siècle avec les théories d'Auguste Comte (1798-1857) qui considère que la connaissance scientifique est uniquement fondée sur des faits. Il fut inspiré de l'histoire de l'évolution de la pensée philosophique partant des questions métaphysiques de l'Antiquité, vers les controverses théologiques de la période médiévale et débouchant enfin sur les débats scientifiques de l'ère moderne centrés sur l'homme et son aspect social (Kremer-Marietti, 2006*).* Par positivisme, il est souvent sous-entendu :

- le positivisme logique, dit aussi empirisme logique ou néo-positivisme, initié par le Cercle de vienne[90] au début du XIX^{e} siècle et qui porte surtout sur l'étude des sciences. Il a cherché à donner un nouvel élan au positivisme comtien en privilégiant l'empirisme, l'expérience et la vérité logico-mathématique, tout en se basant sur une démarche inductive[91] de la recherche.
- le post-positivisme qui remet en cause certains postulats du positivisme logique dont l'induction, et adopte une démarche déductive[92] sur des échantillons représentatifs de la population, qui permet de générer des résultats généralisables. Il substitue au critère de vérifiabilité celui de la réfutabilité (Popper, 1963).

Selon le positionnement positiviste, la réalité scientifique possède ses propres lois immuables et quasi-invariables, et ce sont les faits et l'expérience directe qui établissent et

[89] Selon Kuhn (1970), un paradigme est le cadre conceptuel qui reflète les croyances et valeurs consentis par tous les membres d'une communauté. Guba & Lincoln (1994) et Riverin-Simard & al. (1997) définissent le paradigme du chercheur comme la vision du monde de ce dernier et sa façon d'être dans le monde de la recherche.

[90] C'est un groupement de philosophes et de savants de diverses disciplines s'opposant aux énoncés métaphysiques et luttant pour l'unité de la science. Formé à Vienne en 1923, le club se disperse en 1936 suite à l'assassinat de son fondateur Moritz Shlick. Ses membres les plus influents sont Rudolf Carnap, Hans Hahn, Otto Neurath et Moritz Schlick.

[91] La démarche inductive (empirico-inductive) est une méthode de recherche selon laquelle le chercheur part de l'analyse des données collectées afin de construire des concepts, des relations et des théories ou de modéliser un phénomène étudié. La démarche va du particulier au général.

[92] La démarche déductive (hypothético-déductive) est une méthode de recherche selon laquelle le chercheur part d'une ou plusieurs hypothèses et théories pour comprendre et expliquer des phénomènes particuliers puis pour dégager des principes de portée générale. La démarche va du général au spécifique.

confirment la valeur des théories (Haddar, 2010). Ce courant privilégie une indépendance entre le chercheur et son objet d'étude de sorte qu'aucun de ces deux ne soit influencé par l'autre (Gavard-Perret et al, 2012). La connaissance est objective et acontextuelle dans le sens où elle est généralisable (DiMaggio & Powell, 1983 ; Perret & Séville, 2003). Selon Pottiez (2011), le chercheur positiviste réussit à connaître la réalité sans l'interpréter.

A côté du positivisme, deux autres positionnements épistémologiques fondamentaux sont généralement identifiés en recherche scientifique : le constructivisme et l'interprétativisme, qui relativisent la réalité et s'opposent ainsi tous les deux au premier paradigme positiviste (Riverin-Simard & al, 1997 ; Perret & Séville, 2003 ; Levy, 1994). Dans la posture constructiviste, le chercheur aspire à construire la réalité tout en collaborant avec les acteurs concernés par la finalité de la recherche et selon le contexte donné. Quant à la posture interprétativiste, vue par certains auteurs comme un constructivisme modéré, le chercheur qui l'adopte vise plutôt à interpréter le réel, à l'analyser et le comprendre ; donc il ne le construit pas (Dumez, 2010).

Selon Riverin-Simard & al. (1997), ces visions paradigmatiques évoluent sans cesse, que ce soit dans le monde de la recherche ou dans celui du chercheur au niveau individuel. Ils considèrent que ces paradigmes constituent *une* étape dans la réflexion de recherche scientifique plutôt qu'un aboutissement.

Nous considérons que la recherche ne doit point se restreindre à une division entre les positionnements épistémologiques, les démarches et les méthodes. C'est plutôt la complémentarité entre ces derniers que nous souhaitons insérer dans le cadre de notre travail. Plusieurs travaux ont d'ailleurs cherché à rompre cette dichotomie entre les principaux positionnements épistémologiques (Latour, 1991 ; Ben Letaifa, 2006 ; Martinet 1990 ; Pottiez, 2011, Jemna, 2016). Selon Martinet (1990), chaque voie seule ou « paradigme pur » reste insuffisant dans la production des connaissances.

Dans la continuité de notre recherche, nous avons choisi d'adjoindre une posture interprétativiste en complément de l'explication de la réalité objective selon la posture positiviste traditionnelle adoptée dans le chapitre IV. C'est un positionnement pragmatique, qui tient compte des autres positionnements «non- rivaux » et qui vise à pallier certaines de leurs lacunes potentielles. Cette posture admet que les acteurs, sujets et faisant partie intégrante de la recherche, tiennent un rôle dans la construction de la connaissance et de la réalité, à l'encontre du

positionnement positiviste. Selon Creswell & Plano Clark (2011), l'approche mixte de recherche se base sur l'orientation philosophique du chercheur qui estime que joindre le quantitatif et le qualitatif serait un meilleur moyen pour répondre à l'objectif de la recherche. D'un point de vue épistémologique, la recherche mixte correspond à une ouverture et à une tolérance à la diversité méthodologique, ce qui aide à développer les résultats tout en considérant les positionnements relatifs à chaque méthode (Morgan, 2007).

Notre question de recherche vise la ***compréhension*** de ce qui détermine un premier choix d'études universitaires auprès de jeunes de 18 ans et il s'agit donc d'aller au-delà de la ***vérification*** au sens strict à partir de données quantitatives. Selon Allard-Poesi et Maréchal (2003), l'objectif d'une posture épistémologique interprétative est d'appréhender « les actions et les significations que les acteurs accordent à leurs expériences du monde étant entendu que c'est au travers de ces significations et actions qu'ils construisent la réalité sociale ». En cohérence avec cette vision interprétative, nous poursuivons ainsi notre recherche avec la méthode qualitative de collecte de données. Nous décidons ainsi de plonger dans le contexte de la recherche et de voir comment ces diplômés articulent eux-mêmes le sens qu'ils donnent à leur choix d'études, comment ils perçoivent la réalisation de ce choix et les différents facteurs qui l'ont initié. Les connaissances qui en sont produites sont de nature subjective et contextuelle. Dans cette perspective, ces connaissances ne peuvent être perçues comme la représentation ultime de la réalité, mais plutôt comme une représentation parmi d'autres. Les résultats de la recherche qualitative ne peuvent être validés que dans le contexte étudié auprès de chaque diplômé.

2. La méthode mixte en sciences économiques : vers un approfondissement des résultats

Pour des questions épistémologiques, les économistes ont toujours accordé peu d'importance à la recherche qualitative. Ils favorisent, en général, la recherche quantitative qui cherche à recueillir, traiter et produire des résultats quantifiables. La recherche quantitative adopte une approche déductive qui permet d'étudier des corrélations possibles entre les variables observées (Poisson, 1983) et de vérifier des hypothèses (Bryman, 1988). L'échantillon étudié est généralement assez large et représentatif de la population étudiée. La méthode quantitative,

généralement exploitée en économie, repose sur des instruments et techniques quantitatives de collecte et de mesure et utilise des instruments d'analyse et de vérification économétriques.

De son côté, la méthode qualitative ne cherche pas à quantifier, ou à mesurer un phénomène ou des corrélations potentielles entre variables. Elle vise plutôt à traduire et à interpréter la réalité vécue par les personnes en rapport avec le thème étudié. C'est une perspective interne à l'univers de ces acteurs pour une meilleure connaissance de la réalité de leur expérience qui est une caractéristique intrinsèque de la méthode qualitative. Cette dernière fait appel à une stratégie « de contenu » et à des outils et techniques de collecte de données qualitatifs mobilisés pour développer le projet de recherche. L'expression « recherche qualitative » est habituellement utilisée sachant que l'expression « recherche compréhensive » lui est sans doute préférable du fait qu'elle arrive à mieux décrire le contenu de cette démarche (Dumez, 2013). D'ailleurs, c'est la nature même de la recherche qualitative d'être compréhensive, c'est-à-dire de donner à voir et d'analyser les acteurs pensant, éprouvant, agissant et interagissant. Ces deux expressions sont en général traitées comme synonymes, même si la première est plus connue.

Selon Jemna (2016), il ne s'agit pas de chercher à démontrer qu'une approche prédomine l'autre. Il faut plutôt veiller à améliorer la qualité de la recherche à travers une vue mixte des méthodes de recherche qualitatives et quantitatives. Les résultats obtenus par la méthode quantitative peuvent être enrichis à travers les techniques de la méthode qualitative. Tashakkori & Teddlie (2003) considèrent que les recherches qui adoptent les méthodes mixtes sont mieux capables de clarifier des relations complexes et de comprendre le phénomène étudié, d'où l'intérêt de leur usage dans les recherches en sciences sociales. Finalement, les deux approches se complètent en tenant compte de leurs différences ; elles forment en effet une sorte de continuum interactif (Newman et Benz, 1998).

Creswell (2009) définit la méthode mixte de recherche comme étant une méthodologie qui implique la collecte, l'analyse et l'intégration des approches quantitative et qualitative au sein d'une seule étude. Le but d'une telle forme de recherche est de permettre, à travers la combinaison de ces deux concepts de fournir une meilleure compréhension du problème. Les méthodes mixtes sont classées selon deux dimensions, la temporalité et la pondération (Creswell, 2009).

La temporalité (*timing*) permet d'identifier deux catégories de méthodes mixtes :

a. ***Les méthodes séquentielles***. Deux modèles sont possibles :

- *Explicatif* : la collecte et l'analyse de données quantitatives s'appliquent en premier, suivies par les qualitatives puis par l'interprétation globale des résultats.
- *Exploratoire* : la collecte et l'analyse de données qualitatives ont d'abord lieu, à partir desquelles se construit la collecte et l'analyse quantitative et enfin l'interprétation globale des résultats.

b. ***La méthode simultanée,*** selon le « modèle convergent parallèle » :

- La collecte et l'analyse de données quantitatives et qualitatives ont lieu simultanément, suivies par l'interprétation globale des résultats.

La pondération (*weighing*) se base sur le poids respectif accordé par le chercheur à chacune des deux méthodes. C'est la méthode privilégiée qui sera dominante lors de la phase de collecte et d'analyse des données. Dans ce cas, les méthodes mixtes sont dites ***concurrentes.***

Selon Creswell et al. (2003), Bericat (1998) et Morgan (1998), la triangulation et la complémentarité sont deux notions inhérentes aux modèles de méthodes mixtes. Par ***triangulation***[93], il s'agit d'aborder le même aspect d'une réalité en utilisant deux méthodes différentes afin de vérifier la convergence des résultats entre les deux composantes quantitative et qualitative (Bryman, 2006 ; Denzin, 2012). Nous soulignons qu'essentiellement, le terme triangulation désigne l'usage de plusieurs types de méthodes de recherche et non pas nécessairement à partir de la combinaison des méthodes quantitatives et qualitatives (Denzin, 2012).

La ***complémentarité*** désigne le recours de manière séparée aux deux méthodes en abordant dans chacune une dimension différente du sujet de recherche. Elle vise une compréhension supplémentaire fournie par chacune des méthodes. Cette approche est également dite ***multiméthode séquentielle*** (Morse, 2003).

[93] Le terme *triangulation* est utilisé pour la première fois par Campbell et Fiske en 1959 pour désigner la procédure par laquelle plusieurs méthodes de recherche sont utilisées dans un objectif de validation des résultats. Il s'agit en d'autres termes de l'association de plusieurs méthodologies pour étudier un même phénomène.

La présente recherche s'appuie sur une *multi méthode séquentielle explicative*, l'enquête qualitative étant entamée après l'achèvement de l'étude quantitative et économétrique (figure 8). Par ailleurs, nous tentons de confirmer la convergence des résultats de la méthode quantitative par *triangulation*, en cherchant simultanément à expliquer et comprendre davantage l'optique des choix des diplômés. Finalement, nous poussons la recherche, à travers la *complémentarité* de l'enquête qualitative, vers une nouvelle dimension non explorée dans la méthode quantitative, celle de la liberté du choix et l'effet sur les capabilités des dénommés « jeunes diplômés ».

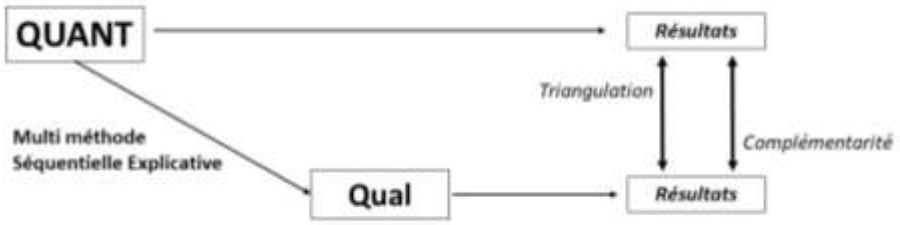


Figure 8. Méthode mixte de la présente recherche

(*QUANT=Etude Quantitative ; Qual=Etude Qualitative)*

3. Approche qualitative de recherche : échantillonnage, collecte de données, guide d'entretien

L'approche qualitative adoptée dans la présente recherche, peut être considérée comme une étude de cas, traitant d'une analyse situationnelle d'un groupe de jeunes diplômés en sciences économiques de l'Université Saint-Joseph. Il s'agit plus précisément de diplômés de la FSE entre 2009 et 2013. L'étude de cas représente un type de recherche fréquemment utilisé en sciences sociales, où le chercheur étudie un phénomène particulier au niveau d'un nombre limité d'individus présentant des caractéristiques comparables. La technique considérée est employée généralement dans des situations où le chercheur souhaite expliquer le « comment » et le « pourquoi » de sa recherche et révéler les spécificités du phénomène étudié (Yin, 1984). L'étude de cas peut porter sur une situation unique (un individu, une institution, un pays, etc.) ou sur plusieurs cas (groupe d'individus, d'établissements, etc.).

L'étude de cas permet à partir d'une démarche qualitative de recherche d'exploiter au mieux les propriétés d'analyse situationnelle. En fonction de l'objectif et de la vision du chercheur, elle peut suivre une démarche inductive (Mucchielli, 1991 ; Baxter et Jack, 2008) autant que déductive (Collerette, 1996) du fait que la production des connaissances peut emprunter des chemins variés.

La problématisation de notre recherche est établie à partir des connaissances théoriques existantes en sciences économiques qu'elle soit conçue par la méthode qualitative ou quantitative. Notre travail empirique, à travers ces deux volets, se base sur une démarche scientifique qui ne néglige pas certaines lacunes conceptuelles relatives à notre objet de recherche. Selon Chevrier (2003), il s'agit en effet d'une démarche dite déductive et véridictoire. Il serait utile de souligner que les démarches déductive et inductive peuvent fréquemment coexister et se compléter dans le cadre d'une même recherche (Mouchot, 1990), néanmoins la présente étude qualitative ne relève pas d'une démarche inductive.

3.1 Outil de collecte de données, définition de l'échantillon et déroulement des entretiens

Selon Dumez (2013), un économètre a rarement recours à des entretiens semi-ouverts tout comme un chercheur qui adopte la recherche qualitative utilise peu les méthodes économétriques. Mais Dumez insiste sur le fait que « le social ne s'aborde pas en dissociant et en opposant les éléments qui le constitueraient ».

L'enquête qualitative, menée dans le cadre de notre recherche, est réalisée à travers ***l'entretien semi-directif***, un outil de collecte de données verbales utilisé de manière fréquente en sciences sociales et humaines. A travers l'entretien semi-directif, Blanchet et Gotman (1992) confirment qu'il ne s'agit plus « seulement d'attendre les réponses des enquêtés aux questions des enquêteurs » mais de s'intéresser à leurs propos. Selon Vilatte (2007), choisir l'entretien comme technique de recherche, c'est privilégier l'interaction avec les personnes concernées par le phénomène en question. Selon lui, c'est « un moment de parole durant lequel un intervieweur extrait une information d'un interviewé sur des actions passées, des savoirs sociaux, sur ses valeurs, normes, représentations… ».

En l'occurrence, nous avons choisi l'entretien comme outil de collecte de données puisqu'il répond précisément à notre vision d'approfondir les résultats de la méthode quantitative par des explications supplémentaires. L'entretien permet de recueillir du discours, ce qui nous permet de capter le sens que les diplômés confèrent à leurs choix et actions, et la manière dont ils le vivent depuis le premier jour. Nous cherchons à comprendre le vécu des jeunes diplômés vis à vis de leur choix d'études universitaires, sans avoir délimité au préalable les variables étudiées. Loin du style directif strict, l'entretien semi-directif nous permet d'orienter les propos des diplômés enquêtés vers le sujet et la problématique de recherche, tout en leur accordant une marge de liberté d'expression.

3.2 Les entretiens semi-directifs

Dans le déroulement des entretiens, nous avons rencontré deux catégories d'acteurs :

- Des *diplômés :* 20 diplômés ayant obtenu leur licence ou master en sciences économiques de l'USJ entre 2009 et 2013. Ils sont choisis de manière aléatoire à partir de l'échantillon ayant fait l'objet de l'étude économétrique du chapitre IV.
- Des *employeurs* : 10 employeurs parmi les principaux secteurs économiques qui recrutent généralement des diplômés en sciences économiques. Il s'agit principalement du secteur bancaire.

Les thèmes retenus dans les entretiens ont été identifiés en fonction des objectifs, du cadrage théorique et de la question de recherche. Au total, nous avons réalisés 25 entretiens semi-dirigés dans le cadre de cette enquête qualitative. Au cours de ces derniers nous avons cherché à comprendre :

1. Comment s'est fait le choix d'étudier les sciences économiques, et quels en sont les principaux déterminants ?
2. Quel est le rôle de l'orientation (scolaire, familiale et autre) dans ce choix ?
3. Quelles sont les perceptions des diplômés quant à la détention d'un diplôme en sciences économiques de l'USJ, notamment en termes d'effet signal ?
4. Comment les diplômés perçoivent-ils la liberté de leur choix d'études ainsi que l'impact de cette liberté sur leurs capabilités et bien-être ?

5. Comment les employeurs perçoivent-ils l'effet signal d'un diplôme en sciences économiques de l'USJ ?
6. Dans quelle mesure un équilibre de signalisation est-il associé au recrutement des économistes de l'USJ ?

Deux guides ont été conçus pour mener les entretiens. D'abord un guide d'entretien avec les diplômés (Annexe 6), formé d'une trentaine de questions réparties en trois principales parties :

-Les facteurs individuels

-Le choix de la formation

-La liberté du choix, les capabilités et le bien-être

Ensuite un guide d'entretien avec les employeurs (Annexe 7), plus succinct, formé de 14 questions qui se focalisent sur le recrutement, les compétences et l'effet signal relatifs au diplôme de sciences économiques de l'USJ.

Nous avons procédé dans un premier temps à un pré-test des guides d'entretien après leur élaboration, d'abord auprès d'un diplômé en sciences économiques, et ensuite auprès d'un employeur dans le secteur bancaire. Ce procédé a aidé à apporter une légère reformulation à certaines questions en vue d'apporter plus de précision.

Les 20 entretiens avec les diplômés ont eu lieu entre le 10 janvier et le 6 mars 2020. La durée moyenne des entretiens était environ une heure. Nous avons eu recours à des questions de relance qui ne sont pas identiques pour tous les diplômés. Dans la majorité des entretiens, les diplômés interrogés répondaient en avance aux questions à venir, tellement ils se donnaient dans leur raisonnement. Nous avons quand même posé ces questions tout en marquant qu'ils y avaient partiellement répondu.

Les entretiens avec les employeurs étaient plus difficiles à organiser en raison de la crise économique par laquelle passait le pays depuis 2019 et qui touchait directement le secteur bancaire. Les entretiens ont commencé le 7 février 2020 et nous en avons pu réaliser cinq avant la culmination de la crise sanitaire du Covid-19. Le confinement qui a commencé en mars 2020, nous a obligés de suspendre le travail pour quelques mois.

Dans une logique d'organisation de l'analyse des données collectées, et avec le consentement des participants, les entretiens ont été tous enregistrés et associés à un code d'identification individuel selon la date et la durée. De plus, nos observations directes ont permis de relever certains gestes et quelques expressions expressives des locuteurs. Nous avons mené les retranscriptions dans des délais assez courts après le déroulement des entretiens en vue de rappeler le langage non verbal des participants. Nous soulignons que tout au long de la présentation des résultats des entretiens, nous avons recours à l'usage de verbatim « de contenu » en tant que moyen d'analyse et de compréhension fondamental des données recueillies et non qu'unique outil de description.

3.3 Considérations éthiques

L'enquête qualitative par entretien ainsi que les guides afférant ont obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'Université Saint Joseph. Nous nous sommes engagés à respecter la liberté et les droits des sujets de la recherche en nous alignant sur les normes de procédure et de pratiques suivantes :

- Expliciter les objectifs et l'utilité de la recherche.
- Respecter la confidentialité et l'anonymat des informations recueillies.
- Garder une attitude totalement objective vis-à-vis des informations en accordant de la valeur à l'intégralité des paroles et des actions des sujets de la recherche lors de la transcription.
- Garantir le consentement éclairé des participants à l'enquête par écrit, sans aucune pression sur la fixation des dates ou sur la décision d'abandonner l'enquête (Annexes 8 et 9).

4. Présentation des résultats des entretiens

Cette section du chapitre fait état des résultats du recueil des données qualitatives avec les diplômés (4.1) et avec les employeurs (4.2). La transcription des données après chaque entretien nous a permis d'effectuer une étude détaillée qui investit chaque thème abordé selon une lecture transversale. Nous détaillerons dans cette section comment nous avons procédé au dépouillement du matériau recueilli pour une préparation adéquate à la discussion finale des résultats.

4.1 Entretiens avec les diplômés : Dépouillement et analyse de contenu

Afin de procéder à un traitement adéquat et complet des données collectées, ces dernières n'étant pas immédiatement accessibles à l'analyse, nous avons adopté la méthode d'analyse de contenu manuelle[94] comme instrument de dépouillement des résultats. Pour définir la méthode de l'analyse de contenu, Kientz (1969) avance que « *l'analyse de contenu est un instrument de recherche scientifique aux multiples usages. Les procédés qu'elle utilise varient en fonction des objectifs de la recherche*". Quant à Mucchielli (1991), il considère qu'*« analyser le contenu c'est, par des méthodes sûres, rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui y est présenté, formuler et classer tout ce que contient ce document ou cette communication. »* De son côté, Schreier (cité dans Dany, 2016) soutient que l'analyse de contenu représente une « *méthode pour décrire systématiquement le sens de données qualitatives… Cette analyse procède en assignant les parties successives du matériel dans des catégories issues d'une trame de codage* ».

Il s'agit d'une analyse de contenu catégorielle et thématique qui se base sur une classification d'éléments textuels ou verbaux constitutifs d'un ensemble, selon un regroupement par critères sémantiques (Bardin, 2002). L'aspect sémantique de la catégorisation considère, à partir des mots et expressions prononcés puis retranscrites, les principales « unités de sens » représentant les grands thèmes visés par la recherche. Ces unités de sens peuvent être un paragraphe, des phrases, une seule phrase ou expression et parfois un mot (Ayache & Dumez,

[94] La méthode d'analyse de contenu manuelle est une technique qui vise à traiter, sans recours à des logiciels spécialisés, des communications selon une procédure systématique et objective dans le but de dégager le sens par catégorisation des informations selon des thèmes et sous-thèmes.

2011). De ce fait, cette méthode d'analyse thématique est souvent désignée par l'analyse des « signifiés » (Bardin, 2002).

Nous avons appliqué cette méthode en suivant plusieurs étapes, sans pour autant adopter un processus linéaire, qui paraît inadapté à un traitement rigoureux des données. L'analyse de contenu comprend plutôt un mouvement constant de plusieurs « allers-retours » entre les résultats transcrits, les segments codés et les catégories thématiques.

Après la transcription intégrale des entretiens, la première étape était le tri des données personnelles des participants collectées dans le premier encadré du guide d'entretien. Nous dégageons ainsi les tableaux 8 à 11 qui dressent le profil des 20 diplômés ayant participé aux entretiens.

			Participants	
Hommes			9	
Femmes			11	
Ayant arrêté leurs études à la FSE à la licence			9	
Ayant arrêté leurs études universitaires à la licence			3	
Ayant poursuivi un Master à la FSE			11	
Ayant poursuivi un Master dans une autre faculté de l'USJ *-Ressources humaines*			*2*	
Ayant poursuivi un Master dans une autre université libanaise			0	
Ayant poursuivi un Master dans une université étrangère : *-HEC* *- Paris I- Sorbonne Université* *-University of London* *-Ecole supérieure des affaires de Beyrouth (ESA)*			*1* *1* *1* *1*	
Année d'obtention de la licence	*2009*	*2011*	*2012*	*2013*
	6	5	3	6

Tableau 8. Profil des participants selon le genre et la poursuite des études après la licence

	BL-ES	*BF-ES*	*BL-SG*	*BF- S*	*BL-SV*
Série Bac	9	3	4	2	2

Tableau 9. Distribution des participants selon la série du baccalauréat
(BL : Baccalauréat libanais ; BF : Baccalauréat français ; ES : Economique et Sociale ; SG : Sciences Générales ; S : Scientifique : SV : Sciences de la vie)

	Personnel	*Bourse*	*Aide Sociale*	*Prêt Etudiant*
Financement[95]	19	1	6	4

Tableau 10. Répartition des moyens de financement des études en licence et en Master à la FSE

Salarié-Secteur public	4
Salarié-Secteur privé	3
Salarié-Secteur bancaire	9
Salarié-Organisation internationale	1
Entrepreneur, chef d'entreprise	2
Ne travaille pas	1

Tableau 11. Répartition des participants selon leur profession lors de l'entretien[96]

La deuxième étape du traitement des données est la construction d'une grille de codification[97] (tableaux 12 à 14) à partir du verbal retranscrit. Ainsi, nous avons procédé à la lecture verticale[98] des transcriptions des entretiens à travers laquelle nous avons identifié et relevé les segments de texte jugés porteurs de sens pour la présente recherche, et nous avons déduit les mots ou expressions clés qui paraissaient pertinents. Ces derniers sont représentés dans la colonne

[95] Certains participants ont coché simultanément plusieurs choix de financement du fait que l'accès, s'il y lieu, à une aide de service sociale, à une bourse ou à un prêt se fait rarement à un taux de 100% et une partie des frais de scolarité reste à la charge de l'étudiant et de sa famille.

[96] Nous avons présenté dans ce tableau la profession principale des participants. Trois parmi les 20 participants avaient une deuxième profession à temps partiel : un en tant que consultant (profession libérale) auprès d'une organisation non gouvernementale et deux autres en tant qu'enseignants universitaires vacataires, l'un à l'université libanaise et l'autre dans une université privée.

[97] La codification et la catégorisation sont deux parmi six étapes d'analyse de données qualitatives selon la théorisation ancrée avancée par Paillé qui s'est inspiré de la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss en 1967. Le but de la théorisation ancrée est d'associer une méthode scientifique rigoureuse et objective à la recherche qualitative. Il s'agit de la théorisation d'un phénomène selon une démarche inductive. *Source : Paillé, P. (1994).*

[98] La lecture verticale dans une analyse de contenu consiste en une lecture globale de chaque individu pour l'ensemble des thèmes en question, alors que l'analyse horizontale consiste à analyser les réponses de chaque individu pour un thème donné.

de l'encodage ouvert[99] des tableaux 12 à 14. L'Annexe 8 dresse un récapitulatif des profils des 20 diplômés ayant participé aux entretiens et que nous avons désigné dans la présentation des résultats par des identifiants allant de *E1* à *E20*.

La troisième étape consiste à classer les mots clés par rapport aux deux catégories de thèmes relatifs à notre objet d'étude, dits aussi trames de la recherche :

-en premier lieu, nous avons les thèmes préétablis par les objectifs opérationnels de la recherche, à savoir les variables de l'analyse quantitative du chapitre IV et par les concepts théoriques énoncés dans la Partie I portant sur le cadrage théorique de la thèse. Dans ce cas, c'est une démarche déductive d'application des catégories qui est adoptée.

-en second lieu, nous avons classé certains éléments thématiques nouveaux qui ont surgi au sein du discours des participants pendant les entretiens. Il s'agit d'une « tendance » inductive mineure de catégorisation, alliée à la perspective déductive dominante, qui ne cause pas de problèmes épistémologiques (Ayache & Dumez, 2011). En revanche, elle permet d'enrichir l'interprétation du matériau recueilli et de servir l'objectif principal de la recherche mixte, à savoir la meilleure compréhension du choix d'études de nos diplômés.

La quatrième étape a porté sur une lecture horizontale des verbatim retenus et un encodage axial des résultats transcrits, qui consiste à classer les citations des interlocuteurs selon les idées qu'elles transmettent dans des sous-catégories thématiques. Ces dernières sont en fait des sous-thèmes qui reflètent des liens entre les mots clés de l'encodage ouvert et les grands thèmes de la recherche.

Le résultat de ces quatre étapes, allant de la codification en passant par l'encodage ouvert puis axial permet la construction progressive d'une arborescence de concepts à chaque analyse d'un nouveau segment ou verbatim. Finalement, c'est l'ensemble de ces données traitées et filtrés à travers notre grille de codification qui prépare et facilite l'interprétation et la discussion des résultats.

[99] Par l'encodage ouvert, nous désignons la procédure de repérage des unités de sens c'est-à-dire des mots-clés ou expressions en rapport avec les thèmes étudiés en leur assignant des codes. L'étape suivante consiste au regroupement de ces codes en catégories ou au regroupement des catégories entre elles.

Nous avons présenté dans les trois tableaux 12, 13 et 14 les grilles de codification relatives aux trois grandes trames de notre recherche. C'est en effet sur la base de ces dernières que nous avons construit le guide d'entretien avec les diplômés en trois principales sections :

-Le choix d'études

-L'effet signal du diplôme

-La liberté du choix

Tableau 12. Grille de Codification 1
Thème 1 : Le Choix d'études universitaires-Facteurs déterminants

Encodage axial Sous-catégories thématiques		Encodage ouvert	
1	Les sciences économiques à l'USJ : un premier choix	1.1 1.2 1.3 1.4 1.5 1.6	Moment du choix Hésitation Premier choix Qualité reconnue de la formation Système d'admission de la FSE Série du Bac et compétences en maths
2	Le choix de l'université	2.1 2.2 2.3 2.4 2.5 2.6 2.7	Réputation, université des plus anciennes Frais de scolarité, aide sociale Fréquentation de l'université par un membre de la famille Système scolaire Valeurs de l'USJ Vie étudiante diversifiée et ouverte au monde Trilinguisme
3	L'orientation	3.1 3.2 3.3 3.4 3.5 3.6	Professeurs d'école Portes ouvertes, foires, bureau d'orientation Manque d'orientation scolaire Orientation par la famille et amis Recherche personnelle Evaluation de l'orientation
4	Opportunités d'emploi	4.1 4.2 4.3 4.4 4.5 4.6	Famille, amis et connaissances Orientation scolaire Recherche personnelle Manque d'information Secteur bancaire uniquement Débouchés et emploi stable
5	Intérêt pour la discipline	5.1 5.2 5.3	Discipline riche en théories et en pratiques Intérêt pour les sciences sociales Curiosité et enthousiasme pour le domaine
6	Influence des parents	6.1 6.2 6.3	Pression et influence du parcours des parents Opposition des parents Aucune influence
7	Proximité	7.1 7.2	Influence légère Aucune influence
8	Autres Facteurs	8.1 8.2	Culture libanaise et pression de la société Défi et démarcation

Tableau 13. Grille de Codification 2
Thème 2 : L'effet signal du diplôme

Encodage axial Sous-catégories thématiques		Encodage ouvert
1	Sens de la détention d'un diplôme en sciences économiques de l'USJ	1.1 Passeport pour le marché du travail 1.2 Fierté 1.3 Richesse culturelle 1.4 Symbole d'un travail académique sérieux 1.5 Satisfaction personnelle et professionnelle
2	Effet Signal	2.1 Signal positif à l'embauche 2.2 Combinaison formation-université 2.3 Indice nécessaire mais pas suffisant
3	Critères de recrutement par les employeurs potentiels	3.1Université 3.2 Formation et université 3.3 Caractère et discipline 3.4 Attitude et motivation 3.5 Piston et réseau 3.6 Les langues 3.7 L'expérience 3.8 La performance académique 3.9 L'établissement scolaire fréquenté 3.10 Autres[100]
4	Préparation par la formation à l'intégration du marché du travail	4.1 Préparation efficace 4.2 Préparation indirecte, base importante 4.3 Manque de préparation, effort personnel
5	Compétences acquises et mobilisées dans l'exercice de la profession	5.1 Capacité d'analyse, pensée logique et critique 5.2 Connaissances théoriques 5.3 Compétences en finances et techniques quantitatives 5.4 Travail sous pression, organisation et discipline 5.5 Base solide en culture générale 5.6 Méthodologie de recherche 5.7 Compétences diverses liées à l'entreprise
6	Compétences à développer pendant la formation	6.1 Pratique, études de cas et application empirique 6.2 Compétences comportementales 6.3 Rédaction et langues 6.4 Recherche 6.5 Entreprise, consultation et gestion des données

[100] Nous avons regroupé dans cette catégorie les critères qui ont été cités par un seul participant.

Tableau 14. Grille de Codification 3
Thème 3 : La liberté du choix

Encodage axial Sous-catégories thématiques		Encodage ouvert
1	Dimension de la liberté	1.1 Choix totalement libre 1.2 Choix non libre 1.3 Influence des parents 1.4 Orientation inefficace 1.5 Choix libre immature
2	Lien avec la performance académique	2.1 Motivation et engagement 2.2 Performance académique 2.3 Relever le défi
3	Poursuite des études en Master	3.1 Meilleures opportunités d'emploi 3.2 En attente de trouver un emploi 3.3 Pression des parents 3.4 Familier avec le système 3.5 Financement 3.6 Réputation du diplôme 3.7 Perspectives et ouverture 3.8 Changement de système
4	Participation à la vie étudiante	4.1 Liens sociaux 4.2 Motivation 4.3 Divertissement et plaisir
5	Bien-être et capabilités	5.1 Satisfaction professionnelle 5.2 Insatisfaction professionnelle 5.3 Non valorisation au travail 5.4 Préférence à l'émigration 5.5 Satisfaction en termes de capabilités 5.6 Capabilités non accomplies 5.7 Réorientation pour de nouvelles perspectives 5.8 Regret du choix d'études 5.9 Regret du choix de carrière 5.10 Activités extra professionnelles
6	Préférences adaptatives	6.1 Satisfaire les attentes parents 6.2 Fierté du diplôme et intérêt à la formation 6.3 Adaptation à l'insatisfaction professionnelle 6.4 Pas de réorientation post-licence 6.5 Agentivité

4.1.1 Résultats relatifs au thème 1 : choix d'études en sciences économiques à l'USJ et ses déterminants

Nous présentons dans cette sous-section les résultats relatifs au premier thème de notre enquête qualitative qui a été traité en se basant sur la grille de codification 1 (tableau 12). Huit sous-catégories thématiques sont associées au thème 1 : les sept premières (1 à 7) préétablies et

identifiables à travers les questions du guide d'entretien et une dernière (8. Autres facteurs) est identifiée dans les réponses des participants.

1. Le choix de la formation

Quinze participants sur vingt savaient depuis le cycle scolaire secondaire qu'ils allaient s'inscrire en sciences économiques (1.1). « *Je savais depuis longtemps que je ferai sciences économiques, et c'est pour cela que j'ai choisi l'option Bac ES. » (E5)*

Huit participants avaient hésité pendant la période des inscriptions universitaires entre la formation en économie et une autre formation : 5 par rapport à la gestion, 2 à la biologie, 2 à l'architecture, 1 au droit et 1 à la traduction (1.2). Certains participants hésitaient par rapport à plusieurs formations, et ont dû procéder par élimination.

« J'aimais trop les maths, mais je ne voulais ni faire génie, ni médecine, donc je me suis orientée vers le domaine des sciences sociales et puis l'économie. » (E3)

Ou par comparaison par rapport aux différentes formations.

« C'est surtout ma passion aux maths et à l'analyse qui m'a poussé à choisir l'économie, car elle comprenait la combinaison entre les deux. » (E5)

« J'ai senti que les SE sont les plus globales et elles contiennent des maths en plus de la théorie. » (E3)

Sur les 20 participants, 19 avaient choisi les sciences économiques comme un premier choix d'études à l'USJ en remplissant leur dossier d'admission (1.3). Une seule participante a présenté sa candidature à l'ESIB[101] de l'USJ mais ensuite elle s'est rétractée pour s'inscrire à la FSE. « J*'étais perdue, je ne savais pas quoi faire, et mes parents et amis me disaient tu as fait Bac SG tu devrais devenir ingénieure alors j'ai postulé à l'ESIB, j'ai été acceptée mais finalement j'ai changé d'avis car je n'étais pas convaincue. »(E12)*

En réponse à la question « Qu'avez-vous choisi en premier la discipline (SE) ou l'université (USJ) ? », dix participants ont répondu avoir choisi en premier l'USJ, quatre avoir fait un choix simultané de la discipline et de l'université et six avoir choisi l'économie en premier.

[101] L'Ecole Supérieure d'Ingénieurs de Beyrouth (ESIB) de l'Université Saint-Joseph.

« L'université en premier. Je savais depuis toujours que je vais aller à l'USJ. »(E2)

« Moi j'étais dans une école française (Nazarette[102]) et donc mon choix par défaut était d'aller vers l'USJ, donc en premier c'était l'université puis la discipline ». (E1)

« La discipline en premier. J'hésitais un peu avec les études en laboratoire, mais ma préférence allait plus vers l'économie. » (E13)

Neuf participants ont mentionné la qualité reconnue de la formation et la réputation du diplôme (1.4). Six participants ont considéré le système d'admission à la FSE parmi les raisons de leur choix d'études (1.5).

« Les deux. La réputation du diplôme en économie de l'USJ est très connue. Tout le monde sait que c'est une formation très forte » (E11)

« La réputation du diplôme en économie, surtout par comparaison à la gestion et c'est surtout cela qui m'a encouragé à la faire car je ne voulais pas un diplôme comme les autres. »(E6)

« La raison c'est que l'admission en biologie à l'USJ n'était pas facile, l'éco était plus facile. » (E9)

« L'admission était facile, et c'était la solution la plus simple. Peut-être s'il y avait une sélection à l'entrée je n'aurai pas choisi éco. » (E16)

Dix participants voyaient que leur choix de la série du bac ainsi que leurs compétences en mathématiques correspondaient le mieux à la formation en sciences économiques (1.6).

« Car un ami à moi avait fait économie à l'USJ et il m'avait dit qu'il y avait beaucoup de maths dedans et moi j'adorais les maths. » (E6)

« A l'époque j'ai choisi de faire économie surtout en raison de la série du bac on a dans la tête que l'on a le choix uniquement entre soit Eco soit Gestion et donc j'ai choisi éco. » (E8)

« Car j'avais fait le bac série ES. Mais ce n'était pas vraiment mon choix. » (E15)

[102] Collège Notre Dame de Nazareth est un établissement catholique privé, libanais, homologué par le Ministère français de l'Education nationale.

2. Le choix de l'université

Le choix de l'université paraît selon les résultats surtout en lien avec le système d'enseignement scolaire (2.4) des participants qui est un système d'enseignement francophone (système jésuite, homologué au système français ou programme libanais enseigné en français). C'est le cas des vingt participants.

« *Je venais de l'Ecole Saint Joseph et j'étais habituée à ce système*. »*(E12)*

« *Car je cherchais une université à système français et nous à Jamhour*[103] *on nous oriente que c'est surtout l'USJ. » (E11)*

Par ailleurs, d'autres facteurs ont également favorisé le choix de l'USJ : la réputation (2.1), les frais de scolarité et la disponibilité d'aide sociale et de bourse (2.2) et la fréquentation de l'université par un membre de la famille (2.3). Nombreux sont les participants qui ont mentionné plusieurs facteurs simultanément.

« L'USJ est le premier établissement d'enseignement francophone au Liban. »*(E12)*

« C'est d'abord la réputation de l'USJ, mais aussi il y a le facteur financier car elle est moins chère que l'AUB[104] *et parce que je venais d'une école jésuite*. »

« *En plus, mes parents ont fait leurs études a l'USJ et comme si c'était plutôt destiné*. » *(E4)*

Seize participants confirment qu'ils ont surtout choisi l'USJ en raison de sa réputation assez connue dans le pays (2.1). Pour sept participants, c'est le fait que les parents (y compris frères, sœurs, oncles) étaient diplômés de l'USJ (2.3).

« *J'ai choisi l'USJ car ma mère était diplômée de l'USJ ainsi que mon frère et tous mes oncles, et donc ils me recommandaient trop l'USJ comme étant le meilleure choix* ». *(E20)*

En ce qui est du facteur financier, onze participants avancent que parmi les éléments qui les ont poussés à s'inscrire à l'USJ ce sont les frais universitaires moins chers que d'autres établissements universitaires reconnus et la disponibilité d'une aide sociale (2.2). La comparaison s'est fait principalement par rapport à l'AUB.

[103] Collège Notre Dame de Jamhour est un établissement scolaire jésuite privé, homologué par le Ministère de l'Éducation nationale de France.
[104] American University of Beirut.

« *Pour les frais de scolarité qui étaient acceptables par rapport à l'AUB et surtout que j'ai su qu'il se peut que j'obtienne une aide du service social et en effet je l'ai eu. »(E5)*

Treize diplômés affirment avoir fait le choix de l'USJ sans aucune hésitation par rapport à d'autres universités, alors que 6 ont hésité par rapport à l'AUB, un par rapport à LAU[105] et un par rapport à l'Université Libanaise. Pour ceux qui ont hésité par rapport à l'AUB, ils ont finalement choisi l'USJ pour des raisons financières (4 participants) ou bien parce qu'ils n'ont pas été admis dans la formation désirée (deux participants).

« Quand je voyais que « we can not afford AUB », USJ était le meilleur choix, LAU était aussi chère, UL ce n'était pas mon but, et en plus mes études scolaires étaient en français. »

Enfin, à part les facteurs déjà mentionnés, deux participants ont cité trois autres qui les ont encouragés à sélectionner l'USJ. Il s'agit en premier des valeurs de l'université (2.5), en particulier, la démocratie, la diversité culturelle, le respect de l'autre et la citoyenneté. Ensuite, c'est le trilinguisme (2.6) avec plusieurs cours en anglais et en arabe à côté des cours dispensés essentiellement en français. Enfin, c'est la vie étudiante ouverte et diversifiée (2.7).

« L'USJ encourage la démocratie, l'esprit citoyen, le dialogue et le respect mutuel. »(E2)

3. L'orientation

Lorsque nous avons interrogé les diplômés comment et par qui ils ont été orientés vers les sciences économiques de l'USJ, les réponses étaient mitigées. Quinze participants avaient été orientés au début soit par leur professeur d'économie à l'école (3.1), soit par le système d'orientation scolaire (3.2) : portes ouvertes, foires des universités, bureau d'orientation externe.

Douze participants qui ont été guidés par le système d'orientation scolaire ont considéré qu'ils ont reçu une orientation insuffisante et inefficace (3.6).

[105] Lebanese American University

« *L'orientation à l'école était trop défaillante malgré des portes ouvertes auxquelles j'ai participé. »(E4)*

« Je n'ai pas vraiment eu d'orientation. J'ai choisi l'économie à partir de la matière en seconde que j'ai aimée. L'enseignante nous a fait aimer la matière Mais je n'ai pas vraiment reçu d'orientation. »(E13)

« Il manquait une bonne orientation, je ne savais pas à qui je devais poser des questions, surtout pendant l'été avant les inscriptions à l'université. »(E18)

Onze parmi les jeunes non satisfaits ont pu compléter cette orientation scolaire par des conseils de la part de leur famille (parents, frères, sœurs) ou de la part de certains amis de la famille (3.4).

« J*'ai commencé à aimer la discipline en première, mais je n'avais personne autour de moi pour m'orienter. Puis soudain j'ai su qu'une amie à mon frère avait fait économie à l'USJ et donc elle m'a parlé de la discipline et la formation et les débouchés. »(E17)*

« On nous a fait une orientation à l'école mais ce n'était pas efficace, moi c'est surtout des amis à mes parents qui ont un fils qui avait fait économie à l'USJ et à qui j'ai demandé des détails sur la formation et les matières. »(E19)

Deux participantes ont affirmé n'avoir bénéficié d'aucune orientation (3.3), ce qui les a poussées à faire leurs propres recherches (3.5) sur la formation après le bac.

« Je n'ai pas reçu d'orientation, c'était un choix personnel. »(E1)

« On n'a pas d'orientation à l'école officielle. J'ai fait mes propres recherches toute seule ».(E18)

Huit participants considéraient que l'orientation qu'ils ont reçue était satisfaisante.

« *Ma sœur était inscrite à la FSE, j'ai eu aussi une excellente orientation puisqu'elle me racontait tout, en testant elle-même la formation. »(E5)*

« Mon frère m'a orienté vers l'économie en me disant c bon pour moi qui est excellent en maths et autres amis de la famille m'ont aussi conseillé de faire économie, que c'est mieux qu'une licence de base en gestion, cela ouvre plus de perspectives. »(E16)

4. Les opportunités d'emploi

Dans notre guide d'entretien, la question 23 avait pour but d'évaluer dans quelle mesure les participants étaient conscients des débouchés professionnels de la formation et s'ils avaient fait des efforts pour s'en informer. Parmi les 20 interlocuteurs, seulement quinze ont confirmé avoir pris le temps de s'informer à propos des opportunités futures d'emploi, auprès de leurs parents, amis et connaissances (4.1) (11 participants), auprès de leur professeur d'école (4.2) (3 participants) et par une recherche d'information individuelle (4.3) (une participante).

« J'étais très jeune, et mon père m'avait mis en tête que le débouché principal et l'option la plus évidente était le secteur bancaire et donc non je ne me suis pas renseigné sur d'autres possibilités. »(E11)

« *Je n'avais personne à qui poser les questions donc j'ai fait seule mes recherches et parmi les débouchés qui m'ont plu c'était la recherche*. » *(E1)*

« Je n'ai pas réalisé que faire une recherche sur la formation et les débouchés peut être important. Tout ce que je savais sur la formation je l'avais entendu à la maison par des amis. *»(E2)*

Les 5 autres s'étaient inscrits en sciences économiques de l'USJ, soit sans avoir une idée claire sur les débouchés futurs (4.4) (5 participants). Huit parmi les diplômés savaient simplement que les principales opportunités de travail seraient dans le secteur bancaire (4.5). Une participante n'avait pas essayé de s'informer sur les débouchés car elle savait qu'elle allait créer sa propre entreprise après le diplôme (4.4).

« Non, je ne me suis pas renseigné franchement, et je n'avais aucune idée des débouchés je voulais juste être à l'université, je ne voulais même pas chercher à savoir qu'est ce qui m'attend, je vivais le moment. »(E9)

« NON PAS DU TOUT[106] *! On était très jeune pour y penser. J'ai étudié trois ans sans avoir la moindre idée de ce que je vais travailler*.*Je savais uniquement qu'on pouvait travailler dans le secteur bancaire»(E16)*

[106] Lorsque le participant insiste sur un mot avec un ton bien clair ou avec un geste qui soulignent l'intensité du sens, nous transcrivons ce mot en majuscule.

« MALHEUREUSEMENT je ne me suis pas renseignée, car j'étais trop jeune, je n'avais pas cette maturité. Si je reviens dans le temps, oui j'irai demander plein d'info sur les débouchés, c'est sûr, c'est sûr.»(E6)

« NON NON, pas vraiment car je savais je voulais créer mon entreprise. »

Trois parmi les vingt participants ont finalement mentionné que la recherche de débouchés intéressants, d'un emploi stable et d'un bon revenu futur étaient parmi les principales raisons de leur choix d'étude (4.6).

5. L'intérêt pour la discipline

En réponse à la question 17 (Annexe 6) sur les principaux facteurs qui les ont poussé à choisir les sciences économiques, quinze parmi les participants ont exprimé avoir un intérêt particulier pour cette discipline, et six ont ressenti cet intérêt depuis les classes secondaires. L'intérêt se partageait entre ceux qui étaient attirés par les sciences sociales en général par opposition aux filières scientifiques (5.1), ceux qui étaient attirés par la richesse de la discipline et la simultanéité de la théorie et la pratique (5.2) et ceux qui étaient curieux à découvrir ce domaine (5.3).

« Il y avait un intérêt à la discipline mais pas une passion, j'avais de bonne notes mais c'était surtout que je la préférais aux matières scientifiques qui étaient plus difficiles. » (E8)

« *En seconde, j'ai aimé l'économie et j'ai décidé que je voulais étudier l'économie à l'université. » (E7)*

« Mon intérêt par rapport à la discipline, j'avais même une passion à tout ce qui est monde de l'entreprise, des affaires » (E19)

6. Influence des parents

En ce qui concerne l'influence des parents sur le choix d'études des sciences économiques à l'USJ, neuf participants déclarent n'avoir subi aucune influence ni sur le choix de la discipline ou sur celui de l'université (6.3). Par contre, les parents de cinq de ces participants s'étaient opposés au début au choix de la discipline sans pour autant insister ou convaincre leurs enfants à changer d'avis (6.2).

« Ni ma mère ni mon père avaient des diplômes universitaires. Ils ne m'ont pas du tout influencé au contraire ils me donnaient toute la liberté de choisir ce que j'ai envie de faire. » (E5)

« Au début mes parents se sont opposés car il y a cette mentalité au Liban qui dit que ceux qui font la série SE sont ceux qui ne sont pas bons en sciences et faibles. » (E19)

Par contre, une pression de la part des parents s'est exercée sur onze participants : une pression en faveur du choix de la discipline pour cinq diplômés, en faveur du choix de l'université pour trois et en faveur d'un choix simultané pour trois diplômés (6.1).

« C'était mon père qui insistait que je fasse économie en me disant tu dois le faire et travailler en banque, banque, banque. » (E11)

« Pour moi en fait le choix était pris depuis longtemps, le fait que mes parents avaient fait économie. » (E15)

« J'ai fait mon choix grâce à une prof à l'école, et sous l'influence des parents qui n'arrêtaient pas de me dire tu feras économie c'est le meilleur choix. » (E4)

7. La proximité

En réponse à la question sur l'impact de la proximité sur leur choix d'études à l'USJ, cinq diplômés considèrent que la proximité peut avoir une certaine influence sur le choix sans pour autant être le facteur principal (7.1).

« Oui la proximité était bien sûr un facteur aussi, on était trop proche de l'université. » (E15)

Pour le reste des diplômés, la distance ne représentait aucun obstacle tout comme la proximité n'était pas la raison derrière leur choix (7.2).

« Pas du tout, j'habite très loin à Aley ! Aucune proximité, je descendais en bus ![107] *» (E8)*

8. Autres facteurs

A travers les réponses des participants au niveau des raisons à l'origine de leur choix d'études, nous avons également relevé d'autres facteurs ayant contribué à leur choix d'études. Cinq diplômés ont associé leur choix à la pression des parents et de la société pour détenir un diplôme reconnu suite à une formation sérieuse (8.1).

« *C'était mon premier choix, mais si je reviens dans le temps en arrière j'aurai pu avoir un autre premier choix qui est devenir chef. A l'époque où j'avais 17 ans c'était un choix qui devait*

[107] Le ton et le langage corporel nous permettent de déceler une intention de souligner une certaine idée, ce que nous marquons par le point d'exclamation.

satisfaire plus mes parents et la société. Je n'avais pas la maturité que j'ai aujourd'hui en faisant mes choix, je n'avais pas le courage de dire j'ai envie de devenir chef. » (E2)

« Je n'ai pas osé aller vers la psychologie ou une autre science humaine car au Liban ce sont des métiers qui font peur, tu seras jugée par la société. » *(E3)*

Par contre, cinq participants ont choisi l'économie parce qu'ils ne voulaient pas être comme les autres, aimaient le défi et refusaient certaines spécialisations traditionnelles comme en médecine, en droit ou en ingénierie (8.2).

« Je savais que Trop de personnes faisaient Gestion et je ne voulais pas être comme les autres. »(E6)

« Je ne voulais ni faire médecin, ni architecte, et des matières littéraires, je ne voulais pas faire avocat, il me restait le domaine du business éco.» (E11)

« Le choix de l'économie est plus prestigieux que d'autres disciplines surtout gestion car c connu que les gens qui font gestion ils étudient moins, ils souffrent moins du travail dur que ceux qui font éco. » (E15)

4.1.2 Résultats relatifs au thème 2 : L'effet signal du diplôme, la perception des diplômés

Dans le guide d'entretien, sept questions relatives à l'effet signal du diplôme ont été posées aux participants. Nous présentons dans cette sous-section les résultats relatifs à ce deuxième thème de notre enquête qualitative traités en se basant sur la grille de codification 2 (tableau 13). Six sous-catégories thématiques sont associées au thème 2 qui tournent autour des représentations des diplômés sur l'effet signal de leur diplôme en sciences économiques.

1. Sens de la détention d'un diplôme en sciences économiques de l'USJ

Quand ils ont été questionnés sur ce que signifie pour eux la détention de leur diplôme, cinq participants ont considéré que le diplôme en sciences économiques de l'USJ a été un passeport direct pour obtenir un bon emploi (1.1). Treize diplômés ont évoqué un sentiment de « fierté » en pensant à leur diplôme dont trois y ont rajouté une « confiance en soi », un sentiment qu'ils ont associé à la réputation du diplôme (1.2). Six participants ont affirmé qu'ils ressentent que leur diplôme leur a offert un enrichissement personnel et une vaste culture générale en raison de la diversité et de la richesse des connaissances accumulées pendant la formation (1.3). Pour cinq autres diplômés, ce diplôme signifie pour eux le symbole du travail dur et des efforts pendant les

années d'études (1.4). Trois participants ont mentionné un sentiment de satisfaction personnelle et d'épanouissement puisqu'ils perçoivent l'utilité de ce diplôme au travail (1.5).

« C'était un passeport direct à l'emploi ! J'ai été immédiatement recrutée, comme s'ils savaient déjà comment on est formé et ce qu'on sait faire et nos compétences. » (E13)

« Beaucoup de Fierté ! C'était pour moi une faculté d'élite en termes de travail, et de persistance et d'horaire et du sérieux, surtout par rapport à d'autres facultés de l'USJ et d'autres universités. » (E4)

« Aujourd'hui d'abord c'est une fierté, car c'est un diplôme dont on peut être très fier, mais c'est grâce à cette formation que je suis capable de réussir, de tenir debout et je suis sûr que même si j'étais dans n'importe quel autre département, je sais que je serai capable de gérer très bien. » (E9)

« En fait, j'en suis fière car tous ceux qui savent que j'ai un diplôme en éco me disent WAW économie à l'USJ, ce diplôme a une très bonne réputation que ce soit des gens dans le secteur des affaires ou auprès d'amis. » (E19)

« Le fait d'avoir un diplôme en économie est ce qui prouve que c'est une formation forte et sérieuse. » (E11)

« Que j'ai beaucoup plus de connaissances dans un domaine qui n'est pas connu par tout le monde, je suis capable de faire une analyse des faits et données comme par exemple la crise actuelle. » (E5)

2- Effet signal du diplôme

Nous avons interrogé directement les participants sur la perception qu'ils ont de leur diplôme comme signal positif à l'embauche. Quatorze participants ont affirmé que le diplôme en sciences économiques de l'USJ a un effet signal positif sur les employeurs et le marché du travail libanais (2.1). Sept participants ont avancé que l'effet signal à l'embauche est surtout dû à cette association diplôme-université qui lie une formation de qualité à une institution prestigieuse qu'est l'USJ (2.2). Trois participants ne considèrent pas que ce soit l'effet signal de ce diplôme seul qui a été en faveur de leur recrutement mais plutôt le dernier diplôme qu'ils avaient obtenu dans d'autres institutions (un doctorat en sciences économiques de l'Université Libanaise, un master en économétrie d'une université française et un master en management de HEC Paris) (2.3). Sans nier l'importance et la richesse de ce diplôme comme base, ils ne le considèrent pas comme un passeport pour l'emploi. Une participante considère que ce n'est pas du tout l'effet signal de son diplôme qui lui a permis de décrocher un emploi stable mais plutôt le réseau de connaissances de

son père. Elle affirme quand même que son diplôme lui a servi comme un outil pour pouvoir postuler dans le secteur bancaire (2.3). Deux participants ont avancé que l'effet signal positif du diplôme n'est pas direct mais dépend des secteurs en question, de l'expérience du candidat, de sa personnalité et de son caractère (2.3).

« *Oui oui effet signal à 100% et c'était mon cas. J'ai été immédiatement recruté surtout mon premier job. » (E4)*

« *Cela dépend du secteur, et si l'on est fresh graduate ou pas. Dans mon premier emploi dans le secteur bancaire, je peux dire oui c'était un passeport car c'est un domaine qui recrute énormément d'économistes. Pour mon 2e emploi, je pense que bien sur le diplôme compte, mais c'est surtout l'expérience de la personne. » (E17)*

« Je ne peux pas dire que ce diplôme m'a permis à lui seul d'intégrer le marché du travail, car je ne l'ai pas testé seul. C'est le Master en économétrie que j'ai fait en France qui était mon point fort donc je ne peux pas dire ma licence en SE de l'USJ était mon passeport à l'embauche mais je reconnais que c'est la bonne base. » (E3)

« Non effet signal pas vraiment, ce n'est pas le diplôme qui m'a fait valoir mon emploi car même si j'avais fait gestion j'aurai pu avoir le même poste, car moi j'avais Wassta[108], c'est plus tard que j'ai fait mes preuves en banque et que j'ai été promue. » (E7)

« L'université a été importante pour l'employeur autant que la formation. » (E12)

« Le diplôme en économie c'est quelque chose de très important pour l'employeur. Même avec le piston, qui était mon cas, le fait de détenir ce diplôme donnait un signal positif à l'employeur. » (E14)

« Je pense que le signal positif est dû aux deux ensembles, la réputation de l'USJ et celle de la FSE. » (E19)

[108] Wassta est un terme en langage libanais qui signifie j'avais un bon piston.

3. Critères de recrutement par les employeurs potentiels

Selon les vingt diplômés ayant participé à notre enquête qualitative, une série de critères intéresse les employeurs sur le marché du travail libanais tout en admettant que les critères peuvent varier selon le secteur et selon l'employeur.

La majorité des participants semblent être d'accord que c'est d'abord **l'université** (3.1) qui représente le critère principal (douze participants). Six participants pensent que c'est la combinaison **formation-université** qui est plutôt importante pour l'employeur (3.2). Six participants considèrent que les **traits personnels** du candidat comme la discipline et le caractère sont très importants lors d'un entretien d'embauche (3.3). Sept diplômés trouvent que l'employeur cherche des candidats qui ont une **attitude positive**, qui sont motivés et engagés (3.4). Pour huit diplômés, le **piston** et les recommandations à travers les réseaux de connaissances affectent énormément les décisions de recrutement dans les entreprises libanaises (3.5). La maîtrise des **langues** étrangères est un facteur important pour trois diplômés, surtout l'anglais et le français (3.6). L'expérience professionnelle du candidat (3.7), la performance académique[109] (3.8) l'établissement scolaire fréquenté (3.9), et la religion-confession (3.10) sont des critères cités également par certains participants. Un dernier critère mentionné par un seul participant qui dirige lui-même sa propre entreprise et qu'il considère lui-même très important pour recruter est la cohérence entre la personnalité du candidat et la culture de l'entreprise (3.10).

« C'est surtout l'université à mon avis. L'employeur ne voit pas les capacités des candidats de la même manière. »(E5)

« *L'économie est très théorique donc la personnalité, l'attitude et le caractère sont très importants, car ils savent que le diplôme en éco de l'USJ est un diplôme de qualité et donc ils se tournent vers la personne. » (E4)*

« *L'attitude. C'est le critère n. 1. Quel que soit le diplôme détenu, si la personne n'a pas l'attitude requise, ce n'est pas suffisant. Le recruteur cherche quelqu'un qui ne se plaint pas quand on lui demande de faire telle ou telle tâche, quelqu'un qui est motivé. (E2)*

« La Wassta en premier lieu. » (E7)

« Pour moi le premier critère c'est la Wassta, toujours avec une Wassta, c'est beaucoup plus facile d'être embauché, ensuite c'est l'attitude lors de l'entretien puis c'est le diplôme et l'expérience. » (E8)

[109] La performance académique inclut les notes, les compétences acquises pendant la formation et le nombre d'année pour l'obtention de la licence.

« L'université est sûrement importante pour l'employeur surtout au Liban, à mon avis plus que le diplôme. »(E9)

« Honnêtement, certaines banques préfèrent les diplômés de certaines universités bien précises (ex : SG[110] aime les diplômés de l'USJ et de l'UL). »(E14)

« Quelqu'un ayant obtenu son diplôme de l'USJ de l'économie « On time » c'est très significatif, cela veut dire il n'a pris aucun retard, qui a fait beaucoup d'efforts, par rapport à celui qui est en retard qui a dû perdre du temps, jouer, pas travailler au sérieux. »(E16)

« Pour le secteur bancaire, en premier l'université et puis les stages effectués. Ils s'intéressent à savoir ce que j'ai appris dans le domaine bancaire pendant les stages. (E20)

4. Préparation par la formation à l'intégration du marché du travail

Nous avons interrogé les participants pour savoir dans quelle mesure ils considèrent que leur formation en sciences économiques à l'USJ les a bien préparés au marché du travail. Douze diplômés assurent que la formation les a bien formés au monde professionnel (4.1).

« Oui pour moi c'est vrai, la licence m'a vraiment bien préparé grâce à la culture générale et à la théorie qui étaient assez fondamentales chez nous. » (E3)

« Oui oui professionnellement il m'a très bien préparé car vraiment il y a une endurance dans le travail à la faculté c'est à dire le stress qu'on vivait à la FSE et qui ne se trouvait pas dans d'autres facultés nous a permis de nous préparer au stress du marché du travail ! » (E6)

Cinq participants considèrent que leur diplôme en sciences économiques les a légèrement ou indirectement préparés au marché du travail, tout en étant une base importante pour intégrer le monde professionnel (4.2).

« Il est sûr que le diplôme en SE m'a aidé à me préparer pour le marché du travail, il m'a surtout aidé au niveau de l'entrée dans le marché du travail, mais la majorité des connaissances et des compétences relatives à mon travail je les ai acquises en travaillant. Je ne nie pas que le diplôme forme une base favorable à cela. » (E2)

« Je dois avouer que ce n'est pas tout ce qu'on nous a appris à la fac m'était utile, il y avait beaucoup de matières qui m'ont servi à rien dans mon travail, mais bien sûr c'était une base qui m'a permis de gagner plus vite en expérience dans mon travail, d'apprendre plus vite, d'être efficace. » (E10)

« J'ai été déçue surtout lorsqu'on nous dit vous n'avez pas assez de connaissances dans tel ou tel domaine et donc il vous faut travailler plus pour acquérir telle ou telle compétence, que ce soit au

[110] SG désigne la banque Société Générale

niveau technique ou en recherche. Donc je sens que non le diplôme ne m'a pas trop préparé. » (E17)

Deux diplômés travaillant dans le secteur bancaire, considèrent que la formation ne les a pas préparés au monde professionnel et qu'ils ont dû apprendre dans le lieu du travail toutes les compétences requises dans la pratique de leur métier (4.3)

« Franchement, moi quand j'ai intégré le marché du travail j'ai été choqué, ce n'était pas du tout ce qu'on nous avait dit à propos de nos débouchés ! J'ai travaillé pendant des années et je continue à travailler dans des domaines qui n'ont rien à voir directement avec l'économie. » (E12)

« Vraiment je n'ai presque rien utilisé, rien du tout en banque ni comptabilité générale, ni macro ni micro, en banque c'est vraiment sur place qu'on apprend surtout que j'étais dans une petite banque. » (E20)

5. Compétences acquises et mobilisées dans l'exercice de la profession

En interrogeant les diplômés sur les principales compétences acquises lors de leur formation et mobilisées dans leur activité professionnelle, la majorité des participants (13) affirment que la formation leur a surtout permis d'acquérir des compétences d'analyse et de réflexion, de mener une pensée logique, critique et bien structurée (5.1).

« *J'ai senti que la formation m'a aidé à murir ma façon de réfléchir et d'analyser par exemple lorsqu'on lit un article économique en 1e année, ce n'est pas du tout la même chose que lorsqu'on lit le même article en 3e année ou même en Master. » (E5)*

« Le diplôme SE de l'USJ m'a énormément préparé au niveau de la méthodologie de penser, l'analyse, cause à effet, la logique de raisonnement. C'est cet esprit d'analyse surtout ! » (E11)

Pour dix participants, la formation les a énormément équipés en connaissances théoriques 5.2). Pour certains, le bagage théorique leur a fourni une richesse et une base fondamentale pour le développement personnel et intellectuel même s'il n'était pas directement utile dans leur profession. Pour d'autres, le contenu théorique n'est pas du tout utilisé dans leur métier. Neuf participants soulignent l'importance des compétences en analyse financière, en comptabilité et en techniques quantitatives que la formation leur a permis d'acquérir. Cinq participants ont insisté sur le rôle des cours d'informatique et leur utilité dans leur profession (5.3).

« La richesse de la licence je la ressens surtout en terme de théorie. Il n'y a aucune notion ou concept que je rencontre sans que cela résonne en un fondement théorique ou background

théorique que j'ai étudié pendant la licence. C'était vraiment un bagage de force (la théorie) mais insuffisant à lui seul. » (E3)

« Car ce diplôme était une richesse en soi, avoir appris cette manière de penser, d'analyser, cette flexibilité de réflexion, les théories qu'on apprend, même si je ne les utilise pas au travail ou dans ma vie, tout ceci m'a vraiment fait évolué comme personne, a développé mes capacités intellectuelles. » (E13)

« C'est surtout les compétences d'analyse et celles des techniques quantitatives qui est une force que ce soit en maths, en stat ou en économétrie bien que ce ne soit pas suffisant. » (E1)

« *Excel m'a été très utile dans mon travail, les notions de comptabilité bien sûr. » (E14)*

Onze participants considèrent que la formation les a surtout préparés à intégrer le marché du travail par la compétence d'organisation, de discipline, d'endurance, de gestion de stress et de travail sous pression (5.4).

« Il m'a permis d'apprendre à m'organiser, organiser mon temps, mes cours, mes dossiers, mes notes à structurer mes pensées, à avoir un cerveau organisé. » (E9)

« Je suis quelqu'un qui sait travailler sous la pression, gérer plusieurs tâches en même temps, avec des échéances courtes et ceci est grâce à la discipline. » (E11)

« O*n est vraiment bien formé à supporter TOUT, en comparaison à d'autres économistes dans d'autres universités. On est vraiment plus résistants et on supporte plus de stress, à commencer par ex par le nombre de matières qu'on prenait par semestre ! Beaucoup plus que les autres. » (E12)*

« L'économie à l'USJ, c'est quelque chose, c'est pas une formation facile, c'est quelqu'un qui a vécu de la pression, du stress, à qui l'employeur peut apprendre toutes les tâches, on sait qu'il a les capacités mentales. » (E16)

« Le travail dur et le stress nous ont permis d'être des gens assez résilients et supporter trop de pression, surtout car on avait 8 ou 9 matières par semestre, parfois deux examens ou 3 en une seule journée, on allait tous les jours à la fac pas comme AUB. Et moi dans mon travail aujourd'hui tout me parait facile et surmontable, je souffre parfois mais je résiste et je reste capable à faire face et à assurer. » (E19)

Sept participants voient que la formation en sciences économiques à l'USJ les a surtout dotés d'une culture générale assez riche et d'une base qui leur facilite l'adaptation à tout contexte de travail ou d'études (5.5).

« Le diplôme formait une base favorable pour évoluer dans l'emploi. » (E2)

« C'est tout l'esprit général qui est utile, Que ce soit moi, ou tout ceux que j'ai connu ayant fait économie à l'USJ, dans n'importe quel job au Liban ou bien s'ils décident d'aller à l'étranger pour continuer les études ou travailler ils réussissent, ils savent s'adapter, apprendre vite. On fait ses preuves. Même si l'on doit apprendre au travail tout ce qui concerne le job, mais l'esprit est présent, le potentiel et la base existe. » (E14)

« *Moi je considère que c'était une base la licence pour tout, j'ai été bien préparé en licence, et je t'assure que je trouvais HEC plus facile parfois, tellement la formation à la FSE était dure et le fait d'être accepté en HEC était une preuve que j'avais une solide formation de base. » (E16)*

Trois participants considèrent que la méthodologie de recherche était parmi les principales compétences acquises pendant la formation et qu'ils mobilisaient dans leurs activités professionnelles (5.6). Trois participants mentionnent des compétences liées à des unités d'enseignement diverses comme l'éthique professionnelle et les connaissances en droit de l'entreprise (5.7). Une participante gérant sa propre entreprise considère qu'elle a bénéficié des compétences diverses de la formation pour devenir entrepreneur (5.7)

« J'ai énormément utilisé ce qu'on a appris dans la méthodologie de recherche, comment trouver de bonnes informations, comment les lire et les analyser et puis rédiger un texte consistent. » (E10)

« J'ai trop bénéficié de l'éthique professionnelle. Je sens que cela a été très utile pour moi, je suis quelqu'un qui a trop de valeurs au travail. » (E12)

« Le diplôme m'a bien préparé surtout dans la création de mon entreprise. Je sens que j'ai la formation suffisante pour être entrepreneur. » (E19)

6. Compétences à développer pendant la formation

Concernant les compétences que les anciens de la faculté de sciences économiques de l'USJ auraient souhaité acquérir ou développer davantage pendant leur formation, la majorité des participants (14) ont soulevé les compétences liées à l'application empirique et la pratique, les études de cas et les visites de terrain (6.1).

« *Je préférais si on pouvait faire plus des cas pratiques, des stages, des visites de terrain etc. on était plus tourné vers la théorie, vers retenir des connaissances plus que la pratique. » (E10)*

« J*e trouve qu'il est plus utile de faire plus des applications sur des cas réels, sur le Liban surtout. On reste trop dans la théorie. » (E15)*

« En fait le cursus était trop théorique, et donc en arrivant au marché du travail on ressent cette divergence avec le terrain et ce qu'on faisait à la fac. » (E11)

« Les compétences d'application, approfondir peut-être plus le cours d'informatique et les applications statistiques et économétriques. » (E3)

Une deuxième catégorie de compétences que les participants (7) auraient souhaité développer de façon plus approfondie pendant la formation, correspond aux compétences comportementales (*soft skills),* en particulier les compétences de communication, de présentation orale et de résolution de conflits (6.2). Deux étudiants ont mentionné les compétences de rédaction et langues (6.3). Deux autres participants ont souligné les compétences liées à la recherche (6.4)

« Les compétences comme la communication ou résolution de conflits, qui si elles étaient présentes dans la formation pas comme optionnelles nous permettent d'entrer avec plus de force sur le marché du travail. » (E5)

« Les interpersonnal skills dans lesquels on est très faible à la FSE, on ne nous apprend pas à maîtriser ces skills. La confiance en soi, lors d'un entretien c'est primordial ! Moi à l'USJ je n'ai pas appris avoir confiance en moi. Je me rappelle lors de mes interviews après la licence, c'était catastrophique, je ne savais pas parler, communiquer, aucune confiance. » (E16)

« Au niveau technique et pratique, logiciels et informatique ou Coding, au niveau des soft skills, communication surtout, on n'est pas prêt non. On ne travaillait pas trop en anglais ; on ne travaillait pas nos compétences de rédaction, comment écrire des rapports etc. Donc un mélange de compétences techniques et soft qui manquaient. » (E17)

« Pour moi c'est surtout une seule compétence que j'ai sentie qu'elle me manquait et ce fut la RECHERCHE. On n'avait pas un vrai centre de recherche qui était efficace et qui nous apprenait ou nous aidait à apprendre comment se faisait la recherche. » (E1)

La dernière catégorie de compétences à développer est celle avancée par cinq participants et qui porte sur les compétences liées à l'entreprise (marketing, ressources humaines), à la consultation et la gestion de données (*data management)* et à l'intelligence d'affaires (*business intelligence)*(6.5).

« Il y a aussi un manque au niveau du data management (data base, business intelligence) car ce domaine est celui du futur et on les avait à peine travaillé à mon époque. » (E2)

«Je trouve qu'il est plus utile de faire plus des applications sur des cas réels, tout ce qui concerne l'entreprise, HR, marketing, consultation. » (E15)

Finalement un participant (E4) aurait souhaité avoir plus de liberté de choisir certains cours surtout à partir de la troisième année de licence. Ce souhait a en effet été concrétisé par la FSE depuis 2016 avec l'instauration du système de filières. Ainsi, chaque étudiant peut dès le début de la troisième année peut choisir entre trois filières bien spécifiques : banques et marchés financiers, politique économique et web science et économie numérique. Nous soulignons que ces trois filières correspondent aux trois spécialités de master proposées par la FSE.

4.1.3 Résultats relatifs au thème 3 : La liberté du choix

Dans le guide d'entretien, nous avons consacré une dernière partie au thème de la liberté du choix d'études chez les jeunes, un thème non traité dans l'analyse économétrique du chapitre IV. En ce sens, six questions ont été posées aux participants, à travers lesquelles nous avons cherché à comprendre dans un premier temps dans quelle mesure le choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ était un choix libre sans influence quelconque. Dans un second temps, et en fonction de la liberté du choix, nous avons cherché à comprendre comment les jeunes diplômés percevaient les conséquences d'un choix libre ou non sur leur parcours académique, sur l'exercice de leurs capabilités et sur leur satisfaction et bien-être professionnel.

Nous présentons dans cette sous-section les résultats relatifs au troisième thème de notre enquête qualitative, traités à partir de la grille de codification 3 (tableau 14) selon six sous-catégories thématiques.

1. Dimension de liberté

Seize diplômés affirment avoir choisi librement et volontairement d'étudier les sciences économiques à l'USJ (1.1). Pour les quatre autres diplômés, leur choix n'était pas libre (1.2). En les interrogeant sur les principaux facteurs qui ont abouti à un choix qui n'est pas libre mais qui affecte leur futur professionnel, ces derniers mentionnent deux facteurs principaux et simultanés : la pression des parents (1.3) et le manque d'orientation efficace (1.4).

« *C'était mon choix libre à 100%, mon père était dans le domaine du droit et moi j'ai voulu faire économie et je l'ai fait. » (E10)*

« Oui mon libre choix 100%. Un peu de surprise de la part de mes parents mais moi j'ai pris la décision. » (E20)

« C'était mon choix 100%. Bien qu'il y avait une sorte de perturbation après la guerre de juillet 2006, on cherchait plus des formations à admission facile. » (E16)

« NON ce n'était pas mon choix. Ayant vu que mes parents ont étudié l'éco à l'USJ, ils m'encourageaient à faire économie, c'était surtout suivre leurs pas. Il y a aussi le fait que je n'ai pas été bien orienté vers les autres formations possibles » (E4)

« C'était la pression des parents et leur façon de parler d'un métier garanti en banque, et c'était un manque d'orientation surtout. » (E11)

« C'était pas trop mon choix. Donc c'était principalement le choix de ma famille. J'ai accepté le choix de mes parents car je sais qu'ils savent mieux que nous, et du fait que moi je ne savais pas à 100% ce que je voulais, j'hésitais, j'avais peur de prendre une mauvaise décision et le regretter. Comme j'ai dit il manquait une bonne orientation. » (E15)

Neuf étudiants, dont deux n'ont pas choisi librement leurs études, considèrent qu'il n'y pas de choix totalement libre quand on a dix-huit ans (1.5). Ils considèrent qu'ils sont trop jeunes et manquent de maturité à cet âge pour être pleinement conscients de leur choix et mentionnent également le manque d'une bonne orientation (1.4).

« C'était mon choix bien sûr, mais je le dis très convaincue qu'à 18 ans on est très jeune pour vraiment savoir prendre la bonne décision. C'était mon choix mais ce qui est sûr c'est que ce n'était pas du tout un choix bien fondé avec toutes les informations nécessaires. On est surement influencé par les autres, par la société. » (E12)

« C'était mon choix à moi, mais c'était le choix de quelqu'un qui avait 18 ans, quelqu'un d'autre. Qui, à 18 ans, est assez mature pour prendre une décision tout à fait bonne pour lui ? C'est comme quand une jeune fille décide à 18 ans de se marier, elle n'est pas consciente de tout ce qui l'attend et de tout ce qu'elle aurait pu choisir en alternative. » (E14)

« Ce choix qu'on fait trop jeune, on est encore au lycée, on est encore perdu, surtout que j'étais dans une école publique où il n'y a pas d'orientation du tout et tout l'effort est personnel. » (E18)

« Je pense que le choix qu'on fait à 18 ans ne se fait pas en pensant 100% au futur qui est incertain bien sûr mais surtout car on n'avait pas une bonne orientation à l'école. » (E19)

« C'était mon libre choix. Mais je répète que si j'avais la maturité à 17 ans j'aurais pu faire un autre choix. » (E2)

2. Lien avec la performance académique

En questionnant les participants sur ce qu'ils pensent de l'impact d'un choix libre ou pas sur leur parcours académique, onze participants considèrent que lorsque le choix d'étude est libre

et personnel ils aiment ce qu'ils font pendant les années de licence, ils sont motivés et sont capables de surmonter les difficultés et les défis rencontrés en cours de chemin (2.1). Pour deux participants, cet effet positif est plus prononcé lorsque le choix d'étudier les sciences économiques s'est fait en opposition au choix des parents qui souhaitaient un choix dans le domaine de la médecine ou de l'ingénierie, ce qui représente le défi à relever (2.3).

« A mon avis quand c'est notre libre choix, à chaque fois qu'on rencontre des difficultés ou que l'on passe dans des périodes difficiles, des matières très dures etc. on se dit si, moi j'ai les capacités de dépasser tout cela, car j'ai fait ce choix et je veux arriver jusqu'au bout. » (E12)

« La motivation est très forte, quand c'est notre propre choix. » (E13)

« Dans mon cas où mes parents n'étaient pas d'accord que je fasse économie, you have to prove yourself[111]*. Donc je réussissais tout sans problème je n'ai jamais redoublé. J'avais certains camarades qui se sont inscrits en économie pour plaire à leurs parents et c'était comme s'ils voulaient le diplôme seulement pour l'offrir à leurs parents, ils échouaient souvent. » (E18)*

« J'aimais ce que je faisais, la liberté du choix améliore les chances de réussir. Mais bien sûr rien ne garantit que la personne va tout réussir. » (E2)

Quatorze sur seize étudiants ayant effectué un libre choix d'études ont effectivement obtenu leur licence en trois ans sans redoubler des matières et en affichant une belle réussite (2.2). Trois des diplômés n'ayant pas fait un choix libre d'études sont également parvenus à décrocher la licence en trois ans. Ils expliquent leur réussite par l'intérêt porté à la discipline, aux matières et grâce à leurs efforts personnels. Ils considèrent aussi que le système scolaire duquel ils venaient (système jésuite) ressemblait au système d'enseignement à l'USJ. Ils étaient ainsi habitués au travail dur et sérieux. De plus, ils considèrent que la réussite en trois ans représentait un défi à relever.

« Quand on choisit un domaine qu'on aime, il est plus probable d'y réussir que lorsqu'on s'inscrit dans une discipline que l'on n'a pas choisie, où le but serait seulement de satisfaire les parents. Moi je réussissais car j'aimais ce que je faisais, et j'étais motivé. » (E10)

« Si je n'avais pas aimé je pense que j'aurais quitté, car cette discipline nécessite beaucoup de travail et d'efforts, et si on n'aime pas ce qu'on fait cela peut être très pénible et stressant. » (E3)

« Car j'aimais quand même l'économie même si ce n'était pas mon choix et aussi le fait que je viens d'une école qui m'a bien préparé au système français qui ressemblait à l'USJ, on était habitué au stress et à la pression. » (E4)

[111] « You have to prove yourself » est une expression qui signifie tu dois faire tes preuves.

« Même si mon choix était sous pression de mon père, c'était un défi pour moi. Moi je voulais terminer et avoir un diplôme en 3 ans. » (E11)

« Quand on choisit au Liban une formation autre que ce que les parents souhaitent à leurs enfants comme médecin, ingénieur, on sent qu'on doit assumer notre choix et en être responsable. Et prouver à nos parents qu'on a fait le bon choix, et qu'on aime la discipline, et qu'on réussit. » (E13)

Pour le participant *E9* (choix non libre), la réussite était dure. Il a obtenu sa licence en six ans ayant abandonné les cours pendant trois semestres par manque de motivation.

« *Moi à un moment donné j'ai dévié du chemin, c'est-à-dire j'ai totalement arrêté d'assister aux cours, j'ai laissé tomber pendant 3 semestres complets. J'ai senti que j'étais fatigué, je ne voulais pas continuer, je n'étais pas motivé. ET ce n'est qu'après que j'ai commencé à voir des camarades à moi en train de prendre leur diplôme et puis de partir continuer dans des grandes écoles, et d'autres en train de travailler dans de grandes boites de consultation...j'ai décidé de revenir. » (E9)*

3. Poursuite des études en Master

Nous avons interrogé les participants sur leur choix de poursuivre les études en master, sachant qu'onze parmi les vingt ont obtenu leur master en sciences économiques de la FSE, deux ont fait un master à l'USJ mais dans une autre discipline, trois ont fait leur master dans un pays européen, un seul dans une autre université au Liban et trois ont décidé d'arrêter leurs études à la licence.

Treize participants ayant obtenu un master affirment qu'ils ont cherché un diplôme supérieur à la licence pour de meilleures opportunités d'emploi et en raison de la forte concurrence sur le marché du travail (3.1). Quatre diplômés se sont inscrits en master parce qu'ils ne trouvaient pas d'emploi et ne voulaient pas rester sans rien faire (3.2). Deux participants avancent qu'ils ont été influencés par les parents qui considéraient qu'il fallait poursuivre les études en master immédiatement après la licence et dans la même discipline (3.3).

« Car le marché du travail est assez compétitif pour les diplômés au niveau de la licence même pour les détenteurs de Master. » (E2)

« Le master je l'ai fait car je ne voulais pas m'arrêter à la licence en espérant trouver de meilleures opportunités de promotion. » (E5)

"Oui j'ai poursuivi car je ne voulais pas m'arrêter à la licence alors que la concurrence est forte. Et à l'époque, on nous disait qu'il faut continuer en master immédiatement après la licence et faire la même spécialisation avant d'aller travailler. Mais maintenant je trouve que c'est pas mal non plus d'aller travailler et voir ce qui nous plait vraiment de faire." (E7)

Neuf diplômés expliquent leur choix de poursuivre le master en sciences économiques à l'USJ par le fait qu'ils préfèrent rester dans une université où ils sont familiers au système d'études (3.4). Pour quatre diplômés, la raison était le manque de moyens financiers pour intégrer l'AUB ou partir à l'étranger. Pour le participant *E18* c'est surtout l'obtention d'une bourse pour un master à la FSE (3.5). Pour le participant *E10* c'est surtout la réputation du diplôme de master à la FSE (3.6),

« Je me suis habitué au système et je préférais rester dans le même système en langue française, dans une institution où je me connais bien. » (E5)

« A l'USJ car je connaissais l'ambiance et le système et en plus l'admission est plus facile. C'était notre confort zone." (E7)

« C'est surtout un choix rationnel qui visait l'avantage en terme d'embauche futur grâce à la réputation du diplôme. » (E3)

« C'était le seul choix que j'avais pour ne pas rester à la maison. J'étais accepté en master en Belgique mais je n'ai pas été pour cause financière donc je l'ai fait à l'USJ. » (E4)

Trois diplômés ont choisi de s'inscrire en master dans des universités européennes étant convaincus qu'un master à l'étranger leur apporterait plus de perspectives professionnelles (3.7). Il faut souligner que la participante *E3* a obtenu une bourse pour son master à Paris (3.4). Le diplômé qui a choisi de poursuivre son master dans une autre université au Liban avait envie de changer de système d'enseignement (3.8).

« On m'encourageait à aller faire mon Master à l'AUB, mais j'ai bien réfléchi et j'ai vu qu'un an de master à l'AUB allait me couter ce que coutent deux ans de master en France, et j'ai meme obtenu une bourse en France." (E3)

« Au fond de moi je voulais avoir une expérience en Europe, je savais que c'était un plus pour mon CV, et plusieurs amis me l'ont confirmé. Et heureusement j'ai fait cela." (E17)

« Moi en fait je voulais faire mon master en France et à la dernière minute mon père m'a convaincu de faire à l'ESA. Je ne voulais plus poursuivre à l'USJ car pour moi une licence suffisait car je n'aimais pas trop le système d'enseignement." (E20)

4. Participation à la vie étudiante

Nous avons consacré une question dans notre guide d'entretien sur l'étendue de la participation des diplômés aux activités extra académiques[112] pendant leurs années d'études à la FSE. Douze participants affirment qu'ils aimaient bien participer aux activités de la vie étudiante pour renforcer le lien social avec les autres étudiants (4.1), cela leur procurait un vrai plaisir et un moment de divertissement (4.3). Pour sept diplômés, y compris les étudiants qui n'avaient pas librement choisi les sciences économiques, ces activités les motivaient et leur donnaient envie d'être présents à l'université (4.2). Quatre participants ont dit qu'ils sont membres de l'association des anciens de la FSE. Ils voient que c'est important de garder des liens. Un participant affirme que le réseau alumni des économistes devrait être beaucoup plus actif car il s'agit d'un moyen très efficace d'aider les jeunes diplômés qui n'arrivent pas à trouver un emploi par manque de piston.

« Le fait d'appartenir à une certaine communauté, c'est enrichissant, il y avait une sorte d'identification. » (E2)

« Oui j'étais délégué de l'amicale et je participais aux activités et rédacteur en chef de la revue de la faculté. » (E4)

« Je participais au sport, j'étais dans l'équipe de foot et oui la vie étudiante était très intéressante, je me suis fait beaucoup d'amis, Et jusqu'à maintenant on est des amis. » (E15)

« Etre membre de l'association des anciens pour lui : une sorte de lien pour ne pas couper entièrement et avoir toujours des nouvelles de ce qui se passe à la FSE. » (E9)

« Oui je participais et c'était un temps de plaisir à côté des études de changer d'ambiance et cela avait un grand avantage de nouer des relations avec les autres étudiants. » (E10)

5. Bien-être et capabilités

La dernière partie du guide d'entretien cherche à interroger les participants sur leurs représentations quant au lien entre leur liberté de choix d'études et le bien être professionnel en terme d'exercice satisfaisant de leurs capabilités. Nous rappelons que par le terme de « capabilités » ou « capacités » nous désignons, par référence à Sen (1985a), les divers fonctionnements ou réalisations accessibles auxquels aspire à faire ou à être un individu parce qu'il a ses raisons de les valoriser.

[112] Comme les activités de l'amicale, de la pastorale, sportives, sociales et autres.

Nous présentons d'abord les résultats des diplômés ayant librement fait leurs choix d'études pour ensuite exposer ceux des quatre étudiants n'ayant pas pu choisir librement leurs études de licence. Dans les deux cas, certains sont satisfaits au niveau professionnel et d'autres pas.

Choix libre : Satisfaction au niveau professionnel

Dix participants ayant librement choisi les sciences économiques à l'USJ expriment leur satisfaction au niveau professionnel (5.1). Certains rappellent le manque de maturité qui les caractérisait lorsqu'ils avaient effectué un choix d'études à dix-huit ans et considèrent que ce sont surtout des choix académiques ultérieurs qui ont eu l'impact majeur dans leur situation professionnelle et leur bien-être.

« J'ai trop de satisfaction et je sens que oui j'exerce mes capacités car je suis en train d'utiliser directement ce que j'ai appris à l'université et je fais ce que j'aime. » (E1)

« Le choix que j'ai fait à 17 ans a bien sur dessiné le tournant professionnel que j'allais prendre même si je l'ai effectué sans être conscient de ce qui m'attendait dans le futur. Mais le choix que j'ai fait après la licence en décidant de poursuivre en Master en choisissant la spécialité qui me plaisait, c'était un choix mature car je voyais clairement où j'allais, pas comme lors du choix de l'inscription en licence. » (E2)

« J'avoue que mon diplôme en SE de l'USJ m'a beaucoup aidé à être ce que je suis aujourd'hui. Je suis bien satisfait dans mon travail, je n'ai jamais regretté mon choix, au contraire j'en suis fier. » (E10)

« Par rapport au fait que je n'ai qu'une licence et j'ai ma propre entreprise et elle marche très bien, avant la crise!! Oui je suis très satisfaite et contente de ce que j'ai fait. Oui c'est mon choix de formation qui m'a permis de faire ce que je suis capable, mais à mon avis ce n'est pas l'unique choix, pendant le parcours académique il y a aussi les choix quotidiens de persévérance, d'engagement, après le diplôme, il y a les choix professionnels, de poursuite de Master, etc. » (E19)

Pour deux de ces dix participants, la satisfaction au travail n'a pas été immédiate. La première participante *E12* a dû passer dans plusieurs postes et secteurs avant de découvrir ce qui lui plaisait dans le domaine professionnel et ressentir une vraie satisfaction. C'est une diplômée qui n'était pas intéressée à travailler dans le secteur bancaire et qui a passé des années avant de déterminer le profil professionnel qui lui convenait. Elle accuse le manque d'orientation efficace.

Le deuxième a travaillé neuf ans dans le secteur bancaire où il n'était pas du tout satisfait car il considérait que sa formation et son diplôme n'étaient pas valorisés au Liban (5.3). Enfin, il a pu décrocher un poste dans une organisation internationale et partir à l'étranger (5.4). Selon lui, les débouchés des économistes ne doivent pas se limiter au secteur bancaire comme c'est répandu au Liban.

« Aujourd'hui après 7 ans d'expérience dans le marché du travail je peux dire que maintenant je sais où je veux aller et ce que je veux. D'après mon expérience, on ne découvre pas ce que l'on veut vraiment qu'après avoir intégré le marché du travail. Mais c'est très mauvais, car nous devrions savoir à 18 ans où l'on veut arriver.» (E12)

« J'ai travaillé 9 ans au Liban mais jamais je n'ai été à l'aise. Je savais que ce que j'ai appris et ce que j'ai vécu pendant mes années d'études devaient me placer dans un autre endroit. A mon avis, n'importe quel autre diplômé d'université pouvait faire ce que je faisais. »(E14)

« Quand je travaillais au Liban, je n'avais pas du tout senti une satisfaction interne, même si par comparaison à des économistes qui travaillaient aussi en banque, j'étais bien payé, mais ce que je faisais n'étais pas à la hauteur. » (E14)

Six des dix participants (choix libre + satisfaction au travail) affirment qu'ils sont relativement satisfaits de l'exercice de leurs capacités sans pour autant considérer qu'ils utilisent tout leur potentiel (5.5). Aucun des six participants ne travaille dans le secteur bancaire *(E1, E2, E6, E10, E16, E19).*

« Bien que je ne suis pas en train de donner tout mon potentiel encore, déjà je sais que j'ai trouvé à 100% le domaine professionnel qui me satisfait et c'est l'enseignement dans le supérieur. Oui je peux dire que mon choix à 18 ans a affecté mon bien être professionnel aujourd'hui à 100%! Je suis satisfaite de ce que je suis devenue, ce que je fais. » (E6)

« Oui je suis très satisfaite et contente de ce que j'ai fait. Mais maintenant je me dis, il faut aller vers l'avant, c'est pourquoi je pense au master et agrandir mon entreprise. » (E19)

En ce qui concerne les quatre autres, ils ne sont pas satisfaits quant à l'exercice de leurs capacités et considèrent qu'ils ont encore un grand potentiel à réaliser (5.6). La raison principale qui les amène à sous exploiter selon eux leurs capacités est la situation économique du pays et le manque d'opportunités. Certains trouvent que la solution est dans l'émigration (*E12*) (5.4), alors que d'autres pensent aller vers d'autres masters pour de nouvelles perspectives (*E14)* (5.7).

« Moi je sens que même si cela fait 7 ans que je travaille, je n'ai pas exploité toutes mes capabilités, car pendant tout ce temps je cherchais moi qu'est-ce que je veux ? Où je veux aller ? Et là je voyage pour essayer de trouver cela à l'étranger surtout avec tout ce qui se passe actuellement ici.» (E12)

« Je sens que j'ai encore des capacités à exploiter, ce n'est pas le bout de mes ambitions, il y a en effet un programme « Executive Master in global leadership program » au sein du WEF[113], je compte m'y inscrire, donc en principe au bout de 4 ans je me vois dans autre chose. » (E14)

Aucun des dix participants (choix libre + satisfaction au travail) n'a exprimé du regret quant à son choix d'études universitaires.

« Je suis bien satisfait dans mon travail, je n'ai jamais regretté mon choix, au contraire j'en suis fier car il m'a bien formé la tête, la manière de réfléchir et m'a aidé à avancer dans ma vie. » (E10)

« JAMAIS je n'ai regretté! PAS DU TOUT ! PAS DU TOUT ! Plus je passe du temps dans mon métier plus je suis sure que j'ai fait le bon choix. » (E6)

« Moi c'était mon choix… Je ne regrette pas au contraire si je devais conseiller qqn je lui dirai fais économie comme base licence. Personnellement si je devais revenir dans le temps je referai économie. » (E16)

« Je ne regrette pas avoir étudié les SE à USJ, mais je sens que si je devais renouveler cette expérience, j'aurais travaillé plus sur mon développement et compétences alors que j'étais encore en licence, je poserais plus de questions, je lirais plus, j'étudierais plus." (E17)

Choix libre : Insatisfaction au niveau professionnel

Six participants ayant choisi librement leurs études après le bac, affirment leur manque de satisfaction au niveau professionnel (5.2). Les six travaillent dans le secteur bancaire depuis l'obtention de leur diplôme et les six ont poursuivi leurs études de master. La participante *E3* s'est tournée vers le bénévolat afin de satisfaire une tendance qu'elle a toujours eue pour les sciences humaines mais qu'elle a dû délaisser pour satisfaire ses parents (5.10).

« Sûrement ma situation professionnelle aujourd'hui est la conséquence du premier choix qui est la licence. Maintenant je dis, Ya ret[114] je n'ai pas fait SE. Je n'aurai pas dû faire SE. J'ai aimé la

[113] World Economic Forum

[114] "Ya ret" est une expression en langage arabe et libanais qui veut « si seulement » et qui exprime un sentiment de regret.

discipline et j'ai pris du plaisir à l'étudier. J'ai senti cette insatisfaction depuis que j'ai commencé à travailler… même si c'était mon propre choix ! » (E3)

« Chaque activité que je fais dans la NGO[115] me procure un tout autre type de satisfaction que ce que je vis au travail à la banque, par exemple en faisant les commissions et les rapports à la banque, je me dis c'est quoi ce travail banal que je suis en train de faire ! » (E3)

« Je ne sens pas que je suis en train de faire le métier dont je rêvais ou celui auquel je m'attendais. Moi j'aime l'économie, mais je ne vois pas que la formation que j'ai faite a répondu à mes attentes au niveau du marché du travail. Cela fait 5 ans maintenant que je travaille, et même mon Master, la seule différence que j'ai eu c'était 200 000 LL en plus de mon salaire." (E5)

Ces six diplômés insatisfaits au travail considèrent qu'ils ont un potentiel non réalisé en termes de leurs capacités professionnelles (5.6). Trois de ces participants regrettent d'avoir choisi les sciences économiques comme études universitaires (5.8). Par contre, deux ne regrettent que leur choix de carrière dans le secteur bancaire mais pas le choix de discipline d'études en sciences économiques (5.9). Le dernier parmi les six ne déplore pas ses choix d'études ou de carrière malgré son insatisfaction au travail.

« Moi je sens que je regrette que j'ai fait économie, pas USJ, le problème c'est qu'il y aujourd'hui ENORMEMENT de diplômés en éco et gestion !! La concurrence est trop forte ! » (E8)

« Pendant les années d'études je n'ai jamais regretté d'avoir choisi les SE à l'USJ, mais quand j'ai commencé à travailler Oui il m'arrive de le regretter. » (E5)

« J'aspirais dans ma profession à beaucoup plus. Même avant la crise, j'avais le même sentiment de satisfaction incomplète et inachevée. Et cela fait quelques mois que je suis en train de présenter des demandes d'emploi à l'étranger. Je ne regrette pas mon choix, mais je me dis que j'aurais dû continuer immédiatement le doctorat et aller vers l'académique. » (E7)

« A un certain point je regrette d'avoir intégré le secteur bancaire très rapidement, peut être car j'avais hâte de trouver un emploi après le diplôme, même si ce n'était pas en recherche, le domaine que j'aimais, je voulais n'importe quoi ! Et je me suis bloquée dedans." (E18)

« Je sens qu'il y a en moi encore beaucoup de potentiel et de choses à offrir et à découvrir que je ne vais pas pouvoir réaliser dans le domaine bancaire et c'est pourquoi je regrette mon choix. Depuis quelque temps, j'ai vécu un dilemme car j'hésitais si je quitte le domaine pour de bon ou pas, et ensuite il y a eu la crise et la décision est devenue plus difficile de quitter le boulot. » (E3)

[115] NGO est l'acronyme de *Non Governmental Organization* ou Organisation non gouvernementale

Choix non libre : Satisfaction au niveau professionnel

Deux participants qui n'avaient pas choisi librement leurs études déclarent être satisfaits au niveau professionnel et ressentent une fierté de détenir le diplôme en sciences économiques de l'USJ (5.1). Pourtant, les deux avouent qu'ils ne sont pas satisfaits en termes de capacités (5.6). Le premier *E9,* employé en banque, s'est arrêté à la licence en termes d'études et souligne que s'il avait la possibilité de retourner dans le temps, il aurait choisi de faire vétérinaire, sa première passion étant les animaux (5.8). Considérant avoir des capabilités non exploitées dans son travail en banque, il a fondé une association pour s'occuper des animaux errants (5.10). Le deuxième participant *E11,* ancien employé de banque, ayant poursuivi un master en ressources humaines qu'il a librement choisi après la licence (5.7), n'associe pas sa satisfaction et bien-être professionnel au diplôme en sciences économiques. Selon lui, ce sont plutôt ses choix de master et autres choix professionnels et de développement personnel qui lui ont procuré ce bien-être surtout après avoir décidé de quitter le secteur bancaire où il ne trouvait pas sa place, pour aller dans une entreprise commerciale (5.9). Il regrette d'avoir été influencé par son père et intégré le domaine bancaire, mais il ne regrette pas d'avoir étudié les sciences économiques à l'USJ et considère qu'il a encore pleinement de capacités à faire valoir.

« Je suis satisfait de mon métier et de la position où je suis. Je suis très satisfait de la formation puissante que j'ai fait…Mais je n'étais pas conscient du choix que je faisais, ses débouchés etc…c'est plus tard quand j'étais plus âgé et plus mature que j'ai compris. Pour moi ma satisfaction provient surtout du fait que détenir un diplôme en SE suffit pour que toute personne devant nous nous prend au sérieux, ceci est bien clair !» (E9)

« Mes capacités je les exerce comme il faut mais bien sûr je garde un potentiel non utilisé à découvrir dans de nouvelles aventures peut-être. Et en attendant, je satisfais ce surplus de capacités dans une association que j'ai fait pour aider les animaux. " (E9)

« J'ai été assez satisfait du diplôme que j'ai fait car il m'a énormément aidé dans ma carrière. Mais je ne peux pas dire que mon choix à l'université est la raison de mon bien-être professionnel aujourd'hui. Oui je suis fier de mon parcours à la FSE, mais cela s'arrête ici. Après cela, il faut avouer que moi j'ai beaucoup bossé sur moi-même pour évoluer. J'ai pris des décisions moi-même pour aujourd'hui être satisfait et faire ce que je veux et ce que j'aime. » (E11)

« Aujourd'hui sûrement je suis satisfait, mais je ne peux pas dire que c'est le maximum de mes attentes. J'en encore beaucoup en moi à donner et je sais que je peux encore me prouver." (E11)

Choix non libre : Insatisfaction au niveau professionnel

Les deux autres participants qui n'avaient pas choisi librement leurs études universitaires se considèrent insatisfaits dans l'exercice de leur travail (5.1). Le participant *E4,* employé dans une entreprise du secteur privé regrette d'avoir choisi les sciences économiques, en licence et en master, sous l'influence de ses parents (5.8). Il décrit son bien-être professionnel de « neutre » et de n'avoir aucune motivation chaque matin pour se lever et partir au bureau (5.6). Il garde l'espoir qu'il pourra un jour suivre la formation dont il a toujours rêvé.

« Au niveau bien être je suis neutre, cela sûrement ne serait pas le cas si j'avais fait ce que j'avais envie de faire le plus. Mais cela faisait des années ou j'ai découvert que je n'aurai pas dû faire économie…Je garde cette volonté que je poursuivrai un jour la formation que j'aime en histoire. » (E4)

Le participant *E15,* employé de banque, a décidé de pallier son insatisfaction au travail en choisissant de faire un master en ressources humaines, une discipline qui l'intéresse (5.7). Il ne regrette quand même pas avoir fait une licence en sciences économiques puisqu'elle l'aide beaucoup à comprendre ce qui se passe dans le monde, surtout au Liban. Pour lui, le fait d'avoir choisi librement la spécialisation de son master fait toute la différence.

« Au travail, je ne suis pas content car je suis en train de faire quelque chose que je n'aime pas. Car je n'ai pas aimé le secteur bancaire. Je ne voulais pas continuer master en économie, et je voulais changer, mais je suis resté à l'USJ car je suis habitué à son système et je suis bien. » (E15)

« Oui bien sûr choisir librement ce qu'on étudie, cela affecte énormément la motivation et les efforts pour étudier, pour continuer, pour aller tous les jours. Mais la différence est surtout entre le choix de licence et le choix de master. Par ex. quand moi j'ai choisi de faire mon master, le choix était plus mature, je savais ce que je voulais à 100%, on a plus d'ouverture, on sait où l'on va."(E15)

6. Les préférences adaptatives

Nous avons voulu interroger indirectement les quatre diplômés qui ont témoigné ne pas avoir choisi librement leurs études universitaires de licence sur la dimension de l'acceptation de leur situation professionnelle actuelle. Nous rappelons que par «préférences adaptatives », nous désignons, en référence à Sen (1985b), les situations d'accoutumance pour des individus qui sont enclins à mener des choix à l'encontre de leurs préférences car ayant été privés de la liberté positive de choix.

Choix non libre et préférences adaptatives

C'est surtout auprès de deux participants, *E9* et *E4* que nous avons relevé une certaine « adaptation » à leur situation professionnelle qui découle d'un choix non libre d'études universitaires (6.3). Les deux autres, E11 et E15, ont décidé de se réorienter en master pour être capables de poursuivre la carrière qui leur porte satisfaction. Mais nous avons clairement décelé chez les quatre diplômés une acceptation totale de la formation effectuée, une fierté du diplôme décroché et une satisfaction d'avoir répondu aux attentes de leurs parents (6.1-6.2).

Nous commençons par le diplômé *E9* qui se considère satisfait au niveau professionnel. (Choix non libre + satisfaction au travail).

Le participant *E9* a répété dix fois l'expression « mes parents » durant l'entretien et ceci montre l'ampleur de l'influence de ces derniers sur son parcours. Il a abandonné ses études en économie pendant un an et demi. Cependant, il a finalement repris cette discipline qu'il n'avait pas choisie dans l'objectif de décrocher le diplôme et rendre ses parents fiers de lui. Pendant l'entretien, il mentionne souvent sa satisfaction personnelle et professionnelle de détenir un tel diplôme même si ce n'était pas son libre choix (6.2).

« Mes parents savaient que la formation en éco était une formation sérieuse qui a une forte renommée et c'était reconnu partout, d'ailleurs c vrai si moi aujourd'hui je maîtrise bien ma profession c'est dû à ma formation en éco. » (E9)

« Moi ayant voulu faire biologie et n'ayant pas pu le faire, sans trop le regretter, je me suis laissé orienter par mes parents vers l'économie, mais bien sûr moi j'ai accepté et donc ce fut mon choix en quelque sorte. » (E9)

«Je suis satisfait de mon métier et de la position où je suis. Mais si je regrette une chose et si je peux retourner dans le temps, je ne ferai pas économie, je ferais vétérinaire vu que j'adore les animaux. Si j'avais fait vétérinaire dès le début, je pense que je n'aurai pas fait une coupure dans mes études car j'aurais fait quelque chose qui me passionnait toute ma vie. » (E9)

« Pour moi ma satisfaction provient surtout du fait que détenir un diplôme en SE suffit pour que toute personne devant nous nous prend au sérieux, ceci est bien clair ! » (E9)

Le diplômé *E4* affirme son insatisfaction au travail et le regret d'avoir suivi la formation en sciences économiques à l'USJ sous l'influence de ses parents (choix non libre + insatisfaction au travail). Il a commencé à ressentir le regret dès la deuxième année d'études, et malgré la

« passion » qu'il a envers les études en histoire, il n'a pas tenté de se réorienter après la licence (6.4). Il a continué son master en sciences économiques à la FSE et semble avoir totalement intégré cette spécialisation dans sa carrière professionnelle (6.3). Cependant, il affirme regretter toujours ce choix d'études qui n'était pas le sien.

« Je regrette avoir fait l'économie et si je suis mon cœur j'aurai suivi la formation en histoire mais c'est difficile. Là je suis bien, mais je ne me réveille pas chaque matin en pensant que je vais faire ce que j'aime.» (E4)

« Mais cela faisait des années ou j'ai découvert que je n'aurai pas dû faire économie mais quand même j'ai continué master et je me suis dit que ça y est khalass[116] je dois vivre avec. »(E4)

Le diplôme *E15* a également affirmé son insatisfaction au travail mais ne regrette pas le choix d'études en sciences économiques même s'il a été pris sous la pression des parents. Ce qui lui semble important est de ne pas avoir déçu ses parents (6.1). Il semble avoir aimé la discipline et s'être bien intégré dans la vie étudiante de la FSE. Après le diplôme, il a travaillé dans le secteur bancaire mais il n'est pas satisfait. Il a donc décidé de poursuivre une spécialité de son choix et faire un master en ressources humaines à l'USJ pour pouvoir changer de métier plus tard (6.5).

« Je suis content que j'ai pu faire cette formation car si je n'avais pas réussi j'aurai senti que j'étais un failure[117] dans ma famille quand ils sont tous des économistes. Donc pour moi oui ce diplôme a été une réponse à l'attente de ma famille. » (E15)

« Aujourd'hui, je ne regrette pas d'avoir fait économie et je ne dis pas j'aurai du faire autre chose. Car je l'ai aimé. Et heureusement que j'ai fait éco." (E15)

Le participant *E11* a répété sept fois l'expression « mon père » durant l'entretien, et l'influence de ce dernier est bien claire sur son parcours, surtout qu'il déclare avoir perdu cinq ans de sa vie dans le secteur bancaire sous la pression paternelle (6.1). Cependant, c'est quelqu'un qui a décidé de changer de spécialisation en master pour se réorienter dans sa carrière et quitter le secteur bancaire (6.2).

« Détenir ce diplôme m'a donné une satisfaction personnelle, avant celle de mon père qui était content de mon parcours, j'étais fier de moi car c'est un parcours assez rigoureux. » (E11)

[116] Expression en langage arabe et libanais qui signifie « c'est fini ».
[117] Mot anglais qui signifie échec.

« A l'époque j'étais très jeune, et mon père m'avait mis en tête que le débouché principal et l'option la plus évidente était le secteur bancaire. » (E11)

« Franchement, je n'ai jamais regretté d'avoir fait économie, et si je ne voulais pas continuer le diplôme je sais que j'aurai pu quitter en pleines études, mais non je voulais le terminer. Mais j'ai regretté d'avoir choisi d'aller dans le secteur bancaire et d'y perdre 5 ans de ma vie. »

Préférences adaptatives malgré un choix libre ?

Nous avons pu également constater des « préférences adaptatives » à travers les entretiens avec quelques diplômés ayant librement choisi leurs études, mais qui se sont déclarés insatisfaits au travail. Ces diplômés considèrent que leur choix d'études effectué à 18 ans manquait de maturité et était la conséquence d'un manque d'orientation efficace ou de pression de la part de la société et des parents. La majorité, insatisfaite au niveau professionnel, s'est finalement adaptée en passant des années à exercer un métier qui ne répond pas à leurs attentes et où ils ne sentent pas valorisés (6.3). La participante *E3* a librement choisi les sciences économiques car elle n'osait pas révéler à ses parents qu'elle voulait étudier la psychologie. Néanmoins, elle s'opposait au choix de ses parents de devenir ingénieur, médecin ou avocat et a fini par choisir une formation qui est acceptable à leurs yeux. Insatisfaite aujourd'hui dans l'exercice de son métier dans le secteur bancaire, elle regrette son choix mais se dit que ce n'est pas dramatique puisqu'elle a aimé la formation en économie (6.2).

« Je n'ai pas osé aller vers la psychologie ou une autre science humaine car au Liban ce sont des métiers qui font peur, tu seras jugée par la société. Moi j'ai dit à mes parents je ne veux faire ni ingénieur, ni médecin ni avocat, car ce sont les trois métiers que les libanais considèrent les plus importants dans la société, et moi refusant cela au fond de moi j'ai choisi l'économie 'Nkeyé[118]'. » (E3)

« Le regret est là, et si je retourne dans le temps je ne m'inscris pas en SE. Mais bon, ce n'est pas une situation dramatique, finalement j'ai aimé ce que j'ai étudié, mais j'ai réalisé que lorsqu'on prend des décisions très jeunes, surtout la décision du choix d'études universitaires, le premier test qui nous permet de vérifier si on a fait le bon choix ou pas c'est lorsqu'on intègre le marché du travail. » (E3)

[118] Mot en langage libanais qui signifie « exprès pour faire l'opposé ».

4.2 Présentation des résultats des entretiens avec les employeurs

Nous exposons à présent les résultats du recueil des données qualitatives avec les dix employeurs rencontrés. Nous avons suivi les mêmes étapes de dépouillement menées pour les entretiens avec les diplômés (Section 4.1). Nous sommes partis de la transcription des données relative à chaque entretien, suivie d'une analyse de contenu catégorielle et thématique selon une grille de codification (tableau 15). Cette grille est établie en fonction des objectifs opérationnels de la recherche, à savoir en particulier les thèmes liés à l'effet signal du diplôme en sciences économiques à l'USJ sur le marché du travail libanais. Il faut souligner d'ailleurs que le guide (Annexe 7) qui a servi à mener les entretiens avec les employeurs a été élaboré en fonction de ces objectifs.

Tableau 15. Grille de Codification 4
Thème 4 : L'effet signal du diplôme au regard des employeurs

Encodage axial **Sous-catégories thématiques**		**Encodage ouvert**	
1	Recrutement	1.1	Réputation de l'Université
		1.2	Diplôme et la formation
		1.3	Attitude et Personnalité
		1.4	Performance académique
		1.5	Compétences comportementales
		1.6	Adaptation à la culture d'entreprise
		1.7	Références et piston
		1.8	Expérience vs *fresh graduate*
		1.9	Motivation et Curiosité
		1.10	Langues
		1.11	Communication avec les universités
		1.12	Foires d'emploi
		1.13	Postes occupés
2	Le diplôme comme signal	2.1	Recrutement qui date depuis longtemps
		2.2	Satisfaction et renouvellement de l'expérience
		2.3	Signal positif
		2.4	Critères de comparabilité
		2.5	Forces
		2.6	Faiblesses
		2.7	Compétences mobilisées
		2.8	Compétences à développer

Nous rappelons que le but majeur des entretiens avec les employeurs est de comparer les propos de ces derniers à ceux des diplômés en cherchant les convergences et divergences verbales par rapport à l'effet signal du diplôme et des compétences des diplômés de la FSE au travail. En

d'autres termes, il s'agit d'examiner dans quelle mesure les attentes des diplômés au niveau de leur insertion professionnelle correspondent aux représentations des employeurs.

Nous avons choisi des employeurs issus de 3 principaux secteurs recrutant des diplômés en sciences économiques : huit employeurs du secteur bancaire (*E1* à *E8)*, un d'un cabinet de consultance (*E10)* et un d'une entreprise d'assurance (*E9)*.

Nous récapitulons dans le tableau 16 les principales caractéristiques de ces dix employeurs.

	Pluri-établissement	**Partie d'un groupe international**	**Nombre de salariés**	**proportion d'employés diplômés en sciences économiques**
Secteur Bancaire				
E1	✓	×	250-500	25% - 50%
E2	✓	×	250-500	10% - 25%
E3	✓	×	+500	10% - 25%
E4	✓	×	+500	25%-50%
E5	✓	×	250-500	10%-25%
E6	✓	×	+500	25%-50%
E7	✓	×	+500	10%-25%
E8	✓	×	+500	10%-25%
Assurance *E9*	✓	✓	100-250	10%-25%
Consultance *E10*	×	✓	+500	25% - 50%

Tableau 16. Caractéristiques des employeurs ayant participé aux entretiens.

1. Le recrutement

La première section du guide d'entretien avec les employeurs considère des éléments du processus de recrutement des diplômés en sciences économiques de l'USJ. Nous avons interrogé les employeurs sur les principaux critères de sélection auxquels doivent répondre les candidats à l'embauche. Pour les employeurs du secteur bancaire, les premiers critères à considérer sont l'université réputée (1.1), le diplôme ou la formation (1.2) et le niveau atteint (licence ou master), ainsi que l'attitude du candidat, sa personnalité et son caractère (1.3). Certains employeurs accordent une importance majeure au critère d'adaptation à la culture d'entreprise (1.6), à la

performance académique (1.4) et à la maitrise de compétences comportementales ou *soft skills* (1.5).

« Premier critère posséder un diplôme, au moins une licence, un diplôme selon la position requise bien sûr. Ensuite, il y a le facteur lié à l'université et le candidat doit provenir d'une des universités prestigieuses reconnues, AUB, USJ, LAU, et on ne trouve jamais des employés qui viennent des universités « commerciales » au Liban. » (E8)

« On se focalise sur les grandes universités au Liban c'est-à-dire USJ. AUB, LAU. » (E5)

« Il nous importe que le candidat ait un Master, et qu'ils vienne des 3 principales grandes universités, surtout USJ et AUB. » (E7)

« Le diplôme et l'expérience, l'attitude de la personne et le « cultural fit », si cette personne peut s'intégrer à la culture de la banque car on tient à préserver la culture unique de la banque. Ceci on le voit dans l'entretien, par les traits de caractère, on peut le savoir." (E2)

« On cherche des gens à un niveau intellectuel bien donné et on n'accepte pas d'aller en dessous car finalement ces employés seront la facette et l'image de la banque et c'est important de savoir les choisir ayant les compétences nécessaires et les atouts favorables au succès de la banque." (E8)

« En premier lieu, c'est la personne du candidat, sa personnalité. Même si c'est un candidat qui a une licence ou un master en économie. Ce qui m'intéresse c'est de voir comment la formation a pu marquer la personnalité du candidat. Et c'est possible de déceler cela d'un seul entretien."(E1)

« A côté de la performance académique, nous cherchons essentiellement les candidats qui ont des compétences en : résolution de conflits, travail d'équipe, rédaction de rapports de manière structurée, capables de faire des analyses et contextualiser les données. » (E10)

Tous les employeurs au niveau des banques, des assurances et des compagnies de consultation recrutent des personnes fraîchement diplômés (*fresh graduate*). Ils adoptent essentiellement une politique de promotion interne, puis recrutent des diplômés expérimentés selon les besoins et le nombre de postes vacants (1.8). Ils cherchent des candidats motivés, ambitieux et curieux qui sont surtout prêts à apprendre (1.9). Certains employeurs du secteur bancaire accordent de l'importance à la maîtrise de plusieurs langues (1.10).

« On tend à recruter que des fresh graduates ou des jeunes ayant au max 2-3 ans d'expérience pour la raison suivante : celui qui apprend le travail chez nous, réfléchit comme nous. (E9)

« Parmi les critères de la personnalité que je cherche c'est la curiosité et l'ouverture pour apprendre des choses nouvelles, et la motivation. C'est fondamental ! » (E9)

Un dernier critère mentionné particulièrement par les employeurs du secteur bancaire concerne le recrutement pistonné à travers le réseau de contacts des dirigeants ou des propriétaires de l'établissement (1.7).

« Pour un fresh graduate, les critères qui nous importent sont le GPA[119] mais aussi les notes à l'école nous sont importants car ils reflètent aussi le sérieux de cette personne. Mais on est au Liban, et on doit savoir qu'il y a aussi un facteur essentiel qui est la référence de cette personne, ses connections et la personne qui l'a recommandée. » (E6)

« Sans oublier que les références ou piston jouent un rôle majeur et peuvent avoir des positions de haut niveau même sans diplôme adéquat. » (E8)

Tous les employeurs confirment communiquer avec les universités, en particulier les universités d'élites dont l'USJ pour signaler les possibilités d'emploi et de stages. Ils considèrent que c'est un moyen efficace de trouver des candidats fraîchement diplômés (1.11). Pour ce même objectif, la majorité des employeurs participe aux foires de l'emploi ou *Job Fair* de l'USJ mais sont souvent déçus. L'employeur *E9 (secteur de l'assurance)* affirme que les dernières années la satisfaction tirée de ces foires s'est dégradée. La raison principale revient au fait que les étudiants qui se manifestaient n'étaient pas bien préparés pour postuler à une offre d'emploi ou de stage. Néanmoins, les employeurs du secteur bancaire précisent qu'ils sont totalement satisfaits de leur présence chaque année dans le *Job Fair* des universités,

« Depuis plus de trois ans, on allait à toutes les job fair de ces trois universités, mais on a senti que ces job fair ne préparaient pas suffisamment leurs étudiants à venir au Job Fair, comment parler, comment s'habiller, etc. Très faible afflux d'étudiants, qui venaient non motivés, non préparés." (E9)

« On communique souvent pour les internships[120], on est présent dans toutes les job fairs, mais on n'envoie pas des offres d'emploi directs. On prend souvent des Fresh Graduates pour promouvoir les personnes en interne pour des postes de responsabilité. Et donc souvent on a besoin de ces jeunes diplômés sans expérience." (E2)

« Oui souvent si on a besoin de recruter des fresh graduates ou des stagiaires, on communique et on participe toujours aux Job Fair de l'USJ. Oui c'est toujours efficace." (E4)

[119] Le GPA est la moyenne pondérée cumulative, ou note moyenne qui évalue la performance académique d'un étudiant selon une échelle comprise entre 1,0 et 4,0.

[120] Internship en anglais signifie stage.

« Oui, c'est une expérience très satisfaisante, surtout que nous allons régulièrement pour faire des présentations aux étudiants sur les campus, et ceci facilite le processus de recrutement que nous formalisons par des offres d'emploi adressées aux facultés et à travers le Consulting Club de l'USJ. » (E5)

Nous avons interrogé les employeurs sur les postes ou les départements qui sont pour eux les mieux adaptés aux diplômés en sciences économiques de l'USJ (1.13). Les recruteurs du secteur bancaire et de l'assurance affirment que ce sont surtout les postes de gestion du risque qui sont généralement pourvus par les économistes de l'USJ. Un autre département qui correspond également selon les employeurs du secteur bancaire aux diplômés en économie est le département financier (pilotage financier, gestion de budget et paiements). Ils sont d'accord que ces diplômés sont capables d'intégrer différents départements dans la banque ayant les compétences et connaissances nécessaires. Pour certains, le poste dépend des compétences, de l'expérience et de la personnalité du candidat (1.3-1.4-1.5-1.8). Pour d'autres, le profil d'économiste de l'USJ correspond à des postes de recherche, de contrôle de gestion, de comptabilité et de poste de direction.

« Ce qui caractérise les diplômés en économie de l'USJ c'est qu'ils viennent tous ayant une base en finances et ceci leur permet d'intégrer plus de départements que des diplômés en éco d'autres universités. » (E1)

« Le poste dépend du profil de compétences et de l'expérience du candidat. Car il y a des gens qui ont fait l'économie par accident c'est-à-dire juste comme base, ou car il ne savait pas quoi faire et cela on le découvre dans l'interview. » (E2)

2. Le diplôme comme signal

Dans la deuxième section du guide d'entretien avec les employeurs, nous examinons dans quelle mesure le diplôme en sciences économiques de l'USJ représente un signal à l'embauche. Les dix employeurs affirment qu'ils recrutent des économistes de l'USJ depuis de longues années (2.1). Certains précisent qu'ils le font depuis la création du diplôme en sciences économiques de l'USJ et d'autres depuis la fondation de la banque. Ils sont prêts à recruter des économistes tant qu'ils auront besoin de ce profil et tant qu'ils sont satisfaits des compétences et du rendement professionnel des recrutés. Les principales raisons qui amènent ces employeurs à renouveler,

depuis des années, le recrutement des économistes de l'USJ se résument par des expériences satisfaisantes et réussies (2.2). Ils considèrent que ces diplômés sont des gens sérieux, persévérants, et compétents.

« Depuis de longues années, et bien sûr on est prêt à recruter à nouveau car l'expérience avec ces diplômés est très fructueuse. J'ai travaillé avec eux, je sais que ce sont des gens qui ont beaucoup travaillé sur eux-mêmes. Ils sont persévérants dans leur travail. Ils donnent le maximum et le fait qu'ils sont très sérieux dans leur travail ! » (E4)

« Depuis que l'USJ a commencé à déceler des diplômes en économie, la banque recrute des économistes. On n'arrête pas de le faire parce que les expériences passées ont toujours été satisfaisantes et nous pensons que c'est un profil qui est assez intéressant pour notre banque surtout pour les départements de gestion de risque et de crédit. Ils viennent avec une base très riche, bien travaillée qui a besoin d'être orientée uniquement. » (E1)

« Depuis des années et nous renouvelons l'expérience à chaque fois que nous recrutons car l'expérience montre que ce sont des diplômés compétents, honnêtes et sérieux, qui font ce qui est demandé d'eux et vont au-delà. En fait, je les cherche, et cela me fait plaisir quand je vois qu'on a des candidats qui postulent sont de la FSE de l'USJ." (E5)

« Depuis très longtemps. Et on continue à les recruter car ils sont compétents bien sur car ils ont été formés dans une institution de qualité. » (E7)

« Depuis longtemps, et ce sont des gens qui ont prouvé leurs compétences. Oui on continue à recruter bien sûr et c'est parmi les raisons qui nous ont poussées à limiter le nombre des universités retenues pour nos recrutements. » (E9)

« Nous recrutons essentiellement des ingénieurs et des économistes de l'USJ, nous recrutons depuis longtemps des économistes et nous le faisons toujours bien sûr. Ce sont des étudiants qui travaillent sérieusement, ambitieux, qui veulent avancer et apprendre et qui exécutent les taches qui leur sont demandées de manière minutieuse. Ils sont très attentionnés aux détails." (E10)

Huit employeurs confirment que le diplôme en sciences économiques de l'USJ est un signal positif et un passeport pour passer à la phase d'entretien (2.3). La raison principalement mentionnée est la combinaison FSE-USJ qui représente un ensemble solide et révélateur d'une formation de qualité. Même si ce n'est pas un indicateur suffisant à lui seul pour recruter, cela annonce un fort potentiel en compétences et en connaissances,

« Oui bien sûr ! Même avant de le rencontrer, le fait qu'il détient ce diplôme cela révèle qu'il a un fort potentiel. Puis c'est lors de l'entretien que l'on s'assure qu'il possède l'ensemble des qualifications personnelles en tant qu'attitude et caractère. » (E8)

« Venir de l'USJ et de la FSE donne bien sur un signal positif pour considérer la candidature. » (E6)

« Pour nous, ce diplôme est une base qui me pousse bien sûr à interviewer cette personne et c'est une sorte de passeport pour lancer la procédure de recrutement mais bien sûr ce n'est pas suffisant. Mais oui c'est un signal positif." (E2)

« Oui bien sûr c'est un signal positif ! C'est un facteur très positif et favorable. Ce sont les deux biens sûr, formation et USJ. On considère que c'est un tout. D'abord car c'est l'économie qu'il a étudié qui est une discipline sérieuse et qui nécessite beaucoup d'effort et d'analyse et car c'est l'USJ reconnue par sa réputation et son ancienneté. C'est pour nous un CV bien puissant, il reste à se prouver en tant que personne à potentiel dans l'entretien ou ayant une certaine expérience. » (E1)

« Bien sûr c'est un signal positif ! Les économistes de l'USJ sont d'abord des gens qui aiment et savent travailler avec les chiffres. » (E9)

« Oui c'est un signal positif immédiat, et ce sont surtout des fresh graduates mais qui sont connus d'être toujours très enthousiastes et ayant le bon état d'esprit, curieux et ouverts à apprendre de nouvelles choses et à passer toutes les formations nécessaires que nous offrons. » (E10)

Pour un des employeurs du secteur bancaire, le diplôme en sciences économiques de l'USJ représente depuis longtemps un signal positif à l'embauche, mais récemment il observe que certains candidats ne maîtrisent plus toutes les compétences cognitives ni certaines compétences comportementales requises, ce qui affecte leur productivité au travail.

« Il fût un temps où les compétences acquises à l'USJ aidaient énormément l'employé et accéléraient son intégration le rendant productif en un temps record. Ceci n'est plus le cas actuellement, les candidats manquent d'assurance, de confiance et de connaissance en matière de banques. » (E3)

Pour un autre employeur du secteur bancaire, tout diplôme provenant de n'importe quelle université ne représente pas nécessairement un signal positif à lui seul. Ce n'est que lors de l'entretien que le candidat peut prouver qu'il est capable de détenir un poste tout en montrant son attitude, sa motivation et ses compétences en communication (1.3-1.5-1.9).

« *Je ne suis pas impressionné par le diplôme, quel que soit le diplôme. Ce qui m'impressionne c'est la personne, son attitude, son caractère, sa personnalité. Finalement ce qui nous intéresse, c'est quelqu'un qui sait où il veut aller, sait communiquer, recevoir des remarques et des critiques, s'adapter et ouvert à apprendre de nouvelles techniques et compétences. Même s'il vient de l'AUB avec un Master et un GPA élevé mais qui ne m'impressionne pas par son caractère, cela ne m'intéresse pas comme candidat. Le caractère est plus important que le diplôme." (E7)*

En interrogeant les employeurs sur ce qui caractérise les diplômés en économie de l'USJ des diplômés en économie d'autres universités, ils considèrent qu'il faut distinguer entre les économistes fraîchement diplômés et ceux plus expérimentés. Les recruteurs considèrent que pour les premiers, ce sont surtout les critères de qualité d'où le rôle primordial de la réputation de l'université. Tandis que pour les économistes plus expérimentés, la différenciation devient plus difficile : ce sont surtout l'évolution dans la carrière et les efforts personnels de développement qui importent beaucoup plus que la formation et l'université d'origine. A part l'université, les principaux critères mentionnés qui distinguent les économistes de l'USJ se partagent en deux catégories. D'une part, nous citons les compétences dans le domaine des finances, de gestion de risque, de macroéconomie, de recherche et de langues. D'autre part, nous citons des compétences plutôt comportementales comme la capabilité d'adaptation, le respect des règles au travail, l'engagement et le travail sous pression (2.5). Un des employeurs a souligné des critères communs entre les diplômés économistes de l'USJ et ceux d'autres universités, comme la qualité du rendement et la persévérance dans le travail. La distinction majeure reste la capacité des économistes de l'USJ à être plus engagés et ouverts à de nouvelles compétences et tâches.

« Oui nous recrutons des économistes d'autres universités, qui peuvent être très braves mais ce qui distingue les économistes de l'USJ c'est surtout leur bagage en finances et leur capacité d'analyse financière, leurs capacités de mener des recherches et études diverses en terme de risque souverain et de secteurs économiques. Alors que dans d'autres universités, ils insistent plus dans leur cursus sur la macro et la micro. » (E1)

« L'expérience nous a montré que les économistes de l'USJ sont caractérisés surtout par une meilleure discipline et sont des hard workers beaucoup plus que les autres et travaillent sous la pression plus facilement. » (E5)

« Les diplômés en sciences économiques jouissent en général d'un large éventail de connaissances en matière d'affaires, d'une maîtrise des outils financiers et d'une assimilation rapide des nouvelles notions."(E3)

« On sait déjà que les économistes spécialisés en Banques et marchés financiers de l'USJ ont un profil meilleur que d'autres universités. » (E2)

« Ce qui est connu d'après notre expérience, c'est que les diplômés de l'USJ sont des personnes qui ont travaillé et qui travaillent dur et qui supportent plus de pression, ils sont bien à l'aise aussi au niveau des connaissances théoriques. » (E8)

Certains employeurs ont de leur côté soulevé des compétences acquises par les économistes d'autres établissements et qui font défaut aux diplômés de l'USJ (2.6). Il s'agit de connaissances pratiques liées directement au marché du travail dans les formations anglophones où le poids est mis sur les cas et projets pratiques plutôt que sur des acquis théoriques auxquels s'ajoutent certaines compétences comportementales comme la communication et la confiance en soi.

« Les diplômés en sciences économiques jouissent en général d'un large éventail de connaissances en matière d'affaires, d'une maîtrise des outils financiers et d'une assimilation rapide des nouvelles notions. Pour un même poste les diplômés de l'AUB et l'UL sont plus à l'aise. Leur diplôme leur confère plus d'assurance et une meilleure aptitude au travail. » (E3)

« Pour être franc avec vous, les diplômés de formation anglophone ont plus de confiance et ont plus travaillé sur leur développement personnel que les diplômés de l'USJ. Ceci on le ressent dès l'interview. Ils ont donc de meilleures compétences de communication. Cela ne veut pas dire qu'on n'est pas satisfait de nos employés économistes de l'USJ mais ceci est une majeure distinction. Une autre distinction c'est que le système américain les forme de manière plus pratique, alors que les économistes de l'USJ ont une formation qui est plus théorique. » (E7)

« Les économistes comme les ingénieurs sont connus de ne pas être très bien cotés au niveau de la communication. » (E9)

« La principale différence entre les diplômés de l'USJ et ceux de l'AUB c'est que ceux de l'AUB sont le plus souvent beaucoup plus préparés à ce qu'est le métier de consultation, et à traiter et approcher des études de cas, peut être aussi une faiblesse quant à la présentation de leur CV et de leur préparation à l'entretien. C'est un léger avantage ce n'est pas majeur. Mais depuis quelques années et peut-être avec l'aide du Consultancy Club et du fait aussi que les étudiants font plus d'efforts à mieux se préparer avant de postuler on a ressenti une grande amélioration. » (E10)

Lorsque nous avons interrogé les employeurs pour savoir si les diplômes mobilisent les compétences académiques acquises lors de leur formation au courant de leur activité professionnelle, les employeurs du secteur bancaire et de l'assurance l'ont confirmé en ajoutant que les diplômés développent aussi sur le lieu de travail de nouvelles compétences (2.7). Certains employeurs du secteur bancaire précisent que cette mobilisation des compétences académiques

dépend parfois des départements mais aussi des personnes. Mais tous les employeurs rencontrés conviennent que les économistes de l'USJ possèdent les compétences de base pour démarrer une carrière dans n'importe quel secteur économique. Pour ce qui est des principales compétences mobilisées, les employeurs mentionnent les compétences d'analyse macroéconomique, microéconomique et financière. De plus, ils citent les compétences en comptabilité et en comptabilité analytique, en gestion de risque et en statistiques et économétrie.

« Oui bien sûr ils ont les compétences de base, mais il y a toujours des choses techniques qu'ils apprennent sur place et par la pratique. » (E1)

« Oui bien sûr, ils utilisent des compétences acquises mais ils apprennent aussi sur place. Certaines personnes sont plus capables d'utiliser leurs compétences que d'autres. Ce sont surtout les compétences analytiques, comptabilité, gestion de risque, finances, qui sont utilisées. » (E5)

« Oui Oui bien sûr qu'ils utilisent des compétences acquises à la fac. Les connaissances en finances, En LC[121] et LG[122], en comptabilité et comptabilité analytique aussi surtout en corporate et risk. La micro et la macro sont très utiles à nos employés économistes dans leurs analyses car cela leur permet de couvrir tous les aspects, et dans toute analyse de marché etc. Bien sûr il y a certaines disciplines qu'ils appliquent et utilisent plus que d'autres par ex l'économétrie et les statistiques, et même cela leur est utile dans les interprétations et analyses de risque et probabilités. Il y a des bases communes partout et ils maitrisent cela et cela les avantage bien sûr. » (E7)

« Pour nous, on considère que même s'ils ont la base et les compétences, c'est au travail qu'ils vont acquérir les principales compétences professionnelles sans nier bien sûr que ce qu'ils connaissent déjà est un facilitateur énorme. » (E9)

« Ce sont des diplômés très bien formés, c'est sûr qu'ils possèdent la base pour démarrer dans le métier de consultant. » (E10)

En réponse à la question autour des compétences qui restent à développer chez les économistes de l'USJ selon leurs employeurs, nous avons proposé à nos répondants deux séries de compétences comportementales et disciplinaires avec la possibilité d'évoquer d'autres qui ne figurent pas parmi les choix. La totalité des employeurs sont d'accord que ce sont surtout les

[121] LC désigne lettre de crédit
[122] LG désigne lettre de garantie

compétences comportementales qui doivent être renforcées. Les principales compétences *soft skills* qui devraient être mieux développées selon nos interlocuteurs sont : d'abord la communication, ensuite la créativité et l'esprit entrepreneurial. Certains employeurs citent aussi la résolution de conflits et l'autonomie.

Pour ce qui est des compétences cognitives ou disciplinaires, certains employeurs du secteur bancaire citent le besoin de développer l'analyse des enjeux des politiques publiques et leurs conséquences sur le fonctionnement de l'économie, alors que d'autres évoquent l'analyse des comportements des consommateurs et des entreprises et l'analyse de l'environnement économique et financier. Certains employeurs ajoutent la nécessité d'avoir plus de pratiques et d'explorer plus d'études de cas dans le cursus universitaire afin d'être plus à l'aise une fois qu'ils intègrent le marché du travail. D'autres soulignent l'importance du fait que les étudiants reçoivent une meilleure orientation scolaire quant à leur études universitaires et métier futur.

« Les étudiants arrivent avec un esprit très peu créatif, s'attendant à recevoir des instructions sur comment faire et quoi faire, c'est pourquoi c'est intéressant qu'ils soient mieux formés à la créativité et l'esprit d'entreprenariat. Pour l'analyse des comportements des consommateurs et des entreprises, c'est vrai qu'ils viennent formés en micro cela reste insuffisant et c'est avec la pratique et les études de cas qu'ils arrivent à parfaire ces compétences. » (E1)

« C'est surtout une faiblesse peut être au niveau de l'orientation professionnelle, peut-être scolaire, lorsqu'ils obtiennent leur diplôme n'ayant pas en tête le métier qu'ils veulent faire. Lors de nos présentations, on ressent qu'ils ne sont pas tous sûrs du domaine dans lequel ils veulent travailler. » (E10)

Dans la dernière partie de l'entretien, nous avons interrogé les employeurs sur les principales formations universitaires qui sont recommandées dans leurs établissements, ainsi que des principales universités retenues pour le recrutement. Nous résumons les résultats dans les deux tableaux ci-dessous.

E1, E2, E5, E6,E8	*E3,E7,E8,E9*	*E4*	*E10*
1. Finances & banques 2. Economie & gestion	Selon les besoins du poste et le profil du candidat	1. Economie 2. Finance & gestion	Ingénierie et économie

Tableau 17. Principales formations universitaires privilégiées au recrutement par les employeurs

Pour la majorité des employeurs rencontrés la formation en sciences économiques est parmi les principales formations recherchées dans le profil des candidats à recruter.

« De préférence, des diplômés en économie car je sais que cette formation englobe les connaissances en Finances, comptabilité, en relations monétaires etc. Ils savent un peu de toutes les disciplines et ne sont pas spécialisés en une seule discipline et peuvent travailler dans tout ceci. Alors que qqn spécialisé en Finances il ne connait rien à part la finance. » (E4)

E1	*E2*	*E3*	*E4*	*E5*	*E6*	*E7*	*E8*	*E9*	*E10*
1.USJ 2.UL&AUB 3.LAU 4.USEK	1.AUB 2.USJ 3.LAU 4.NDU	1.AUB 2.UL 3.USJ 4.LAU 5.NDU	1.AUB 1.UL 1.USJ	1.AUB 1.LAU 1.USJ 2.UL	1.AUB 1.USJ 1.UL 2.LAU	1.AUB 2.LAU 3.UL 3.USJ	1.AUB 2.LAU 3.USJ 4.USEK 5.UL	1.AUB 1.LAU 1.USJ	1.AUB 1.USJ

Tableau 18. Classement des principales universités d'origine des candidats recrutés par les dix établissements employeurs.

Les classements de 1 à 5 dans le tableau 18 font référence aux principales universités à partir desquelles les recruteurs choisissent leurs candidats à l'embauche. Certains ont donné le même classement à deux ou trois universités car ils considèrent que ce sont les universités les plus importantes sur le marché de l'enseignement supérieur. Il est important de noter que nous avions inclus douze universités dans la liste de choix pour le classement par les employeurs, mais ces derniers ont limité leur choix à cinq universités au maximum. En demandant les raisons de leur choix, les réponses étaient presque les mêmes : ils préféraient les candidats provenant de ces universités en raison de la qualité de leur formation.

« On considère le reste comme un autre niveau, sauf si on a un candidat diplômé qui a un parcours d'expérience très intéressant. » (E2)

« Jamais les universités commerciales. » (E8)

« D'habitude on vise uniquement des diplômés de AUB et USJ. » (E10)

5. Discussion des résultats de l'enquête qualitative

Dans la section précédente, nous avons présenté en deux sous-parties les résultats des données recueillies par entretiens semi-directifs auprès des deux groupes d'interviewés formant notre échantillon :

- Vingt anciens étudiants de la FSE ayant obtenu leurs diplômes entre 2009 et 2013.

- Dix employeurs des principaux secteurs sur le marché de travail libanais, qui recrutent habituellement des diplômés en sciences économiques.

Nous avons voulu, à travers cette enquête qualitative du chapitre V, compléter l'analyse économétrique menée dans le chapitre IV, en vue de répondre à la question centrale de notre recherche : « Quels sont les principaux facteurs déterminants qui amènent des jeunes bacheliers libanais à choisir les études universitaires en sciences économiques au sein de l'Université Saint Joseph de Beyrouth ? ». En nous basant sur l'entretien semi-directif comme instrument principal de collecte de données qualitatives, nous avons cherché tout au long de ce chapitre à répondre aux objectifs opérationnels suivants :

- Identifier les perceptions des diplômés vis-à-vis de leur choix d'études
- Identifier les perceptions des diplômés vis-à-vis de l'effet signal de leur diplôme
- Identifier les perceptions des diplômés vis-à-vis de la liberté de leur choix d'études et de l'impact de ce dernier sur leurs capacités et bien-être pendant les études puis au cours de leur activité professionnelle.
- Identifier dans quelle mesure les attentes et perceptions des diplômés vis-à-vis de leur insertion sur le marché du travail concordent avec celles des employeurs libanais.

Il semble primordial de souligner que nous analysons les résultats des entretiens qui ont été menés au début de la crise économique libanaise déclenchée en 2019. Ainsi, nous nous plaçons dans un cadre temporel d'avant crise surtout que l'objet des entretiens porte sur un choix d'études réalisé il y a quelques années lors de l'inscription en première année de licence de nos participants. Néanmoins, nous ne pouvons ignorer la connotation négative de certains propos des diplômés surtout dans la partie qui porte sur les capabilités et le bien-être, vu la situation économique du

Liban qui prévalait lors de l'enquête, l'impact de cette dernière et de ses évolutions qui étaient bien prévisibles.

5.1 Le choix d'études universitaires

Nous commençons la discussion des résultats de l'enquête qualitative par le premier thème abordé dans la problématique, relatif aux perceptions des diplômés quant à leur choix d'études universitaires. La réalisation de cet objectif opérationnel détaillé dans la grille de codification du tableau 25 devrait nous permettre de comprendre dans quelle mesure nos étudiants sont conscients des facteurs déterminants du choix d'études qu'ils avaient effectué à l'âge de dix-huit ans.

La majorité des diplômés ayant participé à l'enquête affirment avoir choisi les sciences économiques comme étant un premier choix d'études en postulant à l'Université Saint-Joseph et sont conscients de l'importance de la réputation simultanée de la formation et de l'université dans leur choix (Beswick, 1989). Au Liban, un diplôme et une formation de qualité ne peuvent être dissociés de l'institution qui les dispense et de sa réputation. Ceci est confirmé par Sakr (2018) et Abou Rjeili (2009) lorsqu'ils témoignent que la réputation de l'université dans la société libanaise en termes d'excellence et d'enseignement de qualité joue un rôle dominant dans les choix universitaires des jeunes. En effet, les résultats de notre enquête montrent le poids du choix de l'université combiné à celui de la formation au regard des diplômés. D'autre part, le choix de l'université est logiquement relié au système d'étude scolaire comme le montrent les résultats, la totalité des diplômés étant scolarisés dans un système francophone. C'est d'ailleurs le cas de la majorité des étudiants inscrits à l'USJ, université qui adopte principalement un enseignement en langue française. Par ailleurs, les autres principaux facteurs qui ont amené les participants à choisir l'USJ portent d'abord sur la réputation de l'institution, ensuite sur la disponibilité d'un système d'aide financière sociale et sur les frais d'inscription réduits. Ces derniers sont en effet considérés par les diplômés et leurs familles comme étant un facteur favorable au choix d'études à l'USJ par comparaison aux frais d'autres établissements universitaires privés. Cette situation concerne principalement les diplômés issus des familles de classe moyenne. Il faut souligner qu'au Liban les étudiants restent dépendants financièrement de leurs parents jusqu'à leur intégration dans le marché du travail et même au-delà. Ces résultats s'allient aux travaux de Heller (1997), Avery & Hoxby (2004), Abu Nassif (2011) et Sabra (2018) qui mettent l'accent sur le poids de l'aide financière et de l'évolution des frais de scolarité dans les choix académiques des jeunes.

Il convient de noter que, pendant la période étudiée d'avant crise, les frais universitaires de l'USJ, considérée au Liban comme une des principales universités privées d'élites, restent relativement supérieures à d'autres établissements privés ayant émergé dans les années 90 sur le marché de l'enseignement supérieur (Kabbanji, 2012). Selon Abou Rjeili (2009), cette différence en termes de frais de scolarité est la contrepartie de la qualité du diplôme et de la réputation de l'institution. Il serait important de noter une divergence par rapport au modèle de Becker (1964). En effet, ce dernier suppose que la demande d'éducation dépend uniquement des coûts d'études et des capacités des individus et reste indépendante de l'offre considérée homogène (Dévoué, 2005). Cependant, le marché de l'enseignement supérieur au Liban est loin de présenter une offre homogène étant donnée la diversité des établissements universitaires et des programmes de formation.

Sur un autre plan, un diplôme issu d'une université libanaise, bien cotée sur le marché local, est considérée comme une garantie sûre pour une insertion professionnelle future associée à des avantages au niveau de la rémunération et du poste occupé (Sakr, 2018). D'ailleurs, les entretiens réalisés avec les employeurs dans le cadre de cette recherche, montrent que la réputation de l'université et la formation sont parmi les principaux critères de sélection à l'embauche. Cette perspective de choix semble compatible avec les modèles économiques du choix d'études et d'université qui reposent sur l'hypothèse du choix rationnel d'éducation en tant qu'investissement (Freeman, 1971 ; Lemelin et Otis, 1978 ; Hossler et al., 1989 ; Vrontis et al, 2007 ; Kotler et Fox, 1985).

Néanmoins, les données révèlent d'autres facteurs qui sont à l'origine du choix d'études. Les résultats des participants pour ce premier thème semblent correspondre aux modèles combinés des choix d'études dans le supérieur. En effet, la diversité des facteurs relevés dans les propos des participants montre qu'il ne s'agit pas d'une interprétation unique des modèles économiques. Ces derniers reposent surtout sur la notion d'investissement rationnel instrumental en éducation, basée sur des calculs coûts-bénéfices (Becker, 1964). Il est vrai que les résultats montrent que l'aide financière et les frais de scolarité jouent un rôle important dans le choix des diplômés, mais si les participants mentionnent ces facteurs, ils omettent par contre de rappeler les revenus des emplois potentiels futurs ou leur impact sur leur choix et n'avancent aucune comparaison des coûts investis par rapport aux revenus attendus. De plus, en interrogeant les participants sur les principaux

facteurs les ayant poussés à choisir la formation en sciences économiques à l'USJ, deux participants uniquement ont cité les débouchés attendus[123]. Pour les autres participants, le fait d'omettre les opportunités d'emploi futures liées à la formation comme facteurs déterminants de leur choix, place ces débouchés potentiels parmi les simples informations à collecter lors de l'orientation et les recherches effectuées autour de la discipline. Nous ne pouvons attendre en effet de jeunes bacheliers de se lancer dans des interprétations coûts-bénéfices et des modèles d'utilité espérée à la Becker, pour identifier la formation la plus bénéfique, surtout dans un contexte d'asymétrie d'information (Krieshok, 1998). De leur côté, Philipps (1997), Hossler et al (1999) et Murtagh, Lopes, & Lyons (2011) considèrent que les individus ne suivent pas nécessairement une approche rationnelle selon une comparaison coûts-bénéfices dans la prise des décisions relatives au plan de carrière, mais se basent surtout sur leur intuition, émotions et sur des facteurs sociaux dans le processus de choix. Nicholson et West (1989) parlent même de la nature "sans plan" ou *planless* de ce genre de décision que nous avons ressentie auprès de certains participants que ce soit par l'hésitation avant l'inscription ou l'acceptation des conseils des autres. « *J'étais perdue je ne savais pas quoi faire. Je pense que l'orientation était totalement défaillante, je n'avais aucune idée des débouchés de telle ou telle discipline, je suivais ce que les gens conseillaient et mes parents disaient et les profs aussi. » (E12)*

Ces résultats ne semblent pas surprenants puisque les participants expriment eux-mêmes un manque de maturité en prenant une décision à dix-huit ans qui concerne leur avenir professionnel. A cet âge, c'est plutôt l'intérêt pour la discipline, l'influence des parents, des amis, des professeurs, la réputation du diplôme et de l'université mais aussi le système d'admission qui sont les facteurs les plus cités par nos participants. « *Je l'ai effectué sans être conscient de ce qui m'attendait dans le futur, ce n'était pas clair ou bien précis, je n'étais pas mature mais j'aimais la discipline. » (E2)*

Liu & Morgan (2015) confirment ce résultat en montrant dans leurs travaux que parmi les principaux facteurs qui déterminent les choix d'études des jeunes dans le supérieur, c'est d'abord l'intérêt personnel vis-à-vis de la discipline, ensuite le système d'admission et enfin les opportunités futures d'emploi. Les propos des participants ne correspondent pas aux travaux de

[123] Le premier parce que son père lui avait tant parlé du secteur bancaire comme principal et meilleur débouché sur le marché du travail libanais et la deuxième parce qu'elle savait dès le départ qu'elle allait fonder sa propre entreprise.

Bumas (1970), Freeman (1971), Lemelin et Otis (1978), Jackson (1982), Worthington & Higgs (2004) et Keshishian (2010) qui mettent en évidence la rationalité des jeunes et leur sensibilité aux bénéfices futurs attendus sur le marché du travail en termes d'emploi et de revenu. Même Becker (1964) souligne que les coûts et les gains de l'éducation, tels qu'estimés par les individus, ne se limitent pas aux coûts et gains monétaires, mais peuvent très bien correspondre aussi aux coûts et gains psychologiques comme l'intérêt porté à la discipline, le stress lié aux études, etc. qui représentent des variables qualitatives qu'il a omis d'intégrer dans son modèle.

Comme l'avance Perna (2006), il existe des facteurs à dimension non rationnelle, parfois sociale ou culturelle, associés à des facteurs externes qui ne relèvent pas de l'individu, mais qui entrent dans la prise de décision du choix d'études supérieures. Comme nous l'avons déjà avancé, la réputation de l'université associée à la qualité de la formation, semble être un facteur déterminant dans le choix de nos diplômés. Ceci correspond aux travaux de Heller (1997), Avery & Hoxby (2004), Hossler & al. (1989, 1999), Plank & Jordan (2001) et Liu & Morgan (2015). Ces derniers ont montré qu'à côté des variables financières, d'autres variables comme la qualité de l'orientation et de l'information, l'influence de tierces personnes, l'intérêt pour la discipline et la localisation géographique de l'institution sont des facteurs potentiellement importants dans le choix d'études des jeunes.

En effet, les résultats de notre enquête soulignent clairement le rôle de l'orientation scolaire ou préuniversitaire dans le choix d'études des participants. Cette orientation scolaire est décrite par la majorité des participants lors des entretiens comme étant inefficace et ayant été complétée par des informations recueillies auprès de la famille ou d'amis. En effet, selon McDonough (1997), le milieu familial est une source d'information particulièrement riche et accessible en permanence surtout pour les jeunes dont les parents ont fait des études supérieures. Pour Schneider & Stevenson (1999), ces informations de source familiale sont surtout accumulées grâce à l'expérience personnelle des membres de la famille, en particulier les parents ou grâce à des informations reçues et propagées dans leur entourage. La question qui se pose et qui est au cœur de cette partie qualitative serait de déterminer dans quelle mesure les informations fournies par la famille restent objectives et n'exercent aucune pression sur la décision des jeunes bacheliers pour aller dans le sens des préférences parentales. Nous tentons en particulier de répondre à cette question dans la partie relative au thème de la liberté du choix (5.3 ; ch.7).

Par ailleurs, l'orientation inefficace et le manque d'informations relatives à certaines disciplines représentent une défaillance majeure au niveau du système d'orientation scolaire au Liban qui affecte les choix académiques des jeunes. En effet, selon Plank & Jordan (2001), Ball et al (2001), Perna (2006) et Vrontis et al (2007), un accès inégal à l'orientation de qualité peut affecter substantiellement les choix des jeunes bacheliers et être à l'origine d'inégalités académiques entre ces derniers. Même si la majorité des participants déclarent avoir reçu une orientation de leur professeur au lycée, ils considèrent que c'est insuffisant. Ainsi, dans des situations réelles et dans le contexte de notre recherche, la condition d'accès complet et immédiat à toute information nécessaire au choix d'éducation rationnel selon Becker (1964) n'est pas assurée. De plus, il arrive que certains acteurs possèdent des informations supplémentaires qui manquent à d'autres en fonction de la qualité d'orientation reçue. En effet, certains participants affirment que c'est grâce à leurs enseignants qu'ils ont ressenti un intérêt au regard de la discipline en sciences économiques. Selon Chapman (1981), Moogan et al (1999) et Liu & Morgan (2015), les professeurs du lycée jouent un rôle majeur dans la formation des choix d'études supérieures de leurs élèves. Certaines recherches associent l'influence des enseignants dans le secondaire au concept d'habitus institutionnel[124], puisqu'il s'agit de l'influence d'un individu qui est médiatisée à travers l'institution scolaire (McDonough, 1997 ; Reay et al. 2001; Smyth & Banks 2012). En concordance avec les travaux d'Oliver & Kettley (2010) et Lichtenstein et al. (2014), les résultats montrent que les éducateurs peuvent très bien influencer l'orientation du choix universitaire des jeunes et cela à travers leurs opinions personnelles ou les méthodes d'enseignement de la discipline.

Les résultats relatifs à la localisation ou à la proximité géographique ne semblent pas attribuer un rôle important à cette variable. Ceci se justifie surtout par la faible superficie du pays ce qui rend les distances géographiques peu problématiques et par l'importance accordée à s'affilier à une formation de qualité et une université élite malgré la distance. Ces résultats contestent les travaux de Chapman (1981), Jackson (1982), Beswick (1989), ceux plus récents de

[124] L'habitus institutionnel comme l'appellent Reay et al. (2001) ou l'*organizational habitus* selon McDonough (1997) désigne l'impact culturel et social des institutions scolaires, en particulier les établissements de classes secondaires ou les lycées, sur la formation des perceptions des élèves par rapport aux choix d'établissements et d'études supérieurs. Peu de recherches ont examiné les effets des institutions individuelles comme les établissements scolaires sur les destinations futurs des élèves au niveau du supérieur. Une partie des résultats de nos entretiens est manifestement liée à cette voie de recherche à travers un type particulier d'habitus institutionnel, celui de l'enseignant ou *teacher habitus* (Oliver & Kettley, 2010).

Plank & Jordan (2001) ou ceux d'Abou Rjeili (2009). Selon une étude qui porte sur les jeunes étudiants libanais, Abou Rjeili (2009) stipule que la situation économique difficile du pays fait de la localisation de l'université une variable décisive pour le choix des spécialisations et pousse souvent les jeunes à choisir les spécialités dans les institutions de proximité même si cela peut peser sur la qualité de la formation.

L'influence des parents quant à elle s'avère être un facteur éminent pour certains participants dans la formation du choix d'études que ce soit en termes de sélection de la discipline, de l'université ou des deux simultanément. La grande influence des parents sur les choix d'éducation de leurs enfants est fortement associée à la culture et la tradition familiale libanaise. Ainsi, les liens familiaux au Liban reposent sur un système de parenté qui selon Dubar & Nasr (1976) revient à l'ancien système socio-économique qui a toujours été basé sur l'agriculture et qui a prédominé jusqu'au début du XIX^{e} siècle (Nahas, 2020). Ce système a permis aux libanais de maintenir une cohésion familiale et une solidarité[125] permanente et inconditionnelle à travers le temps qui s'est prolongée jusqu'à nos jours dans la plupart des foyers libanais (Kochuyt, 2004). Cette situation dépasse l'aspect économique de partage des responsabilités et des ressources vers d'autres aspects immatériels tel que le soutien affectif, l'assistance et la sécurité (Van Pevenage, 2010). Ainsi, des décisions importantes comme le choix d'études universitaires des enfants constituent un élément crucial pour la famille, ce qui justifie l'implication des parents. Ceci est confirmé par un nombre important d'études qui démontrent l'impact capital de la famille sur les aspirations futures des élèves en matière d'éducation et sur l'organisation stratégique de leur plan d'études (Plank & Jordan, 2001 ; Pearson & Dellmann-Jenkins, 1997 ; Schneider & Stevenson (1999) ; Jun & Colyar, 2001; Gandara, 2002 ; Haynes et al. (2013). Selon Lee (2009), la famille jour un rôle prédominant dans le choix de la formation universitaire qui peut découler de la relation cohérente avec les parents, du respect de leurs conseils et recommandations, de leur profession et aussi du statut socio-économique de la famille. De même, Leppel, Williams et Waldauer (2001) montrent dans leurs recherches que la profession des parents a un impact sur le choix de la formation universitaire des enfants parce qu'ils tendent à orienter ces derniers vers des domaines

[125] Nous retenons ici la définition de Van Pevenage (2010) de la solidarité familiale comme étant une « cohésion grâce à laquelle les membres d'un groupe social, famille élargie ou réseau familial, ont à cœur les intérêts des uns et des autres. La solidarité est donc un état des relations entre personnes qui, ayant conscience d'une communauté d'intérêts, la traduisent concrètement dans différentes conduites de communication (sociabilité) ou d'échanges (soutiens).

d'études « lucratifs ». Ainsi, les jeunes ont tendance à ressentir l'influence majeure de leurs parents lorsque ces derniers interviennent directement dans la prise de décision au niveau académique.

Selon les participants, l'intérêt pour la discipline en sciences économiques est parmi les principaux facteurs qui les ont poussés à s'inscrire à la FSE. Ces résultats coïncident avec les travaux de Jensen & Owen (2000), de Jackson (1982) et avec une étude récente de Stock & Stock (2018). Selon ces derniers, parmi 24 variables qui affectent le choix de la discipline universitaire, c'est l'intérêt personnel de l'étudiant vis-à-vis de la discipline choisie qui s'avère le plus influent. Cet intérêt qui parait débuter à partir de la classe de seconde avec l'enseignement des sciences économiques et sociales est renforcé par le choix de la série du bac « économique et sociale (ES) ». Néanmoins, la série du bac ne semble pas être une condition nécessaire pour révéler un intérêt pour la discipline économique, puisque certains participants ayant opté pour d'autres séries du Bac ont bien exprimé un choix d'études basé sur leur intérêt pour la discipline. D'un autre côté, certains élèves choisissent la série ES comme un choix alternatif aux séries scientifiques du bac et non par intérêt à la discipline. C'est le cas de quelques participants à notre enquête. D'un autre côté, certains diplômés avaient clairement exprimé leur choix en sciences économiques en raison d'un intérêt pour la discipline associé à des compétences en mathématiques. Ceci confirme les travaux d'Ashworth et Evans (2001) et de Jensen et Owen (2000) qui ont montré le rôle de l'intérêt vis-à-vis de la discipline et des compétences en mathématiques dans le choix d'études en économie. Ce résultat est également en concordance avec les travaux d'Arcidiacono (2004) et de Stinebrickner et Stinebrickner (2014) qui soulignent que les compétences relatives à chaque filière, telles qu'elles sont perçues par les jeunes bacheliers, affectent leur choix d'études. Worthington et Higgs (2004) ont quant à eux confirmé le rôle des études en économie dans les classes secondaires et l'intérêt porté à la discipline dans le choix de l'économie comme formation au supérieur.

Parmi les derniers facteurs cités par les diplômés et qui ont joué un rôle dans leur choix d'études, deux semblent opposés mais dévoilent le conflit interne que peuvent subir les jeunes lorsqu'ils prennent cette décision de choix académique à l'université. Tout d'abord, certains ont subi une pression de la part des membres de leur famille et de leur entourage et ont fini par choisir une formation sérieuse, bien reconnue qui permet des débouchés dans des secteurs solides comme le secteur bancaire. Ces diplômés ont voulu surtout satisfaire leurs parents et plaire à la société

sans que ce soit pour autant un choix qui les satisfait personnellement. « *Je n'avais pas le courage de dire que j'ai envie de devenir chef. » (E2*

Par contre, certains ont voulu carrément s'opposer à la pression sociale et familiale et ont refusé les spécialisations traditionnelles que leur permettent leurs séries du bac. Ils ont voulu se démarquer, prendre le défi et aller vers la spécialisation qui les intéressait. « *La mentalité de la société ne nous laisse pas tranquille, en mettant dans notre tête que ceux qui font SG ou SV doivent aller faire soit ingénierie soit médecine. » (E12) ; « Mes parents ne voulaient pas que je fasse économie, ils me disaient tu es très bonne en maths tu dois faire ingénieur » (E18).* Pour l'explication des choix basés sur cette catégorie de facteurs opposés, nous revenons aux travaux de Sen (1977), qui considère que la « rationalité » des choix des individus n'est pas uniquement actionnée par leur égoïsme ou par des objectifs calqués sur leur propre intérêt. L'exemple de nos diplômés qui s'engagent dans des études afin de satisfaire les objectifs de leurs parents en est le meilleur. Pour Sen, il s'agit des « *commitments* » par lesquels les individus se sentent engagés à servir l'intérêt des autres (la famille ou les parents dans ce cas) et non directement le leur par des obligations morales qui ne violent pas la rationalité. Ces engagements sont finalement intériorisés par les individus et finissent par devenir acceptables et rationnels même s'ils génèrent un bien-être inférieur à d'autres choix possibles. Nous parlons dans ce cas des « préférences adaptatives ». En ce qui concerne les diplômés qui font des choix par opposition à la pression familiale ou sociale en cherchant une discipline qui satisfait leur intérêt et goût personnel, ils défendent leur « liberté positive » selon Sen (1981). Ce dernier considère que ce comportement permet aux individus d'agir en fonction de leurs propres motivations et envies en vue de poursuivre des objectifs qu'ils ont eux-mêmes définis et qui n'ont pas été imposés par de tierces personnes ou par des facteurs externes. C'est cette liberté positive qui permet selon Sen d'accéder aux capabilités individuelles et d'achever des réalisations ayant de la valeur à leurs yeux. Les préférences adaptatives et la liberté positive sont parmi les sous-catégories thématiques faisant l'objet de discussion du troisième thème de la présente section.

A la fin de cette partie, nous synthétisons dans le tableau 19 suivant les principaux facteurs déterminant le choix d'études universitaires dans notre échantillon et que nous répartissons en quatre catégories :

Perceptions étudiants	Contexte scolaire	Accès au supérieur	Contexte social et économique
-Réputation formation -Réputation Université - Intérêt pour la discipline - Compétences maths - Démarcation par rapport aux autres	- Système scolaire - Orientation - Série du bac	-Système d'admission -Frais de scolarité - Bourse et Aide sociale	- Pression des parents - Débouchés

Tableau 19. Principaux facteurs déterminant le choix d'études en sciences économiques de l'USJ

5.2 L'effet signal du diplôme : la perception comparée des étudiants et des employeurs

Les représentations des diplômés ayant participé à notre enquête par entretiens quant à l'effet signal de leur diplôme coïncident fortement avec celles des employeurs interrogés qui considèrent qu'un candidat ayant une licence en sciences économiques de l'USJ est nettement éligible pour un entretien d'embauche. Pour nos jeunes participants, détenir ce diplôme signifie avant tout un sentiment de fierté et une reconnaissance de leurs efforts pendant les années d'études. Tous les participants affirment que c'est une formation solide qui les a enrichis au niveau cognitif, mais aussi au niveau personnel. Les jeunes diplômés ont le ressenti que leur diplôme a un effet signal positif auprès des employeurs libanais, néanmoins ils stipulent que c'est surtout cette combinaison diplôme-université qui est à l'origine de ce signal favorable à l'embauche. Cette perception résonne fort avec celle de leur choix d'études qui, comme nous l'avons souligné dans la première sous-section (section 5.1), repose nettement sur l'association de la réputation simultanée diplôme-université. *« L'université a été importante pour l'employeur autant que la formation. » (E12)*

Ceci coïncide avec le ressenti des employeurs, pour lesquels des candidats détenteurs d'un diplôme en sciences économiques de l'USJ représentent des gens sérieux et motivés ayant les compétences de base. De plus, ils considèrent que le diplôme détenu représente un signal positif pour poursuivre le processus de recrutement à travers un entretien d'embauche. Nous vivons dans un monde où l'information ne peut être parfaite, pleinement accessible ou transparente. Les résultats de notre enquête qualitative confirment, en partie les apports de la théorie du signal (Spence, 1973). Cette dernière nous semble appropriée pour représenter un cadre conceptuel

d'analyse plus réaliste du processus de candidature, de sélection et de recrutement de nos diplômés puisqu'elle intègre la problématique de l'imperfection de l'information sur le marché du travail. En effet, dans son article fondateur, Spence stipule que dans un contexte d'information imparfaite où les employeurs n'arrivent pas à évaluer complètement la productivité des candidats, le niveau d'éducation ou le diplôme obtenu par ces derniers fonctionne selon un mécanisme de signalement. Il révèle aux employeurs des informations quant au niveau de la motivation et des compétences innées et acquises des candidats. Selon nos employeurs, le diplôme des participants est effectivement révélateur d'une série d'indices-signaux qui leur facilite la procédure de sélection à l'embauche en allégeant l'incertitude.

Par ailleurs, nos résultats confirment l'équilibre de signalisation, concept avancé par Spence (1973) selon lequel l'employeur confirme les croyances de probabilité conditionnelle au niveau des capacités potentielles des candidats suite à des temps d'observation de vagues successives de recrutés et de leur rendement au travail. Dans la présente recherche, nous ne prenons pas en compte la structure des salaires comme dans le modèle original de Spence par défaut de données, tout en étant conscient que ceci représente une des limites de l'étude. Nous limitons notre discussion au signalement des capacités et compétences des recrutés diplômés en sciences économiques de l'USJ. Selon les entretiens, les employeurs confirment l'atteinte d'un équilibre de signalisation suite au feedback informationnel lié à plusieurs cycles de recrutement. Ces cycles apportent des informations nouvelles sur les capacités productives des employés. Ils se renouvellent pendant des années induisant une auto-confirmation des croyances de l'employeur comme le prévoit le modèle de Spence. Un tel équilibre dénote d'une part que de nouveaux diplômés, dotés d'un signal, postulent à leur tour et d'autre part, que les employeurs sont prêts à réembaucher des diplômés en sciences économiques de l'USJ. Les employeurs de notre enquête l'ont bien témoigné. « O*n est prêt à recruter à nouveau car l'expérience avec ces diplômés est très fructueuse. » (E4)*

Les résultats font paraître une convergence des points de vue entre les participants et les employeurs à différents niveaux :

- Au niveau de la perception de la formation en sciences économiques de l'USJ comme étant une formation enrichissante englobant une diversité disciplinaire par rapport aux autres

formations en sciences sociales, qui nécessite des efforts majeurs de la part des étudiants et un investissement élevé en temps de travail.

- au niveau des compétences mobilisées par les diplômés au cours de leur activité professionnelle, allant des compétences disciplinaires en analyse financière, macroéconomie, comptabilité et techniques quantitatives, aux compétences cognitives d'analyse, de réflexion et de pensée critique, aux compétences comportementales comme la capacité d'adaptation, l'organisation et le travail sous pression.
- au niveau des compétences qui manquent à la formation et que les deux parties auraient souhaité qu'elles soient plus développées. Il s'agit d'un côté de compétences pratiques liés directement au marché du travail et de l'autre de certaines compétences comportementales surtout celles relatives à la communication.
- Au niveau de l'orientation scolaire et professionnelle qui devrait être plus efficace afin que les jeunes soient mieux déterminés quant à la carrière à laquelle ils se préparent, afin que les débouchés professionnels leur soient mieux perceptibles.

Nous soulignons d'un autre côté que les participants ayant poursuivi une formation après la licence dans une autre institution, surtout à l'étranger, considèrent que la licence en sciences économiques à l'USJ leur a fourni une base solide pour entamer cet autre diplôme. Ceci confirme l'amélioration des compétences acquises lors de la formation initiale en sciences économiques par les jeunes étudiants mais la licence en sciences économiques ne peut constituer à elle seule un passeport à l'emploi. En effet, même si ces compétences n'ont pas été immédiatement exploitées dans le monde du travail, elles ont permis, selon les participants, la prolongation des études dans une autre formation académique. Ce phénomène de poursuite d'études (master ou doctorat) à l'étranger est très répandu parmi les jeunes libanais qui considèrent qu'un diplôme obtenu auprès d'une institution étrangère représente un passeport direct à l'emploi par rapport aux seuls détenteurs d'un diplôme libanais. Selon Hourani et Sensenig-Dabbous (2007), entre 1975 et 2001, 29.2% des émigrants libanais étaient des diplômés universitaires. Selon Kasparian (2010), parmi les émigrés ayant quitté le Liban entre 1992 et 2007, les jeunes universitaires sont majoritaires avec 43.4% ayant déjà un diplôme universitaire. De plus, l'étude de Kasparian montre que 8.8% des jeunes émigrés entre 18 et 35 ans avaient pour motifs de départ la poursuite des études supérieures et que 5.9% considèrent que le niveau d'enseignement à l'étranger est plus élevé et donc plus avantageux.

Les perceptions des étudiants relatives aux principaux critères de recrutement retenus sur le marché du travail rejoignent parfaitement les réponses des employeurs libanais ayant participé à l'enquête. Il s'agit essentiellement de trois principaux facteurs : d'abord l'importance et la réputation de l'université d'origine, ensuite la combinaison formation-université, enfin c'est la personnalité du candidat, son attitude et son potentiel d'adaptabilité à la culture de l'entreprise. D'autres critères ont été simultanément mentionnés par les diplômés et les employeurs comme : la motivation, l'ouverture à apprendre, la performance académique et les langues. Ces résultats ne peuvent être dissociés des indices personnels-signaux modifiables (Spence, 1973) révélés par les postulants à leurs employeurs potentiels et qui reflètent leurs capacités potentielles. De plus, ces résultats confirment que nos employeurs ont effectivement recours au filtrage par l'éducation ou *l'educational screening* selon Stiglitz (1975) sans que cette dernière ne soit l'unique critère de sélection mais un déclencheur important. Ils considèrent, à la suite de Stiglitz, que la mesure de la performance académique par les notes (GPA) est un filtrage très utile effectué par les établissements du supérieur, car cette mesure peut représenter un indicateur efficace des aptitudes des postulants, à côté du niveau d'études atteint. Comme avancé par Stiglitz (1975) et Riley (1976), nos employeurs soutiennent que ce filtrage par l'éducation est surtout applicable aux jeunes fraîchement diplômés puisqu'avec le temps et l'expérience acquise par les jeunes recrutés, la portée du filtrage par l'éducation baisse au sein de l'entreprise en faveur de l'expertise accumulée. « *Plus quelqu'un avance dans sa carrière, plus cette différentiation devient difficile entre l'impact de l'éducation de la personne et l'impact de son caractère et ses efforts personnels à se développer. Mais si ce sont des fresh graduates, c'est plus facile à détecter. » (E6)*

Le discours des participants et celui de certains employeurs convergent vers un autre facteur majeur dans le recrutement sur le marché du travail libanais : le piston familial ou le réseau de connaissances utiles pour décrocher un travail. Selon une étude du Lebanese Center for Policy Studies (LCPS)[126], 55% des jeunes diplômés libanais ont recours à leurs réseaux de connaissances sociales ou plutôt à ceux de leurs parents, pour trouver un emploi, au détriment des canaux traditionnels comme les annonces et la recherche sur le web. Cependant, même les participants qui ont profité de ce piston, en parlent avec grande amertume, pour exprimer une déception face à une

[126] Lebanese Center for Policy Studies https://www.lcps-lebanon.org/featuredArticle.php?id=16

situation trop injuste à leur sens. Des diplômés qui se considèrent compétents et qualifiés, équipés d'un diplôme reconnu et dispensé par une université prestigieuse, ont quand même besoin de recourir à ce fameux piston dit « *wasta* » qui déforme l'authenticité de leur mérite. Nos résultats s'alignent à ceux de l'enquête qualitative SAHWA (2016) menée auprès des jeunes libanais qui confirment que le népotisme et le favoritisme sont parmi les principaux obstacles auxquels ils sont confrontés dans leur recherche d'emploi. Selon l'étude du LCPS, c'est surtout le réseau politique qui intervient dans le marché de l'emploi libanais avec 20% des étudiants ayant déjà eu recours à ce type de piston et 73% qui pensent que ce piston est primordial pour trouver un emploi. Les implications de ce « signal-piston » sont importantes au niveau des perceptions des étudiants qui choisissent de poursuivre leurs études supérieures et qui se partagent en deux catégories :

- ceux qui savent en amont de l'obtention de leur diplôme que leur emploi est déjà garanti par leurs connections familiales, politiques ou confessionnelles. Ces jeunes sont ainsi conscients que ce ne sont pas les compétences à acquérir ni la productivité renforcée par ces dernières qui seront à l'origine de leur intégration professionnelle. Ils sont également conscients qu'un piston fonctionne mieux et plus rapidement avec un diplôme reconnu comme support, surtout au niveau des emplois dans le secteur public. La demande d'éducation dans ce cas est surtout une demande d'un diplôme certificatif, d'un parchemin pour activer l'effet « signal-piston ».

- ceux qui n'ont pas accès à un réseau de connexions solides, sont en général issus de familles moins aisées et non actives au niveau politique, électoral ou religieux-confessionnel. Ces jeunes voient les études supérieures comme un investissement qui, malgré les coûts directs et indirects, permettrait des gains futurs et des avantages sur le marché du travail. La demande d'éducation dans ce cas serait une demande qui vise d'une part l'obtention des compétences nécessaires pour se démarquer des non-diplômés ou de ceux ayant intégré des formations et des institutions moins prestigieuses, d'autre part l'effet signal du diplôme. Ils savent qu'un effet-piston prévaut sur le marché du travail mais ils n'abandonnent pas, et persévèrent dans la course aux diplômes. Ils savent que cet effet n'est pas généralisé, surtout dans le secteur privé où beaucoup de jeunes parviennent à décrocher un emploi grâce à leur diplôme et à leur mérite.

Dans notre recherche, et à partir des résultats qualitatifs, nous soulignons que l'éducation au supérieur ne se limite pas à une fonction de signalisation telle qu'avancée par la théorie du signal. Nous soutenons également les apports de la théorie du capital humain illustrée par le modèle

de Becker (1964), selon laquelle l'éducation aboutit à l'acquisition de compétences qui accroissent la productivité des individus. Ce résultat est confirmé par les diplômés et employeurs. Pour les premiers, le diplôme d'un côté, les a préparés au monde professionnel, a enrichi leurs connaissances, compétences et développement personnel et leur a permis d'un autre côté d'intégrer le marché du travail grâce à la signalisation positive qu'il porte. Pour les seconds, les diplômés en sciences économiques ont prouvé leurs compétences au travail et leur qualification, ce qui a déclenché par un processus de feedback informationnel la continuité de leur recrutement et celle de nouveaux arrivants, détenant le même diplôme, sur le marché du travail.

Néanmoins, nous devons souligner que le contexte libanais ne permet pas, par manque de conditions théoriques, d'assurer parfaitement et isolément chacune des conditions du modèle de Becker (1964) représentant la théorie du capital humain ou de celui du modèle de Spence (1973) illustratif de la théorie du signal. Tout d'abord, même si dans notre recherche nous n'avons pas développé la notion des salaires, la théorie du capital humain suppose que les individus soient payés à leur productivité marginale qui s'accroît avec le niveau d'éducation et l'accumulation du capital. Or, le modèle de Becker ne précise point d'autres mesures de la productivité ou des différentiels de productivité que ceux des salaires. Quant aux théories du signal et du filtre, elles confèrent à la distribution des salaires une relation causale avec le signal-diplôme grâce à l'équilibre de signalisation. Elle n'est pas en lien avec la seule productivité des candidats (Razafimbelo, 2019), mais les conditions du marché du travail, le contexte économique et les spécificités du secteur en question ont un rôle majeur dans la formation des salaires et des contrats de travail. La théorie des marchés hétérogènes[127] (Doeringer et Piore 1971) et la théorie de segmentation du marché de travail[128] (Cain, 1976) soutiennent l'idée que l'éducation n'est pas l'unique facteur déterminant des salaires et des conditions de recrutement, mais ces dernières dépendent de la structure du marché en question et des règles de l'entreprise elle-même. Les

[127] La théorie des marches hétérogènes (Doeringer et Piore 1971) partage le marché du travail en deux catégories qui se distinguent quant à la formation des salaires mais qui sont interreliés. En premier, c'est le marché du travail interne où les postes sont pourvus par les promotions et les mutations à l'intérieur de l'entreprise. Ainsi, sur ce marché, les rémunérations se déterminent en fonction de considérations et règles internes. Ensuite, il y a le marché externe où sont recrutés des candidats en dehors de la firme et où les salaires se fixent selon les conditions de l'offre et la demande (Razafimbelo, 2019).

[128] La théorie de segmentation du marché de travail de Cain (1976) considère la présence de plusieurs marchés du travail sans connexion entre eux. Le marché primaire à emplois stables et rémunérations élevées se divise en deux sous-marchés : primaire supérieur qui regroupe les hautes qualifications et preneurs de décisions et primaire secondaire à qualifications moyennes et promotions potentielles. Le marché secondaire à emplois peu stables, nécessitant de faibles qualifications et donc des rémunérations peu élevées et de faibles chances de promotion.

travaux empiriques de Rao & Datta (1985) et Maxwell (1987) confirment ces apports théoriques. Si l'on admet que la majorité des diplômés en sciences économiques soient recrutés dans le secteur bancaire comme c'est le cas, nous avançons selon les employeurs interrogés et selon un rapport de l'Association des Banques au Liban[129] (ABL) que les rémunérations et bénéfices sont plutôt liés à la police salariale de la banque en question, au poste occupé, au genre, à l'expérience professionnelle, au niveau d'éducation et à la taille de la banque. Pour aller encore plus loin, nous soulignons plutôt dans le contexte libanais une relation inverse productivité-salaires. Ainsi, la productivité des individus pourrait dépendre et augmenter avec les salaires et les bénéfices offerts par l'employeur au lieu d'être uniquement expliquée par le diplôme détenu, ou même par les compétences innées selon Spence. D'après le rapport de l'ABL, les employés du secteur bancaire sont payés seize mois par an en plus d'un nombre de compensations et d'avantages comme le transport, la couverture médicale auprès de la Caisse nationale de sécurité sociale, les participations aux frais de scolarité des enfants, les allocations de mariage et de maternité. Ces éléments sont totalement indépendants de la productivité ou de la performance. Un emploi dans le secteur bancaire a toujours été considéré dans la société libanaise comme étant un emploi stable et valorisé. Les employés qui bénéficient d'un régime de rémunération avantageux sont d'autant plus motivés à préserver cet emploi surtout dans un contexte économique instable. Plusieurs travaux théoriques sont à l'origine de cette inversion du sens de causalité productivité-salaires de la théorie du capital dans un contexte d'asymétrie d'information, nous citons : la théorie des incitations salariales[130] (Alchian & Demsetz, 1972 ; Jensen & Meckling, 1976 ; Stiglitz, 1975), celle du salaire d'efficience[131] (Shapiro & Stiglitz, 1984) ou celle des tournois[132] (Lazear et Rosen, 1981). Des

[129] Association des banques au Liban, Human resources in the Lebanese banking sector, Rapport annuel, 2017. https://www.abl.org.lb/Library/Assets/Gallery/2017/REP%202017%20PART3%20Eng%20.pdf

[130] La théorie des incitations salariales (Alchian & Demsetz, 1972) s'oppose à l'hypothèse de la théorie du capital humain et inverse la relation productivité-salaire. C'est le système de rémunération appliqué qui stimule la productivité des recrutés. Jensen & Meckling (1976) prolongent les travaux d'Alchian & Demsetz et mettent les fondements du modèle du principal-agent en entreprise. Ils considèrent que dans un contexte d'asymétrie d'information, les intérêts de l'employeur et ceux de l'employé divergent. C'est ainsi que l'organisation a intérêt à mettre en place les incitations monétaires nécessaires pour inciter les salariés à fournir des efforts élevés.

[131] La théorie du salaire d'efficience Shapiro et Stiglitz (1984) stipule que l'employeur a intérêt à offrir des salaires supérieurs à celui du marché pour inciter les travailleurs à fournir une productivité accrue sinon ils risquent de perdre leur emploi bien rémunéré.

[132] La théorie des tournois (Lazear et Rosen,1981 ; Lazear, 1989) suppose que lorsqu'il est difficile d'évaluer la performance absolue des salariés, ces derniers sont payés selon un système de performance relative où les employés qui ont été classés comme les meilleurs performants dans un groupe sont les mieux payés.

travaux plus récents en neuroéconomie[133] montrent des liens positifs entre les incitations monétaires et l'effort et la performance des individus en affectant leur motivation et satisfaction (McClure et al., 2004; Zink et al., 2004 ; Merlateaux, 2011). D'ailleurs, certains participants à l'enquête ont clairement exprimé leur démotivation et insatisfaction au travail qui sont surtout liées à un manque de considération que ce soit au niveau des salaires ou des fonctions. Ce ressenti s'est surtout aggravé avec le début de la crise économique libanaise en 2019 qui ne laisse pas espérer des améliorations au niveau des rémunérations et des promotions, mais au contraire qui permet de prévoir des licenciements massifs dans tous les secteurs économiques.

Au niveau de la concurrence entre les formations, les employeurs classent les sciences économiques parmi les principales disciplines recherchées pour le recrutement. D'ailleurs, les formations universitaires en sciences sociales sont parmi les plus prisées par les jeunes bacheliers au Liban. Selon Sakr (2018) et les chiffres du ministère de l'éducation et de l'enseignement supérieur libanais en 2013, les filières gestion et économie ont affiché les taux d'inscription les plus élevés dans le secteur universitaire public et privé (28%). A propos des disciplines en sciences sociales, surtout l'économie et la gestion, une très forte concurrence se manifeste entre les offreurs d'emploi, puisque ces jeunes diplômés libanais intègrent le marché du travail après la licence avec un minimum d'années d'études requis. C'est pour cette raison que le choix initial d'établissement et de formation peut donner plus de poids au signalement par le diplôme. En outre, de plus en plus de licenciés décident de poursuivre leurs études en master afin de se démarquer des autres. Nous pouvons considérer cette poursuite des études après la licence comme la recherche par les diplômés d'un autre niveau discriminant du signalement de Spence. Sur le marché du travail libanais, cette course aux diplômes (Gamel, 2000) due à la concurrence entre les jeunes chercheurs d'emplois parvient à éloigner le risque d'élimination automatique auprès de certains secteurs, comme ceux retenus par notre étude qualitative. Néanmoins, elle n'aboutit pas forcément à la qualification absolue pour être recruté. Selon les employeurs, la détention du diplôme en sciences économiques de l'USJ est indicative d'un potentiel et de compétences mais elle n'est point suffisante pour garantir un recrutement imminent. Il reste à prouver une attitude positive, un caractère adapté à la culture de l'entreprise, une motivation, des compétences comportementales et de maîtrise de

[133] La neuroéconomie est un domaine de recherche qui permet de pénétrer au cœur de la « boite noire » du cerveau en mettant en relation les neurosciences et l'étude des comportements économiques et sociaux. C'est donc une science qui vise à étudier les prises de décisions et les comportements économiques à travers les méthodes expérimentales selon une observation des activités cérébrales. (Monneau, E. & Lebaron, F., 2011).

langue favorables**.** Weber et al (2009) définissent les compétences comportementales ou *soft skills* comme étant les compétences interpersonnelles et humaines indispensables pour pouvoir mettre en pratique les compétences et les connaissances techniques sur le lieu du travail. Selon Sharma (2018) et Remedios (2012), dans une économie numérique basée sur les services et les nouvelles technologies, la viabilité d'une entreprise dépend des personnes et de leurs compétences comportementales. Pour Williams (2015), les principales *soft skills* sollicitées par les employeurs sont : communication, pensée critique, confiance en soi, négociation, résolution de conflit, travail en équipe, adaptation et éthique professionnelle. Ils considèrent que c'est désormais le rôle des établissements d'enseignement supérieur de prendre en charge la formation des « bâtisseurs du futur et de la nation » en termes de compétences comportementales. Le manque de ces compétences inhibe les diplômés et les empêche de décrocher un emploi stable (Williams, 2015).

5.3 La liberté du choix d'études

Nous avons consacré la dernière partie du guide d'entretien avec les diplômés au thème de la liberté du choix d'études, un thème qui n'a pas été objet d'analyse économétrique dans le chapitre IV. Cette liberté tient un rôle majeur dans l'approche du développement par les capacités de Sen (1999c) et est simultanément délaissée par l'utilitarisme welfariste et le ressourcisme rawlsien, tel que présenté dans notre cadrage théorique. Nous nous sommes inspirés, dans l'élaboration des questions de cette section, de la méthode des fonctionnements affinés proposé par Sen (1992b) comme moyen d'opérationnalisation du concept de capabilités difficilement mesurable. Selon cette méthode, il s'agit d'analyser les fonctionnements des individus (réalisations déjà accomplies) par rapport à l'acte de choix et la dimension de liberté de ce dernier.

Pour la majorité des participants, le choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ est un choix personnel et libre même s'il y a un consensus sur le fait qu'à dix-huit ans, un tel choix ne peut être considéré comme mûr et réfléchi, en particulier lorsque l'orientation scolaire leur paraît insuffisante. *« C'était mon choix à moi, mais c'était le choix de quelqu'un qui avait 18 ans, quelqu'un d'autre. Qui, à 18 ans, est assez mature pour prendre une décision tout à fait bonne pour lui ? » (E14).* Néanmoins, le choix de quatre diplômés de notre échantillon de s'inscrire en sciences économiques à l'USJ ne fut pas un choix libre. « *« C'était pas trop mon choix. Donc*

c'était principalement le choix de ma famille. J'ai accepté le choix de mes parents car je sais qu'ils savent mieux que nous. » (E15)

Nous commençons notre discussion par les résultats relatifs à la catégorie d'étudiants à choix libre.

Choix libre, satisfaction et capabilité

Les participants ayant pu choisir librement leurs études supérieures reconnaissent plusieurs avantages directs relatifs à ce choix libre. Ils admettent d'abord que leur réussite académique repose sur la motivation qui les a poussés à dépasser les diverses difficultés de la vie estudiantine. De plus, la moitié des participants à choix libre se déclarent satisfaits au niveau professionnel au moment de l'entretien de notre enquête. Ces résultats de satisfaction académique et professionnelle confirment les apports de Sen (2002) sur les choix qui reflètent la « liberté individuelle » lorsqu'ils se font parmi plusieurs alternatives disponibles. Nous rappelons que Sen (1993a) définit le bien-être individuel par sa « qualité d'être » qui retrace la liberté de l'individu de choisir ce qui lui est souhaitable. C'est surtout le cas des jeunes participants ayant voulu défier les tentatives de leurs parents souhaitant les orienter vers des formations traditionnelles et privilégiées au Liban. Par contre, les participants ont bien souhaité poursuivre un choix alternatif de formation qui a plus de valeur pour eux. Il s'agit ainsi d'une illustration de la « liberté positive », définie par Sen (1992a) comme étant celle qui permet à l'individu d'agir selon ses propres souhaits, guidé par des buts qu'il définit lui-même. C'est cette même liberté qui induit une conversion des ressources, en réalisations de fonctionnements ayant des valeurs aux yeux des diplômés (Sen, 1992b). Les ressources dans le cas de nos jeunes participants ne se limitent pas à la « formation universitaire » librement choisie à un âge assez jeune, et qui est équivalente à un capital humain accumulé pendant les années d'études. Ce choix ne représente donc pas l'unique ressource académique et personnelle qui fait objet de conversion vers les réalisations en bien-être professionnel. Ce sont également des choix ultérieurs effectués après la licence, comme par exemple le choix de poursuite de master et de la spécialisation, le choix de postuler à des secteurs divers, le choix de suivre des formations courtes de développement personnel et d'autres choix effectués après avoir gagné en maturité. Ces choix ont énormément affecté le bien-être professionnel de ces diplômés. Ces considérations mettent en relief le rôle majeur de la formation en sciences économiques à la FSE que nous

décrivons comme structure « capacitante » pour les opportunités académiques et professionnelles ayant succédé à la licence en sciences économiques.

A côté de la conception de liberté réelle du choix, nous repérons également celle des capacités inégales de conversion de ressources (formation en sciences économiques) en réalisations satisfaisantes. Il s'agit de différents types de facteurs de conversion qui, selon Sen (1992b), permettent aux individus de passer de la liberté formelle pour aboutir à la liberté réelle. Ces facteurs sont positifs s'ils facilitent leurs réalisations ou négatifs s'ils les entravent. Nous soulignons d'abord les conditions externes aux diplômés, comme les conditions du marché de travail, la situation économique du pays, les effets de réseau et l'orientation scolaire qui impactent l'insertion et la satisfaction professionnelle. Certains diplômés affirment avoir passé des années après la licence à travailler sans pour autant ressentir de la satisfaction au travail. La principale raison revient selon les participants au manque d'orientation efficace. Cette situation les a poussés à intégrer des secteurs et domaines où ils n'ont pas retrouvé leur « qualité d'être » professionnelle (Sen, 1993a). Ce n'est qu'après une réorientation vers d'autres domaines qui sont plus attractifs ou vers un travail à l'étranger, que certains de ces diplômés insatisfaits de l'exercice de leurs capabilités sont finalement parvenus à exercer un métier qui correspond à leurs possibilités réelles, ou en termes seniens, à leurs vraies capabilités. D'autres, malgré le choix libre à l'origine de leurs études, ont fini par s'adapter aux conditions insatisfaisantes de leur milieu professionnel. Ceci met en évidence le rôle des facteurs de conversion de type personnel des diplômés qui se rapportent à leurs caractéristiques et capacités individuelles (Picard et al, 2015).

Choix non libre, capabilité et préférences adaptatives

Les diplômés qui n'ont pas librement choisi leurs études en sciences économiques à l'USJ admettent que c'est la pression des parents qui a surtout été à l'origine de ce choix. Le manque d'orientation scolaire efficace s'ajoute à l'influence des parents pour limiter l'éventail des options de choix réellement disponibles aux jeunes participants au moment de la prise de décision. La liberté réelle de choisir une formation puis un parcours de vie souhaitée est remplacée par un choix dicté par les parents même si un éventail d'autres alternatives était disponible. Cette interférence des parents sur les choix de leurs enfants empêche ces derniers de convertir leurs droits formels d'accès à l'éducation en une « réelle liberté » de choisir un parcours de vie qui a de la valeur pour

eux. Les fonctionnements de ces quatre diplômés au choix non libre sont pourtant évidents : ils ont terminé leurs études scolaires, puis universitaires et sont tous des employés depuis des années dans le secteur privé ou bancaire, ce qui peut être considéré assez satisfaisant pour de jeunes diplômés sur le marché du travail libanais. Néanmoins, il ne s'agit pas de limiter l'évaluation du bien-être individuel aux réalisations effectives des diplômés, mais de prendre aussi en compte leur capacité de choisir des options alternatives qui avaient aussi de la valeur pour eux. Cette dimension de la liberté du choix tient une place prééminente dans la constitution du bien-être individuel selon l'approche de Sen, puisque c'est à travers sa valeur intrinsèque qu'elle offre à l'individu une palette plus large d'alternatives et surtout une meilleure qualité de vie. Selon les entretiens, les quatre diplômés ont totalement intégré le choix des parents, malgré certaines difficultés académiques, et sont parvenus à trouver dans ce choix d'étude un intérêt et une satisfaction personnelle jusqu'à l'obtention du diplôme. Nous retrouvons ce facteur de conversion « positif » qu'est la structure de formation « capacitante » en sciences économiques qui, au regard des diplômés, a joué un rôle prépondérant dans la suite de leur parcours. Néanmoins, les résultats montrent que les quatre diplômés ayant subi un choix non libre, même s'ils ont décroché la licence en sciences économiques, n'adoptent pas un comportement identique pour la suite de leur parcours académique ou professionnel. Même s'ils affirment être totalement satisfaits de la formation académique qu'ils n'ont pas choisie : « *Je suis très satisfait de la formation puissante que j'ai fait. » (E9) ;* leur satisfaction au niveau professionnel n'est pas pour autant confirmée. Nous regroupons ces quatre cas particuliers en deux catégories, « préférences adaptatives » et «agentivité» :

a) *Préférences adaptatives* : *C'est la situation de l'individu qui s'est adapté à une situation qui ne relève pas de son choix jusqu'au point où il en retire une satisfaction. Il accepte son sort en réduisant ses désirs à des dimensions réalistes afin de rationaliser son auto-déception.* Nous observons deux types de préférences adaptatives parmi nos diplômés. Un premier cas est celui du diplômé qui se déclare satisfait en exerçant son travail, fier de ce qu'il fait et de ce qu'il vit, même s'il n'est pas en train de réaliser ce qu'il souhaite et ce qu'il valorise en termes de capabilités. Le deuxième cas est le diplômé qui admet son insatisfaction professionnelle et son manque de motivation vis-à-vis de ce qu'il fait, mais affirme avoir aimé la formation qu'il n'a pas choisie. Les deux diplômés n'ont pas cherché à aller vers ce qui les rapproche de leurs désirs professionnels. Le premier arrête ses études

après la licence et le deuxième poursuit en master en sciences économiques. Ils regrettent tous les deux le choix qui leur a été imposé et affirment que s'ils avaient les moyens de revenir dans le temps, ils auraient choisi autrement. Ces résultats correspondent bien à la description que fait Sen (1985a) des personnes qui bâtissent des préférences adaptatives suite à des situations de privation ou de frustration prolongées. Ces individus finissent par adapter leurs préférences en s'abandonnant à leurs alternatives réduites et au manque d'opportunités réelles qui leur sont accessibles. Les deux cas de « préférences adaptatives » qui paraissent dans nos résultats confirment les critiques de Sen vis-à-vis de de l'approche utilitariste welfariste lorsqu'elle réduit le bien-être humain à l'unique accroissement d'utilité individuelle (obtenir le diplôme, décrocher un emploi) en négligeant la liberté réelle comme facteur majeur de bien-être (Sen, 1992b). Ces situations de « désirs disciplinés » comme les décrit Sen (1985b) ont lieu lorsque la base informationnelle du bien-être se fonde sur l'utilité, abstraction faite du potentiel d'agir des individus et de leurs opportunités souhaitables, ce qui aboutit à une distorsion de l'évaluation de ce bien-être individuel.

b) *Agentivité* : Nous retenons la définition suivante de cette notion. *C'est la « capacité humaine à influer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions »* (Bandura, 2003)[134]. Sen (1985c, 2009) définit l'agentivité comme étant la capacité et le pouvoir efficace de l'individu à agir en fonction de ce qu'il valorise dans un contexte social donné. Ce même auteur associe le concept d'agentivité au changement comme facteur principal qui permet d'exercer et de contrôler les leviers de ce changement (Crocker & Robeyns, 2009). Ce concept paraît dans nos résultats lorsque des diplômés ayant subi le choix d'études en licence décident de reprendre le contrôle de leur vie et réorienter leur carrière en suivant une autre spécialisation d'études en master. Ceci permet à leur sens un virement vers le bien-être professionnel qui manquait à leur quotidien. C'est le cas du diplômé satisfait de son travail (au moment de l'entretien, employé du secteur privé) après avoir choisi librement une autre spécialisation, décroché le master et changé de carrière. Ce

[134] Le concept d'agentivité est particulièrement utilisé dans les études en matière d'éducation, de psychologie sociale, de neuropsychologie et de sociologie. Il est associé à plusieurs thèmes de recherche comme l'autonomie, la liberté, la motivation, le choix, l'initiative et autres. Plusieurs disciplines s'intéressent à la manière dont les individus exercent leur agentivité. Source : (Morin et al., 2019).

bouleversement positif a lieu après avoir vécu cinq années en situation d'insatisfaction professionnelle dans le secteur bancaire, recommandé fortement par son père. C'est également le cas d'un autre diplômé insatisfait de son travail actuel (au moment de l'entretien, employé dans le secteur bancaire) mais qui a décidé de reprendre des études de master, librement choisies et qui correspondent à ses propres désirs. Son plan est de quitter son emploi actuel dès l'obtention de son master pour se réorienter vers une autre carrière mieux valorisée. Les deux diplômés confirment être soutenus et encouragés par leurs familles respectives dans la réalisation de leurs plans de réorientation. Cette situation correspond aux apports de Glithero (2015) selon lesquels l'agentivité est d'autant plus efficace qu'elle est encouragée par un contexte capacitant que ce soit au niveau familial, social ou professionnel. Cette agentivité correspond ainsi à une transformation du vecteur de fonctionnements réalisés qui représentaient le mode de vie quotidien de ces deux diplômés, vers des aptitudes réelles qu'ils étaient conscients de posséder. Cette transformation ne dépend pas uniquement d'un processus de conversion. Elle résulte également d'une réflexion auto-évaluatrice qui les a poussés vers de nouvelles capabilités, reflétant la notion de liberté complète et positive, envisagée comme une nouvelle responsabilité personnelle. Nous parlons ainsi de liberté d'agence ou *agency freedom* que Sen (1985b, 2009) associe à l'autonomie et l'autodétermination de la personne en tant qu'agent responsable de choisir les facteurs qui lui permettent de réaliser ses objectifs.

Les résultats liés au choix non libre de nos diplômés confirment également la notion de rationalité, détachée de l'unique intérêt personnel ou égoïsme pur, telle qu'avancée par Sen (1977). Les propos des diplômés confirment d'ailleurs que le fait de satisfaire la fierté de leurs parents leur apportait une grande satisfaction. Nous attribuons clairement le choix d'études non librement consenti des diplômés aux *commitments* définis par Sen comme les choix décidés pour certaines obligations morales, même si c'est au prix d'un bien-être sacrifié par rapport à un choix alternatif.

"One way of defining commitment is in terms of a person choosing an act that he believes will yield a lower level of personal welfare to him than an alternative that is also available to him." (Sen 1977, p.327).

Dans le cas de nos diplômés, il s'agit bien d'engagements ressentis envers leurs parents, de se plier à leurs souhaits jusqu'à l'acceptation et l'intériorisation totale de ces derniers. Malgré ce ressenti de satisfaction lié au *commitment* envers les parents, les diplômés qui se sont contentés du parcours de vie dicté par le choix d'études parental se retrouvent dans une situation d'injustice déguisée par ces préférences adaptatives auto- réconfortantes. Selon Sen (2009), une situation est « injuste » si elle affecte certaines personnes de manière négative alors que cet impact aurait pu être épargné, ce qui correspond au cas de ces diplômés ayant été privé d'une liberté réelle de choix d'études.

Une distinction majeure entre les diplômés à choix d'études libre et ceux à choix non libre se rapporte aux facteurs de conversion. Ce sont les premiers qui avancent surtout des facteurs de conversion externes « négatifs » lorsqu'ils veulent justifier leur ressenti de capabilités réelles non achevées. C'est le cas des participants satisfaits d'avoir un travail sans pour autant ressentir des réalisations de valeur. C'est le cas également des diplômés qui sont ni satisfaits au niveau professionnel ni en termes de capabilités. Ces derniers, employés du secteur bancaire depuis l'obtention de leur diplôme, expriment en plus un sentiment de déception jusqu'à regretter un choix d'études et de carrière qu'ils avaient librement consenti. Tous ces diplômés (à choix libre) citent particulièrement le contexte économique difficile qui affecte les possibilités réelles des jeunes sur le marché du travail libanais. Par définition, de tels facteurs freinent la mobilisation satisfaisante des ressources individuelles et entravent de plus larges opportunités en termes de capabilités (Olympio, 2013).

Pour les diplômés à choix non libre, ce sont surtout des facteurs de conversion personnels qui priment, que ce soit au niveau de l'agentivité à l'origine d'une réorientation vers la satisfaction professionnelle, ou bien au niveau des préférences adaptatives par l'acceptation et le contentement vis-à-vis de leur situation actuelle.

Néanmoins, un facteur de conversion externe commun entre les deux catégories de diplômés, à choix libre ou pas, est celui relatif à l'orientation scolaire peu efficace à leurs yeux. Nous soulignons ainsi le rôle fondamental d'un dispositif efficace d'orientation scolaire et professionnelle dans l'exploration des possibilités des jeunes à un moment décisif de leur parcours académique. Des jeunes bacheliers mal orientés par rapport aux disciplines qui les intéressent

réellement, se laissent guider vers des choix qu'ils ne refusent pas, mais qu'ils ne valorisent pas non plus.

Une typologie de comportements : entre préférences adaptatives et agentivités

Nous sommes conscients que les résultats obtenus nous amènent à classer les diplômés ayant participé aux entretiens en plusieurs catégories (choix libre ou non libre, satisfaction professionnelle ou non, réalisation au niveau des capabilités ou non). En analysant ces différents cas de manière séparée, nous rapprochons systématiquement notre analyse qualitative de celles des études de cas. Par définition, l'étude de cas correspond à un type de recherche utilisé souvent dans le cadre des sciences sociales, adoptant la méthode qualitative, pour étudier un phénomène bien spécifique à l'échelle d'un nombre limité d'individus mais considérés comme des cas significatifs. L'analyse peut même porter sur un cas unique tant que l'objectif de la recherche ne vise pas l'élaboration de théories, mais plutôt la mise en évidence, la compréhension et l'interprétation de certaines spécificités du phénomène étudié (Yin, 1984). Nous avons ainsi découvert parmi nos diplômés au choix non libre un comportement d'agentivité, suite auquel ils ont totalement pu transposer un quotidien et un cheminement professionnel insatisfaisant, qui leur a été imposé par le contexte social et familial, et qui ne correspondait pas à leurs aspirations vers un nouveau plan de carrière.

Cette notion d'agentivité se retrouve au cœur de la théorie sociocognitive[135] qui considère l'être humain comme un agent social actif capable de s'organiser et d'ajuster ses propres actions. Cette agentivité prend la forme d'une autodétermination qui se réalise selon trois étapes : d'abord, par l'intention lorsque l'individu décide le changement ; ensuite par l'anticipation et l'évaluation lorsqu'il anticipe son plan d'action et les conséquences de cette action et enfin par l'auto-réactivité lorsqu'il se lance dans le réajustement de la situation qu'il rejette (Jézégou, 2014).

[135] La théorie sociocognitive développée par Albert Bandura porte sur la psychologie sociale qui analyse les interactions réciproques entre l'individu, son comportement et son environnement. C'est également une théorie de psychologie cognitive puisqu'elle accorde une place importante aux mécanismes cognitifs déterminant l'autorégulation et l'auto- réflexion dans tout processus d'adaptation ou de changement face à un contexte donné. Source : (Guerrin, 2012).

A côté des diplômés à choix non libre et à « préférences adaptatives », nous avons recueilli lors de l'enquête qualitative, selon différentes représentations, la manière dont les diplômés vivent leurs capabilités dans le milieu professionnel, au sein d'un contexte assez complexe comme le marché du travail libanais. Les participants ont évalué leurs réalisations en termes de capabilités par leur niveau de satisfaction professionnelle au moment de l'entretien. Les diverses représentations décrites sont associées par les diplômés, à des facteurs externes ou internes. Ces facteurs ont permis de constater des attitudes et des comportements distincts qui peuvent être interprétés selon plusieurs configurations diverses de la notion d'agentivité humaine, définie ci-dessus selon Bandura (2003) comme étant la capacité « *à influer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* ». Nous récapitulons ces différents cas de figure dans le tableau 20.

Choix / **Exercice de capabilités professionnelles**	*Libre*	*Non libre*
Satisfaction	Agentivité méritée	Préférences Adaptatives
Insatisfaction	Agentivité adaptative	Agentivité libératrice

Tableau 20. Cas de figures des comportements détectés auprès des participants selon le niveau de satisfaction professionnelle en termes d'exercices de capabilités associé à la liberté ou non du choix d'études.

Dans le cas des diplômés à choix libre et totalement satisfaits de leur situation professionnelle et de l'exercice de leurs capabilités, c'est une agentivité « méritée » qui découle d'un choix totalement libre d'études et d'une détermination à pratiquer le métier qui les intéresse. Sans négliger les facteurs contextuels, ces diplômés confirment que leurs propres choix et actions sont à l'origine de leur bien-être professionnel.

Nous attribuons aux diplômés à choix libre, insatisfaits des réalisations de capabilités et de leur condition professionnelle, une agentitivité « adaptative » bien similaire aux préférences adaptatives puisqu'ils finissent par s'adapter aux conditions et modes de vie insatisfaisants et qui

ne répondent pas à leurs attentes sur le marché du travail. La seule distinction par rapport aux « préférences adaptatives », est que les diplômés avaient effectué leur choix d'études de manière libre et intentionnée. En effet, malgré leur mécontentement, ils ne cherchent pas (au moment de l'enquête) un élargissement de leurs capabilités et finissent par adopter une activité professionnelle dénuée de bien-être et de motivation. Ces diplômés parviennent à s'adapter à leur situation « décevante », grâce à deux éléments : d'abord, la fierté de détenir un diplôme en sciences économiques, bien apprécié dans le milieu social et professionnel ; ensuite, en se focalisant sur l'avantage d'avoir un emploi rémunéré, dans le domaine de leurs compétences dans un pays où l'insertion professionnelle se heurte à un chômage élevé des diplômés et à un phénomène de déclassement en termes d'emploi occupé.

Enfin, pour les diplômés à choix non libre, ayant opté pour une réorientation académique et professionnelle, nous attribuons une agentivité « libératrice ». Ces diplômés ont décidé de mener des conduites autorégulatrices qui reflètent leurs capacités à prendre l'initiative de contrôler leur mode de vie en fonction de leurs propres objectifs et intérêts. Cette autodétermination est expliquée par les travaux de Bandura (1977) dans le cadre de la théorie socio-cognitive, par la notion du sentiment d'efficacité personnelle, considerée comme le déterminant principal du comportement humain. Selon une recherche récente (Morin et al., 2019), une des composantes de l'agentivité est ce sentiment d'efficacité personnelle qui suscite l'autoréflexion et rend la personne responsable de son acte d'ajustement. Bandura (1977) définit le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu, comme étant la croyance en son auto-efficacité qui est à l'origine de sa motivation et de ses performances et un des mécanismes d'agentivité les plus importants. Il ne s'agit donc pas des capacités déjà prouvées et réalisées, mais de celles que la personne croit être capable d'atteindre et d'exercer face à une action précise. Ce résultat nous amène à un rapprochement entre la théorie des capabilités de Sen et de la théorie sociocognitive de Bandura à travers les concepts d'agentivité, de sentiment d'efficacité personnelle et de capabilités. Alors que pour Sen (2009), l'évaluation des capabilités est une évaluation de résultats puisqu'elles représentent l'éventail des choix dont chaque individu peut profiter, l'agentivité est associé à la liberté de réalisation et d'action en fonction de ce qui est valorisable. Elle dépend ainsi du sentiment d'efficacité personnelle que possède chaque individu, de sorte qu'en absence de ce sentiment, l'agentivité se trouve affaiblie voire inexistante. Si l'individu ne croit pas en sa capacité d'agir, il n'agit pas en fonction de ce qu'il valorise.

Pour conclure cette section sur la liberté du choix de nos diplômés, nous signalons que pour certains, à choix libre ou non, il est important de distinguer le « choix » effectué lors de l'inscription en sciences économiques de l'USJ de la « préférence » qu'ils portaient en eux sans oser la dévoiler devant les parents. Selon Hausman (2005, 2012), les économistes utilisent le terme « préférence » pour désigner une évaluation qui repose sur une comparaison totalement subjective entre plusieurs options disponibles, en fonction des considérations que l'individu juge pertinentes. D'après la théorie des préférences révélées élaborée par Samuelson (1938), une préférence n'est déduite que lorsqu'un choix est effectué. Nos résultats semblent confirmer les apports de Hausman (2012) qui rejette cette définition des « préférences » basée sur le choix, qui s'avère inconditionnée du contexte de prise de décision ou de toute expérience passée (Moureau et Vidal, 2009). Hausman montre que le fait pour un individu de s'engager dans un choix *x* ne signifie pas nécessairement que cet individu préfère le choix *x* à un autre choix *y*. Cependant, cette préférence de *x* à *y* est ce que percevrait un observateur externe face au choix établi par l'individu, connu par « l'axiome faible des préférences révélées ». Il existe clairement une divergence de croyances ou de perceptions vis-à-vis de la spécification des options existantes, entre l'individu et l'observateur externe non informé des options qui ont vraiment de la valeur aux yeux de cette personne observée (Sen, 1993 ; Pattanaik, 2013). En tant que chercheur, nous nous plaçons en position d'observateur externe qui ne souhaite pas confondre les choix des jeunes participants à notre enquête et leurs préférences initiales. Selon Samuelson (1938), l'objectif premier serait d'éloigner tout raisonnement psychologique de la théorie du consommateur ou de l'utilité, qui selon le courant économique standard, ne doivent pas se préoccuper de ce qui se passe dans la tête du consommateur, mais uniquement de ses choix révélés (Gul & Pesendorfer, 2005). Selon Dietricht & List (2013), rien ne justifie que les choix observés soient les seules données empiriques retenues pour interpréter les préférences individuelles. Les résultats de nos entretiens confirment que les préférences ne s'identifient pas uniquement au choix dans lequel s'engage la personne, mais que diverses autres motivations doivent être intégrées dans l'analyse de ce choix. Les résultats soulignent l'utilité de la méthode qualitative, qui se base sur le « vécu », le « sens » et la « perception » des sujets concernés, intégrés dans le cadre de notre recherche en vue de compléter l'analyse économétrique du choix d'études en sciences économiques de l'USJ. Cette idée nous ramène aux concepts de Sen (1977), qui sont au cœur de l'élaboration de la théorie des capabilités. Nous retrouvons cette articulation entre les contraintes de l'environnement social de l'individu et

le droit que ce dernier puisse choisir et accomplir le mode de vie préféré et valorisé. Il s'agit toujours de la recherche du bien-être individuel tout en introduisant cette dimension éthique qui respecte l'autonomie et la liberté du choix individuel.

****

A travers le chapitre V, deux séries d'entretiens semi-directifs ont été effectués : la première auprès de vingt diplômés de la FSE de l'USJ et la deuxième auprès d'un nombre d'employeurs sur le marché du travail libanais qui embauchent habituellement des licenciés en sciences économiques. Ces entretiens nous ont permis de dégager un matériel de base pour l'analyse de contenu sur les trois principaux thèmes abordés dans le chapitre V : le choix d'études et ses déterminants, l'effet signal du diplôme en sciences économiques de l'USJ tel que perçu par les diplômés d'une part et par les employeurs de l'autre et enfin, le thème de la dimension de la liberté réelle du choix d'études. L'objectif final de ce chapitre est de tenter d'enrichir l'analyse quantitative menée dans le chapitre IV par une étude compréhensive du choix d'études en y intégrant des concepts difficilement « opérationnels », mais directement liés au choix éducationnels et au bien-être humain et professionnel, à savoir les capabilités et la liberté individuelle. La comparaison de l'analyse quantitative et de cette étude compréhensive est l'un des objets de la conclusion de cette thèse.

Conclusion Générale

Cette recherche a pour objectif principal de comprendre les déterminants du premier choix d'études supérieures qui amènent les jeunes libanais souhaitant poursuivre leur éducation tertiaire au Liban, à s'engager dans une discipline d'étude particulière. L'accent est mis en particulier sur le choix des diplômés en sciences économiques à l'Université Saint Joseph (USJ) de Beyrouth. Il s'agit précisément d'examiner les facteurs ayant orienté ces diplômés vers cette formation. En parallèle, cette thèse vise deux autres objectifs qui découlent du premier :

- appréhender le rôle de la licence en sciences économiques de l'USJ comme signal à l'embauche, ce qui peut être à l'origine d'un choix rationnel de la part des jeunes étudiants.
- étudier la dimension de la liberté individuelle appliquée au choix de la formation en sciences économiques à l'USJ et les implications de celle-ci sur la satisfaction professionnelle et l'exercice des capabilités.

Pour répondre aux objectifs et afin de bâtir notre cadrage théorique, nous sommes partis des principaux apports de la théorie du capital humain, et en particulier du modèle de Becker (1964) qui repose sur une autre théorie phare du courant économique standard, celle du choix rationnel (chapitre I). Toutefois, et en vue de proposer un cadre global assez proche de la réalité du choix d'études, nous avons souligné les principales limites ou critiques adressées à ces théories piliers du domaine de l'économie de l'éducation et qui se basent sur une approche utilitariste dans la définition des choix individuels. D'abord, la condition d'information parfaite ne semble pas adaptée au contexte réel dans lequel les jeunes bacheliers souhaitant s'inscrire en études supérieures ou les employeurs souhaitant recruter sur le marché du travail, prennent leurs décisions. Ensuite, la rationalité suivant le modèle de l'*homo oeconomicus* qui opère selon un calcul coût-bénéfice et de maximisation de satisfaction, ne peut à elle seule expliciter le comportement réel en matière de choix d'études. Enfin, la troisième limite prend appui sur les travaux de Sen (1987a), qui reproche à la théorie du capital humain de se focaliser sur l'unique dimension utilitariste monétaire de l'éducation et de délaisser la dimension sociale qui permettrait l'exercice de la liberté individuelle.

De ce fait, nous nous sommes appuyés sur deux théories ayant pris en compte les limites de la théorie du capital humain et se positionnant comme des prolongements de celle-ci. D'abord, la théorie du signal de Spence (1973), ensuite celle du filtrage ou *screening* de Stiglitz (1975). Ces

deux théories supposent une asymétrie de l'information sur le marché du travail et considèrent l'investissement éducatif comme un moyen qui facilite la sélection des personnes les plus compétentes auprès des employeurs (chapitre II). Nous avons également eu recours à l'approche des capabilités de Sen (1977, 1997a, 2009) qui, malgré le fait qu'elle ne présente pas une théorie à part entière, offre néanmoins un cadre de pensée assez riche et pertinent pour l'analyse de la dimension de la liberté individuelle, dans le choix d'études considéré. Appliquée à la thématique du choix, l'approche des capabilités de Sen permet d'appréhender ce choix en tant que phénomène multidimensionnel (chapitre III).

Une des particularités de cette recherche est d'appréhender le thème principal des déterminants du premier choix d'études supérieures, dans le cas des étudiants en sciences économiques de l'USJ, selon deux approches méthodologiques. Nous avons en fait opté pour un protocole de recherche qui combine des postulats épistémologiques différents et des méthodes quantitatives et qualitatives. En ce sens, une approche mixte a été adoptée avec pour prémisse fondamentale la compatibilité paradigmatique et qu'un usage des données recueillies à travers deux approches différentes permettrait une meilleure appréhension du phénomène étudié (Creswell & Plano Clark, 2011). En effet, la « multi méthode séquentielle explicative » appliquée, consiste à mener l'enquête qualitative après avoir achevé la méthode quantitative, dans un objectif de triangulation et de complémentarité entre les deux méthodes. L'enquête qualitative a pour objectif d'introduire dans l'analyse la dimension de la liberté individuelle et l'effet de cette dernière sur les capabilités des participants ; dimension non exploitée dans l'étude économétrique.

Une étude quantitative est d'abord développée dans le cadre du chapitre IV. Elle porte sur une analyse économétrique sur des données quantitatives secondaires, relatives au choix des étudiants au moment de leur inscription à la FSE. Loin de rejeter l'approche utilitariste, nous avons cherché à tester sa pertinence en ayant recours à la régression logistique du premier choix d'études, ce dernier étant une variable qualitative binaire. Deux modèles logit ont ainsi été élaborés afin d'estimer le premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ, chacun mobilisant une série de données différentes.

La première série de données à laquelle nous avons eu recours est celle collectée à travers trois enquêtes de l'OURSE[136], réalisées auprès des diplômés de la faculté de sciences économiques de l'USJ (FSE) entre 2000 et 2013. En raison de certaines limites associées aux données du premier modèle de régression, nous avons décidé d'exploiter une deuxième série de données qui porte directement sur le premier choix d'études de la FSE. Ces données qui couvrent la période 2011 à 2016, sont construites par le département du système informatique de l'USJ, à partir des dossiers d'admission des étudiants inscrits à la FSE. Cependant, les données de l'OURSE ont été utilisées pour étudier les principaux déterminants explicatifs du choix de prolongation des études après la licence à la FSE par certains diplômés.

Dans une deuxième étape, et à travers le chapitre V, nous avons mené une collecte de données qualitatives à travers deux vagues d'entretiens semi-structurés. La première s'est réalisée auprès d'un échantillon de diplômés de la FSE ayant obtenu leur diplôme entre 2009 et 2012, et la seconde auprès d'un échantillon d'employeurs qui recrutent régulièrement des diplômés en sciences économiques de l'USJ.

Le but du premier modèle de l'étude quantitative est de comprendre les principaux déterminants d'un premier choix d'études effectué par notre échantillon de 430 jeunes diplômés en sciences économiques de l'USJ. Les résultats du modèle logit adopté, se basant sur un contexte décisionnel utilitariste, s'avèrent peu révélateurs. En effet, selon ce modèle aucune des variables indépendantes retenues n'est significative.

Plusieurs limites associées aux données construites à partir des enquêtes de l'OURSE semblent à l'origine des résultats non satisfaisants de ce premier modèle. Nous citons en particulier, le biais de confusion au niveau de la définition même de la variable dépendante « premier choix » ainsi que plusieurs biais de sélection au niveau de l'échantillon constitué qui semble peu représentatif de la population étudiée. Ceci nous a poussé à rejeter le premier modèle et à chercher d'autres données extraites des dossiers d'admission des étudiants inscrits à la FSE entre 2011 et 2016. C'est grâce au service du système informatique de l'USJ (SI) que nous avons pu accéder à cette deuxième série de données. L'avantage de ces données est qu'elles ont permis de définir la variable d'intérêt « premier choix » de manière directe grâce au classement par ordre

[136] L'Observatoire universitaire de la réalité socio-économique de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth

de préférence des choix de programmes souhaités par les bacheliers. Les résultats de ce deuxième modèle ont montré que les variables associées au genre de l'étudiant, à son financement par apport personnel, à la série de son bac et à la fréquentation de l'USJ dans le passé par un ou plusieurs membres de la famille, sont non significatives. Par contre, ces résultats ont révélé que l'âge et la proximité peuvent influencer le premier choix d'études. Ainsi, les étudiants ayant tendance à choisir les sciences économiques comme premier choix d'études à l'USJ sont ceux qui habitent relativement loin du campus et ceux qui sont les plus âgés parmi les bacheliers de l'échantillon retenu.

Néanmoins, nous avons dû associer quelques limites importantes à ce deuxième modèle logit. Tout d'abord, les données collectées à travers le SI ne contiennent pas, à la différence des données de l'OURSE, de variables relatives aux raisons du choix des programmes choisis, ni en termes de débouchés futurs ni en termes d'intérêt vis-à-vis de la discipline. Il nous manquait ainsi une variable associée au rôle de l'effet signal du diplôme aux yeux des étudiants qui s'inscrivent en première année à l'USJ. Ensuite, les données du SI ne comprennent que les dossiers des étudiants qui se sont finalement inscrits à la FSE, bien que le premier choix indiqué dans le dossier d'admission ne fût pas nécessairement les sciences économiques.

Un défi méthodologique pour une complémentarité des approches

Les recherches en sciences économiques reposent en général sur des résultats statistiques à travers les outils et techniques adoptées allant des enquêtes quantitatives jusqu'aux modèles et analyses économétriques. Nous avons cherché dès le départ à intégrer une méthode de recherche qualitative à cette thèse malgré le défi épistémologique et méthodologique qu'elle suscite. Ainsi, nous avons voulu à travers le chapitre V, aller au-delà de la démonstration quantitative des déterminants du choix d'études universitaires de jeunes économistes ayant obtenu leur licence à l'USJ. L'intérêt que nous portons pour cette approche non conventionnelle dans les recherches en sciences économiques est né depuis quelques années dans le cadre de nos recherches en sciences de l'éducation. Nous sommes partis de l'idée que toute recherche, quelle que soit la discipline concernée, nécessite une parfaite connaissance du contexte dans lequel elle est réalisée et des sujets concernés par le phénomène étudié. Ce concept est particulièrement crucial dans la démarche qualitative. Sans vouloir nous opposer à la démarche quantitative et économétrique, nous avons

cherché à l'enrichir et la compléter, par un recueil de données qualitatives et par l'usage de la technique de l'entretien semi-directif, en l'adaptant aux objectifs de la recherche. Nous avons ainsi osé cet outil d'investigation dont la « parole » est le vecteur fondamental dans la construction de la réalité et des connaissances. Pleinement reconnu avec le développement du paradigme constructiviste et interprétativiste dans le paysage épistémologique des sciences sociales, l'entretien semi-directif est devenu un outil fiable pour la recherche. Ce dernier permet en effet de dresser le portrait exhaustif d'un groupe réduit de sujets. Apparemment homogène, ce groupe comprend des individus ayant chacun leur propre et unique histoire qui, malgré leur singularité peuvent converger vers des éléments communs qui caractérisent le vécu d'autres personnes (Pierret, 2004). Ainsi, à partir des données primaires recueillies et des résultats déduits, chaque entretien représente une histoire et une expérience individuelle partagée par vingt diplômés autour de leur choix d'études ; choix effectué avant leur entrée dans le monde universitaire.

Loin de chercher une représentativité comme dans le cas des études quantitatives, nous avons tenté de mettre en évidence la diversité des représentations et des expériences uniques, reflétant des réalités multiples pour chacun des participants diplômés.

Les résultats de nos études empiriques semblent bien répondre à l'objectif principal de notre recherche mixte. Cette dernière vise en effet, une meilleure appréhension des objectifs de la recherche par rapport aux résultats de l'analyse économétrique.

Au niveau du premier objectif « les déterminants d'un premier choix d'études en sciences économiques de l'USJ », l'enquête qualitative a pu enrichir les résultats des modèles de régression logistique en révélant d'autres facteurs qui jouent un rôle important dans le premier choix d'études et ne sont pas représentés par les données quantitatives. A travers les entretiens, les participants accentuent la place fondamentale de la réputation de la formation et celle de l'université dans le choix éducatif. De plus, ils avancent que le choix de la discipline et de l'institution universitaire dépend fortement du système d'études scolaires et de la prise de conscience de ses propres habiletés. Par ailleurs, les entretiens ont permis d'aborder la dimension de la rationalité de ce premier choix d'études auprès des diplômés en vue de comprendre dans quelle mesure ces derniers ont fondé leur choix au moment de leur inscription en licence, sur l'utilité espérée de l'emploi futur. L'analyse qualitative a pu montrer que le choix des jeunes bacheliers est loin d'être qualifié de « choix rationnel » dans le sens d'un choix basé sur des interprétations coûts-bénéfices comme

dans le cadre d'une approche utilitariste du choix rationnel. Même si les résultats montrent que ces jeunes tiennent compte des frais de scolarité et de la disponibilité de bourses ou d'aides financières dans leur option, aucun d'eux ne fait référence à une comparaison de coûts par rapport aux rendements et gains monétaires futurs. Afin de justifier ce comportement de la part des étudiants, nous revenons à la théorie de la rationalité limitée de Simon (1947) selon laquelle un grand décalage existe entre les attributs de l'*homo oeconomicus* tels que décrits par le modèle de Becker ou la théorie du choix rationnel et le comportement réellement observé des individus. Nos résultats confirment l'irréalisme de l'hypothèse de rationalité parfaite avancé par Simon (1947) et par Kirman (2014), vu que ces jeunes ne disposent pas de l'information absolue ni des capacités cognitives et calculatoires suffisantes pour décider selon une optique maximisatrice d'utilité. Par ailleurs, ces résultats appuient la notion de rationalité « situationnelle » et « procédurale », que Simon (1976) juge mieux à même de révéler des facteurs à l'origine des choix individuels que la rationalité substantielle parfaite. Nos jeunes semblent effectivement soumis à cette rationalité alternative simonienne selon laquelle deux types de facteurs affectent leur prise de décision. Il s'agit en premier des conditions et des contraintes du contexte dans lequel ils vivent. En effet, nous avons relevé dans le discours des diplômés plusieurs éléments contextuels, à dimension non rationnelle, qui ont joué un rôle prédominant dans leur choix d'études : orientation et système scolaires, qualité de la formation, réputation et système d'admission de l'université, pression de la société, frais de scolarité. Ensuite, ce sont des facteurs psychologiques et motivationnels qui impactent la prise de décision selon cette rationalité procédurale. Ces valeurs subjectives sont également révélées dans les entretiens lorsque les participants considèrent que l'intérêt porté à la discipline de sciences économiques, leurs compétences en mathématiques, la série du bac, le manque de plan de carrière ou de choix alternatif et l'influence de tierces personnes, surtout les parents, font partie des facteurs principaux à l'origine de leur choix.

Les déterminants du premier choix : une synthèse comparative

Procédant à une synthèse comparative des deux approches méthodologiques au niveau du premier objectif de notre recherche, nous percevons une certaine cohérence entre les résultats de la régression logistique (celle basée sur les données du SI et celle de la prolongation des études basée sur les données de l'OURSE) et ceux de l'enquête qualitative, au niveau de plusieurs variables explicatives:

- **la proximité géographique** : les deux montrent que l'éloignement géographique de l'université ne représente pas un obstacle pour le premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ. A travers les entretiens, nous avons pu ressentir l'importance de l'intérêt porté par certains étudiants vis-à-vis de la discipline qui est indépendant de la distance et des problèmes de déplacement. Le modèle de prolongation des études a également confirmé ce résultat en indiquant que l'éloignement du domicile par rapport à l'université n'est pas un facteur dissuasif pour le choix de la poursuite des études en master à la FSE.
- **Le genre** : selon la régression binaire et les entretiens, le premier choix des étudiants en sciences économiques à la FSE (en licence et en master) ne semble pas être déterminé par le genre des étudiants.
- **Le type de financement des études** : les résultats des deux enquêtes montrent que le financement personnel des études ne paraît pas comme une condition qui détermine le premier choix. Ceci s'explique principalement par la disponibilité d'aides sociales et de prêts subventionnés à l'USJ.
- **L'âge** : selon le modèle de régression, le facteur âge agit positivement sur le premier choix d'une formation à la FSE. D'ailleurs, nous avons pu, à travers l'enquête qualitative, souligner l'impact de l'âge et de la maturité des étudiants sur leurs choix académiques.

Les points de divergences entre les résultats des deux champs d'analyse quantitative et qualitative se limitent à deux variables :

- **La fréquentation de l'USJ par un membre de la famille** : alors que le modèle de régression montre que ce facteur n'affecte pas le choix d'études, les entretiens montrent que les étudiants sont généralement influencés par les choix de l'établissement universitaire fréquenté par les parents ou les frères et sœurs. Une sorte de culture universitaire et de style éducatif semble s'instaurer au sein de la famille. « *Je savais depuis toujours que je vais aller à l'USJ.* » (E2)
- **La série du bac** : cette variable s'est avérée non significative selon l'estimation du modèle logit alors qu'à travers les entretiens, la moitié des diplômés considéraient que les études en sciences économiques étaient plus adaptées à la série du bac choisie.

Le deuxième objectif est relatif à l'effet signal du diplôme. L'enquête qualitative a permis de combler les résultats non représentatifs du premier modèle de régression (données de l'OURSE). En fait, dans ce modèle limité par le biais de sélectivité, nous n'avons pas pu expliquer comme prévu à travers la variable «raison du choix - opportunité d'emploi », l'effet signal du diplôme comme un déterminant affectant le premier choix de la formation à la FSE. Les entretiens confirment que la majorité des participants perçoivent leur diplôme comme ayant un effet signal à l'embauche sur le marché du travail libanais et que cet effet est surtout renforcé par la combinaison « diplôme-université ». Nous avons confronté ces résultats à ceux des entretiens menés avec l'échantillon d'employeurs libanais retenus dans l'enquête. Il s'est avéré que les perceptions des diplômés concordent parfaitement avec celles des recruteurs qui considèrent que le diplôme en sciences économiques de l'USJ représente un signal positif et peut facilement aboutir à un contrat d'embauche. Les principaux points de convergence sont essentiellement les perceptions communes au niveau de :

- la qualité de la formation qui prépare les diplômés à travers le travail assidu et régulier ;
- les compétences acquises et mobilisées au travail, sur le double plan disciplinaire et comportemental ;
- les compétences à renforcer dans la formation relevant surtout de compétences pratiques sur le marché du travail et de compétences relationnelles et de communication ;
- les principaux critères de recrutement, à savoir l'établissement universitaire, la formation diplômante et les attributs personnels du candidat.

Nous déduisons ainsi que les résultats qualitatifs s'alignent aux apports de la théorie du signal de Spence (1973) en termes de sélection et recrutement des diplômés de la FSE, dans un contexte d'information imparfaite. Ils s'adaptent également à la théorie de l'*educational screening* de Stiglitz (1975) surtout en termes de mesure de la performance académique pour les jeunes *fresh graduates.* En outre, les résultats soulignent qu'avec l'expérience professionnelle des diplômés, le rôle de l'effet signal et du filtrage dans les procédures de recrutement s'estompe en faveur de l'expertise acquise par les candidats.

L'analyse des deux premiers objectifs de la recherche (déterminants d'un premier choix d'études & effet signal du diplôme) font allusion à deux points importants qui affectent et marquent la majorité des étudiants libanais dans leur parcours depuis le choix d'études jusqu'à l'intégration

du marché de travail. Tout d'abord, il s'agit du recours au réseau de connaissances familiales (piston ou *wasta*) comme voie facile et garantie pour décrocher un emploi. Ce moyen qui contourne les canaux classiques de recherche d'emploi est bien répandu au Liban au point de former la majorité du marché invisible[137] de l'emploi local, surtout dans la fonction publique (Fakih, 2020). Même si ce n'est pas le cas de tous les diplômés de notre enquête, le fléau du piston social, politique, religieux ou communautaire existe depuis longtemps au Liban et s'est finalement intégrée comme une version allégée de clientélisme dans la « culture de corruption » du pays. La sélection d'emploi par *wasta* dans la société libanaise semble souvent prévaloir sur l'effet signal d'un diplôme ou à la limite le renforcer sous forme de cooptation[138], comme c'est le cas pour certains diplômés de notre échantillon. Ces derniers sont parfaitement conscients des graves conséquences du recours généralisé au réseau de connaissances qui impacte le recrutement des employeurs. Les implications sur le marché du travail vont de l'inadéquation des compétences des diplômés aux besoins des entreprises jusqu'à la dégradation continue du système méritocratique de l'emploi affectant la productivité globale. Au niveau individuel, les conséquences sur l'employé et l'entreprise peuvent également être considérables. Le diplômé peut se sentir imposé à sa structure professionnelle sans être certain que ses compétences soient congruentes avec la description du poste pourvu, ce qui peut affecter son travail et sa performance. Même s'il représente une chance pour certains, l'emploi par réseautage reste une démarche injuste pour d'autres plus méritants. Ces derniers ressentent une démotivation et une frustration face à ce phénomène de favoritisme qui les pousse, soit à accepter un poste pour lequel ils sont surqualifiés, soit à rechercher par les voies de l'émigration des opportunités plus équitables.

Le deuxième point mis en évidence par les résultats qualitatifs se rapporte à l'orientation post-bac et à son importance dans la détermination du choix d'études supérieures. Selon les perceptions des jeunes participants, cette orientation scolaire semble parfois être plus défaillante que satisfaisante, laissant le bachelier indécis face à son choix de carrière future. La restructuration du système éducatif en 1995 avait exigé la création au sein de tout établissement scolaire d'un poste d'orientation professionnelle. Néanmoins, en l'absence de directives communes et d'une

[137] Selon Randstand, un groupe néerlandais spécialisé dans le recrutement, le marché invisible de l'emploi comprend tous les recrutements directs qui se font par piston ou cooptation sans passer par la procédure traditionnelle de l'offre d'emploi à travers la publication d'annonces. Source: https://randstad.com

[138] La cooptation implique le recrutement d'un profil recommandé par une personne de son réseau, mais ayant le diplôme et les compétences requises pour le poste.

structure directrice d'orientation pédagogique et professionnelle au niveau du pays et à travers le ministère de l'éducation nationale, la qualité des orientations offertes aux élèves dans le cycle secondaire reste à prouver. Il s'agit d'un dispositif d'importance cruciale dans le processus de choix de carrière des jeunes qui mérite une conception sérieuse et bien fondée. Un bon programme d'orientation devrait préparer les élèves à se sentir enthousiastes à l'idée de commencer l'université tout en leur dévoilant la panoplie de choix mis à leur disposition. Les établissements scolaires au Liban doivent renforcer leurs dispositifs d'orientation en visant l'élaboration de programmes innovants conçus par des acteurs et spécialistes engagés dans cette voie, capables de guider ces jeunes, constituant le capital humain futur du pays. Ils doivent être aptes à fournir à la jeunesse toute l'information pertinente dont elle a besoin, mais qui lui est souvent difficilement accessible, en vue d'élargir les possibilités de son choix professionnel. Ce processus d'accompagnement reste néanmoins très délicat en raison de la diversité des profils d'élèves et de l'ampleur de leurs ambitions et de leurs attentes. Un plan de carrière ne doit plus être perçu en tant que choix statique et irrévocable mais plutôt comme un plan « construit » à travers une série de tendances préliminaires basées sur deux découvertes principales. D'abord une découverte progressive de soi, à travers des tests[139] variés dès le plus jeune âge, en termes de centres d'intérêts, d'habiletés et de penchants vers certaines activités ou métiers. Ensuite, la découverte du répertoire de carrières disponibles sur le marché du travail local et international et des options professionnelles à travers divers outils exploitant les technologies numériques qui attirent les jeunes et leur transmettent l'information de manière efficace. L'orientation professionnelle cherche à travers ce processus à établir une concordance entre la connaissance de soi et la connaissance des métiers. Finalement, ce n'est qu'à travers de meilleurs procédés qui permettent d'orienter les aspirations et les compétences selon les exigences du marché que les apprenants seraient capables de choisir judicieusement leur future profession. L'avenir de la société libanaise dépend fortement de son capital humain d'où la nécessité de gérer ce dernier d'une manière efficace et rationnelle.

Vers l'âge de dix-huit ans, les jeunes manquent de maturité nécessaire pour faire des choix rationnels et bien fondés en relation avec leur vocation et avenir professionnel. Certains restent longtemps indécis face à un choix fondamental dans leur vie, surtout qu'il s'inscrit dans un

[139] Selon Mellouki et Beauchemin (1994), ces tests ont pour objectif la détermination des aptitudes intellectuelles et talents, les temps de réaction, la qualité des facultés sensorielles et motrices. Ces tests sont conçus par des spécialistes en psychologie, psychométrie et psychotechnique.

contexte social, culturel et économique et ne dépend pas uniquement de leurs aspirations personnelles. Ces jeunes, n'ayant pas découvert leur vocation professionnelle sont incapables de se projeter dans l'avenir. Ils manifestent en même temps un sentiment de désarroi qui les pousse à s'incliner devant les préférences des autres, souvent celles des parents.

C'est précisément cette dimension de la liberté du choix d'études, absente des données de l'analyse économétrique, que nous avons souhaité explorer en tant que troisième objectif de thèse dans notre enquête qualitative. Nous partons de l'idée que la vocation professionnelle doit être associée à l'expression de soi comme le dit Schlangler (1997, p.17) : « C*omment gagner sa vie au double sens du terme, en gagnant à la fois son identité et son pain?*». Nous avons fondé notre analyse théorique sur l'approche des capabilités de Sen, connue par les critiques qu'elle adresse à l'analyse des choix individuels selon l'utilitarisme welfariste et le ressourcisme rawlsien. En nous référant à la définition de la liberté individuelle de Sen, nous avons souligné l'ampleur du rôle de celle-ci sur le bien-être et les capabilités professionnelles des participants. Nous avons eu recours pour l'opérationnalisation de cet objectif à la méthode des fonctionnements affinés (Sen, 1992b) qui dans le cadre d'une enquête qualitative permet d'analyser les réalisations des individus (fonctionnements) par rapport à l'acte de choix et la dimension de liberté de ce dernier.

Le regard qu'ont certains diplômés sur la liberté de leur choix d'études supérieures en sciences économiques à l'USJ est important à signaler. Ils affirment que malgré la liberté totale qu'ils avaient, ils considèrent qu'un choix de vie effectué à l'âge de dix-huit ans ne peut être parfaitement réfléchi et bien fondé. Ceci est particulièrement le cas si le jeune bachelier n'a pas bénéficié d'une orientation scolaire efficace et s'il était soumis à la pression de la famille et la société. « *C'était mon premier choix, mais si je reviens dans le temps en arrière j'aurais pu avoir un autre choix qui est devenir chef de cuisine. A l'époque où j'avais 17 ans c'était un choix qui devait satisfaire plus mes parents et la société. » (E2)*

Néanmoins, même si les résultats sur la liberté individuelle du choix ont permis de vérifier partiellement les apports de Sen sur l'impact d'un choix libre sur le bien-être professionnel, que nous avons qualifié d'agentivité « méritée », il subsiste que cette liberté positive du choix n'est pas l'unique déterminant de la satisfaction au travail. Ce choix libre a en effet abouti à la formation diplômante qui est un facteur de conversion vers l'accomplissement du bien-être et la qualité de vie professionnelle. Or, ce sont également des choix post-licence décrits comme « plus mûrs » par

les diplômés (comme celui de la poursuite des études en master en sciences économiques ou dans une autre discipline) qui ont joué le rôle décisif dans le cadre du bien-être professionnel. Ces choix sont guidés par cette agentivité individuelle qui donne à chacun la volonté et la capacité de changer le cours de sa vie en réorientant sa carrière vers ce qui lui paraît valorisable. Certains participants n'ayant pas choisi librement les sciences économiques mais ayant subi la pression de leurs parents pour s'y inscrire, sont parmi ces diplômés qui, poussés par une agentivité « libératrice », sont parvenus à se réorienter après la licence vers d'autres domaines et disciplines qui conviennent mieux à leurs aspirations.

D'un autre côté, les résultats montrent que certains diplômés n'ayant pas choisi librement leurs études, finissent par s'adapter à leurs fonctionnements en exprimant une fierté vis-à-vis de leur formation et de l'exercice de leur métier après le diplôme, même si cela ne correspond pas à ce qu'ils auraient aimé être ou faire. Ceci correspond parfaitement à la notion des « préférences adaptatives » de Sen (1985a) par laquelle il décrit les individus qui finissent par discipliner leurs désirs selon les conditions qu'ils vivent, après avoir subi des situations non délibérément choisies et qui ne répondent pas à leurs réelles ambitions. A la place d'un choix dit rationnel selon l'approche utilitariste et guidé par l'intérêt personnel, nous retrouvons un choix canalisé par le sens du « *commitment* » envers la satisfaction des préférences des parents (Sen 1977).

Nous avons également souligné que l'insatisfaction au niveau des capabilités et du bien-être professionnel peut parfaitement coexister avec un choix totalement libre de la part des jeunes diplômés. Nous avons attribué à ces derniers un type d'agentivité « adaptative » puisqu'ils s'adaptent à leur quotidien démotivant et acceptent de vivre les conditions professionnelles non satisfaisantes en considérant le poids de la situation globale du pays.

Confrontation à la théorie : comment se détermine le choix d'études ?

Au terme de cette recherche, il paraît possible d'apporter quelques réponses majeures à la question principale de recherche : *quels sont les déterminants du choix d''études universitaires en sciences économiques à l'USJ ?*

Nous estimons que le jeune bachelier qui fait son choix d'études, est fortement influencé par les différents éléments de son contexte interne et externe. A titre d'exemple, nous citons le

système scolaire, le dispositif d'orientation, les habiletés, les goûts personnels, le système d'enseignement supérieur et les options que ce dernier lui propose, les modalités de financement des études, la valeur du diplôme et la réputation de l'institution, les opportunités de travail avec un éventuel piston, l'influence des parents et de la société. Nous considérons que ce bachelier au moment du choix, cherche inconsciemment à être rationnel selon une définition que nous rapprochons de la rationalité limitée et procédurale-situationnelle de Simon (1969, 1996), vu que les conditions de la rationalité parfaite ne se sont pas révélées réunies. Cette rationalité est d'abord limitée puisque ces jeunes n'ont pas accès à une information parfaite et ne présentent pas des capacités cognitives et computationelles complètes pour appréhender tous les choix possibles. De plus, ce sont des jeunes aux motivations et préférences non rigides mais évolutives avec le temps et la maturité. Ils sont des *satisficers* plutôt que des *optimizers,* cherchant des solutions satisfaisantes, atteignables et exécutables plutôt qu'optimales ou maximisatrices d'utilité. En deuxième lieu, cette rationalité est procédurale puisqu'elle opère dans un contexte concret et évolutif qui se rapproche bien de la réalité. Selon Crozier et Friedberg (1977), c'est par le biais des circonstances que se forment l'expérience du choix et la découverte des comportements, permettant de parvenir à une relation équilibrée entre une rationalité *a postériori* (situationnelle et associée à un choix après maturité et expérience) et une rationalité *a priori* (limitée et contrainte par les conditions contextuelles) .

Nous soulignons à ce stade que les résultats de notre étude confirment la cohérence pressentie dans la partie du cadrage théorique, au niveau de l'analyse des déterminants du choix, entre les apports de Simon (1947, 1969, 1976) et de Sen (1987a) sur la rationalité limitée.

Ainsi, nous pouvons assimiler les facteurs de conversion proposés par l'approche des capabilités de Sen (1977, 1987a, 1997b) aux caractéristiques de l'environnement de prise de décision tel que suggérés par Simon (1976). D'ailleurs, les deux auteurs catégorisent ces facteurs en types externes et internes aux individus. Les principaux déterminants du choix selon notre étude sont influencés par les facteurs de conversion positifs et négatifs autant que par les caractéristiques de l'environnement de prise de décision selon trois niveaux :

- **les facteurs qui relèvent de l'environnement objectif externe** : le dispositif d'orientation offert aux futurs étudiants, le système d'information relatif aux universités et aux formations du supérieur, le système d'admission, la disponibilité de bourses et d'aides

financières, l'emplacement géographique, l'effet réseau ou piston et la situation politico-économique du pays qui affecte le chômage des jeunes et les opportunités de leur insertion professionnelle.

- **les facteurs qui relèvent de l'environnement interne :** les attributs propres de l'étudiant et son intérêt personnel vis-à-vis de la discipline, ses motivations évolutives, ses habiletés particulières dans les matières quantitatives, la série du bac choisie, la formation universitaire.
- **les facteurs qui relèvent de l'environnement subjectif :** il s'agit des perceptions des étudiants vis-à-vis de la formation, de l'université, de l'effet signal du diplôme, de leurs compétences, de leur plan de carrière, de l'effet piston sur le marché du travail, de leur engagement envers leur famille et des préférences de celle-ci.

Notre analyse basée sur le cas des étudiants en sciences économiques à l'USJ nous permet de conclure à l'importance des facteurs environnementaux sur la prise de décision des jeunes libanais pour le choix d'études universitaires. Il semble pertinent d'évoquer le basculement total du contexte politique et socio-économique qui prévaut dans le pays entre le début de la recherche en avril 2018 et le moment de son achèvement. Comme nous l'avons précédemment évoqué, nous avons tenu à garder notre analyse dans le cadre temporel d'avant crise. Néanmoins, il est inévitable de mentionner que la dégradation de la situation socio-économique du pays a déjà eu et aura davantage d'effets majeurs sur le système d'enseignement supérieur, les coûts et les frais de scolarité, les taux d'inscription et d'abandon des étudiants en sens inverse, sur le marché de l'emploi et bien sûr sur le choix d'études des jeunes bacheliers face à l'effondrement de l'économie depuis la fin de 2019.

Selon la banque mondiale (2021)[140], la croissance au Liban a baissé de 6.7% en 2019. Elle est supposée baisser de 20.3% en 2020 et prévue poursuivre son déclin en 2021. Dans son rapport, la banque mondiale décrit la crise libanaise comme « *probablement l'une des dix, voire l'une des trois crises les plus graves au niveau mondial depuis le milieu du XIXe siècle* ». Les conséquences sont accentuées par la crise sanitaire de la Covid 19 et l'explosion du port de Beyrouth du 4 août

[140] Rapport de la banque mondiale (Lebanon Economic Monitor), intitulé « Le naufrage du Liban (top 3 des pires crises mondiales) » publié en juin 2021.

2020, affichant une dépréciation substantielle de la monnaie locale de plus de 88% de sa valeur, un appauvrissement de plus de la moitié de la population et le recul du PIB[141] d'environ 40% entre 2018 et 2020, soit une chute sans précédent au niveau mondial en termes de rapidité.

Cet effondrement économique sans équivalent a gravement exacerbé le chômage déjà élevé dans le pays avec les faillites et les licenciements massifs dans tous les secteurs, notamment dans le secteur touristique et bancaire. Ce dernier devient insolvable, voire vulnérable, il perd la totale confiance des déposants suite aux mesures de restrictions bancaires illégales et au gel des rapatriements des expatriés desquels l'économie libanaise a toujours été dépendante. Par ailleurs, le secteur bancaire a toujours été considéré comme un des secteurs qui offrent chaque année le plus de débouchés aux diplômés du pays[142]. Les jeunes libanais voient leur avenir plonger dans l'incertitude, face à un taux de chômage qui a triplé depuis 2019 pour atteindre les 40% en décembre 2020[143]. Nous estimons que sous le poids de la phase actuelle du contexte libanais, les futurs étudiants doivent faire face à plusieurs préoccupations qui impactent énormément leur choix d'études supérieures, orienté de plus en plus vers l'émigration[144].

Défis et limites de la recherche

Nous étions en plein étude empirique lorsque la crise économique au Liban s'est déclenchée en octobre 2019, puis s'est aggravée par la pandémie de la covid en février 2020. Les principales contraintes rencontrées au niveau de notre enquête et qui ont causé certains retards dans l'avancement de la thèse sont à deux niveaux.

D'abord, au niveau de l'accès au bureau et aux logiciels installés sur le poste ordinateur et aux bibliothèques pendant les périodes de confinement et de fermeture des universités. Ensuite, au niveau des entretiens et de la prise de rendez-vous avec les diplômés et les employeurs, surtout

[141] Selon le rapport de la banque mondiale, le PIB est passé de 55 à 33 milliards de dollars entre 2018 et 2020.
[142] Selon l'Association des banques au Liban, le nombre d'employés a été de 24886 personnes fin 2019 contre 25 908 personnes fin 2018, soit un licenciement de presque 4% en un an. *Source : https://abl.org.lb*
[143] *Source: World Bank. (2021). Lebanon Economic Monitor, Spring 2021: Lebanon Sinking (to the Top 3).*
[144] Selon le bureau de recherche *Information International*, le nombre de Libanais (en majorité des jeunes et des diplômés universitaires) qui ont quitté définitivement le pays a augmenté de 42% entre janvier et novembre 2019 par rapport à la même période de 2018. *Source : https://information-international.com*

que les évolutions de la crise économique et sanitaire avaient fortement perturbé le fonctionnement du secteur bancaire qui regroupe une grande partie des diplômés et des employeurs.

Pendant l'étape d'analyse des résultats et de rédaction, nous avons fait face à des contraintes liées aux coupures répétitives et prolongées d'électricité qui nous empêchaient souvent de travailler le soir, alors que c'est le moment privilégié de calme et de concentration. Avec l'aggravation de la crise au Liban, cette concentration était en effet de plus en plus difficile à maintenir, ce qui s'est répercuté sur les délais de rédaction.

Dans notre analyse et discussion des résultats, nous avons tenu à limiter le cadre temporel de la recherche jusqu'en octobre 2019. Nous justifions cela par le fait que les données quantitatives secondaires s'inscrivent dans un contexte socio-économique et politique plutôt stable et homogène sans perturbations majeures comme celles vécues récemment, mis à part l'assassinat du premier ministre Hariri en 2005 et les répercussions de la guerre israélienne de 2006. Malgré les chocs induits par ces deux derniers évènements au niveau national, leurs conséquences ont été rapidement contenues. Les données qualitatives quant à elles, ont été collectées entre janvier et mai 2020 pour les diplômés et entre février et décembre 2020 pour les employeurs. Nous avons en l'occurrence pris soin d'informer les participants aux entretiens de considérer dans leurs discours les conditions du pays et leur situation professionnelle d'avant octobre 2019. De cette manière nous avons pu faire abstraction, dans notre interprétation des résultats, des conditions actuelles de la situation dégradée à tous les niveaux au Liban depuis octobre 2019.

Contributions de la thèse et extensions possibles de la recherche

Nos conclusions ne représentent qu'un apport dans la recherche en économie de l'éducation. Il existe d'après Wacheux (1996) trois ancrages principaux et interreliés qui commandent une recherche scientifique : la théorie, l'épistémologie et la technique. Nous avons tenu dans notre recherche à mobiliser un fond théorique assez vigoureux et contrasté en vue d'appuyer l'enquête empirique peu fréquente dans les sciences économiques. De plus, nos résultats cherchent à compléter la littérature en termes de choix d'éducation dans le supérieur au Liban, en intégrant de nouvelles dimensions comme la liberté individuelle du choix selon un aspect non encore examiné en sciences économiques. Ainsi, l'orientation méthodologique de cette thèse joue-

t-elle un rôle décisif, bien plus important que ce qui était prévu à l'origine. Fondée sur notre conviction de l'intérêt d'une complémentarité des postures, cette étude empirique de type mixte a été menée selon un positionnement épistémologique à double facette, qui joint les deux approches, positiviste et constructiviste, de la recherche. Enfin, notre recherche a eu recours à des techniques de collecte de données adaptées et d'usage dans les méthodes mixtes de recherche. Ayant comme objectif de nous rapprocher au plus près de la réalité du choix d'études universitaires et d'appréhender les mécanismes qui lui sont sous-jacents, nous avons opté pour l'étude de cas. Celle-ci permet par une analyse qualitative de comprendre en profondeur des phénomènes divers sur un nombre limité de sujets autour desquels l'objet étudié est construit.

D'un autre côté, au niveau des contributions pratiques de la thèse, les témoignages dans cette enquête qualitative pourraient servir l'institution choisie tout au long de notre étude, la Faculté de sciences économiques de l'USJ, et cela à plusieurs niveaux :

a) il s'agit de considérer les points que les diplômés comme les employeurs ont soulignés, concernant les compétences à renforcer dans le profil de sortie des étudiants de la Faculté, surtout en termes de compétences comportementales fortement requises par les employeurs.

b) en réponse aussi au premier point, il s'agit de renforcer les stratégies et les unités d'enseignement qui facilitent l'insertion professionnelle des étudiants. Comme le dit Trottier (2006), le diplôme est certes « *de plus en plus nécessaire, mais pas toujours suffisant* ». Bien que la FSE collabore déjà sur le marché du travail avec les employeurs qui souhaitent recruter les diplômés en économie de l'USJ ainsi qu'avec le service d'insertion professionnelle[145] (SIP) de l'USJ, il n'en demeure pas moins que l'étudiant valorise tout engagement institutionnel direct qui lui permet de décrocher son premier emploi.

[145] Des ateliers de coaching individuel et de formation à l'insertion professionnelle en présentiel et en ligne depuis la crise sanitaire de la Covid 19 sont régulièrement offertes par le SIP. *Source :* https://www.usj.edu.lb/sip/
La FSE a commencé en 2020 à offrir à ses étudiants une unité d'enseignement intitulée *Work Ready Now* qui vise à fournir aux étudiants quelques compétences comportementales essentielles ainsi que des expériences d'apprentissage en milieu professionnel.

c) selon les résultats du modèle économétrique de prolongation des études en master, il serait intéressant d'envisager de transposer l'expérience de l'enseignement à distance pratiquée pendant la pandémie au programme de master en sciences économiques. Les cours de master qui se font en ligne peuvent bénéficier aux étudiants en contournant la distance géographique et les déplacements. De plus, dans le contexte de crise économique libanaise, l'enseignement à distance permettrait aux étudiants de réduire les coûts liés au transport, et à l'université de réduire les coûts logistiques des salles de cours.
d) enfin, il serait pertinent pour la FSE de considérer la planification de nouvelles stratégies d'information et d'orientation adressées aux élèves de fin du cycle secondaire en exploitant le numérique et les réseaux sociaux. Ceci peut se faire en collaboration avec l'équipe du Service d'information et d'orientation[146] (SIO) ainsi qu'avec l'Unité des nouvelles technologies éducatives de l'USJ (UNTE) pour de meilleurs résultats.

Sur un dernier plan, plusieurs extensions de notre travail sont possibles. Nous formulons ainsi quelques pistes de réflexions qui méritent d'être approfondies dans le futur.

Nous pensons que cette recherche à travers ses objectifs et sa démarche méthodologique peut être dupliquée pour d'autres disciplines de l'USJ que les sciences économiques, voire même selon une approche comparative entre diverses disciplines. Nous soulignons dans ce cas, la nécessité d'une collecte de données primaires ou secondaires qui ne présentent pas les mêmes limites rencontrées dans le cadre de notre thèse, surtout en matière de biais de sélection. La recherche dans ce cas peut également être étendue à d'autres universités libanaises et même à des contextes institutionnels d'autres pays.

Enfin, il serait intéressant et utile de chercher à comprendre l'impact de l'enseignement à distance, qui a pratiquement touché toutes les institutions de l'enseignement supérieur à l'échelle locale et internationale, sur la détermination des choix d'études des jeunes. Ainsi, il serait pertinent de comprendre dans quelle mesure, les variables indépendantes, habituellement insérées dans les modèles du choix d'études, tiennent toujours dans l'enseignement supérieur post-covid. Toute

[146] https://www.usj.edu.lb/sio/

université est consciente de l'importance de réviser ses stratégies, structures, modes d'enseignement ainsi que les modalités d'évaluation après l'expérience pédagogique et administrative de la récente crise pandémique. L'université d'aujourd'hui et de demain est celle qui s'adapte, anticipe et innove, sinon elle risque de perdre son avantage compétitif et de disparaître, dépassée par celles qui ont su prendre à temps le train du changement. Les transformations structurelles et pédagogiques de l'université qui prouvent ses capacités de résilience face à une crise quelconque feront probablement partie des facteurs qui influencent le choix des étudiants. Ce serait à découvrir.

Qu'on nous permette pour conclure, de rappeler cet extrait d'Alice aux pays des merveilles, de Lewis Caroll (1865):

« -Voudriez-vous me dire, s'il vous plaît, par où je dois m'en aller d'ici ?'

- 'Cela dépend beaucoup de l'endroit où tu veux aller,' dit le Chat.

- 'Peu importe l'endroit...'

- 'En ce cas, peu importe la route que tu prendras.'

-... pourvu que j'arrive quelque part », ajouta Alice en guise d'explication.

-Oh, tu ne manqueras pas d'arriver quelque part, si tu marches assez longtemps. »

Bibliographie

ABELL, P. (2000). Putting Social Theory Right? *Sociological Theory 18*, 518-523.

ABOU RJEILI, S. (2009). Dans Enseignement Supérieur et Marché du Travail dans le Monde Arab. Beirut: Boutros Labaki. Institut Français du Proche Orient, pp. 228 – 245.

ABU NASSIF, S. M. (2011). *Self-reported factors that influence choice of college-bound students in Lebanon*. UMI Dissertation Publishing, Capella University.

AKERLOF, G. A (1970), The Market for "Lemons" : Qualitative Uncertainty and the Market Mechanism, *Quarterly Journal of Economics*, 84(3), 488-500.

ALBRECHT, J. W. (1981). A procedure for testing the signaling hypothesis. *Journal of Public Economics*, 15(1), 123-132.

ALCHIAN, A. A., & Demsetz, H. (1972). Production, information costs, and economic organization. *The American economic review*, 62(5), 777-795.

ALKIRE, S. & BLACK, R. (1997). A Practical Reasoning Theory of Development Ethics: Furthering the Capabilities Approach. *Journal of International Development*, 9(2), 263-79.

ALKIRE, S. (2005). Measuring Freedoms Alongside well-being. In *Well-Being in Developing Countries: New Approaches and research Strategies*. Ian Gough and J Allister McGregor, Eds. Cambridge University Press.

ALLAIS, M. (1953). Le comportement de l'homme rationnel devant le risque : critique des postulats et axiomes de l'école américaine. *Econometrica*, 21(4), 503-546.

ALLARD-POESI, F., & MARECHAL, C.-G. (2003). Construction de l'objet de la recherche. Dans : R.-A. Thiétart (Dir.). *Méthodes de recherche en management*, 34-56. Paris: Dunod.

ALTONJI, J. G. (1993). The demand for and return to education when education outcomes are uncertain. *Journal of Labor Economics*, 11(1, 1), 48-83.

ALTONJI, J. G., & PIERRET, C. R. (1998). Employer learning and the signalling value of education. In *internal Labour markets, incentives and Employment* (pp. 159-195). Palgrave Macmillan, London.

ALTONJI, J. G., & PIERRET, C. R. (2001). Employer learning and statistical discrimination. *The quarterly journal of economics*, 116(1), 313-350.

Alves, H. & Raposo, M. (2007). A model of university choice: an exploratory approach, *MPRA Paper*, 1(5523), 203-218.

ANADON, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105–123.

ARCIDIACONO, P. (2004). Ability sorting and the returns to college major. Journal of Econometrics, 121(1-2), 343-375.

ARCIDIACONO, P., JOSEPH, H. & SONGMAN, K. (2012), Modeling College Major Choices using Elicited Measures of Expectations and Counterfactuals, *Journal of Econometrics*, 166, 3–16.

ARKES, J. (1999). What do educational credentials signal and why do employers value credentials? Economics of Education Review, 18(1), 133-141.

ARROW K.J. (1951). *Social choice and individual values.* 1ère edition. New York. Wiley.

ARROW K. (1963). Uncertainty and the Welfare Economics of Medical Care. *American Economic Review*, 53, 941-973.

ARROW K. J., (1973). Higher education as a filter, *Journal of public economics*, 2(3), 193–216.

ASHWORTH, J., & EVANS, J. L. (2001). Modeling student subject choice at secondary and tertiary level: A cross-section study. *The Journal of Economic Education*, 32(4), 311-320.

AVERY, C., HOXBY, C., (2004). Do and should financial aid packages affect students' college choices. In: Hoxby, C. (Ed.), *College Decisions: How Students Actually make Them and How They Could*, University of Chicago Press, Chicago

AYACHE, M., & DUMEZ, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective?, *Le Libellio d'Aegis*, 7(2), pp. 33-46.

BACHOUR, M. (1997). The higher education in Lebanon in the historic track (in Arabic). Dans: *Higher education in Lebanon*, ed. A. Al Amine, M. Bachour, H. Al Await, N. Issa, N. Freiha, Z. Al Ayoubi, F. Taha, G. Nahass, F. Kiwan, J. Nizam, & H.T Tarabay. The Lebanese Association for Educational Studies.

BALIAMOUNE-LUTZ, M. (2004). On the measurement of human well-being: fuzzy set theory and Sen's capability approach. Research paper n. 2004/16, Wider, Helsinki, Finland.

BALL, S. J., DAVIES, J., DAVID, M., & REAY, D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions: vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, 65-75.

BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BANDURA A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boëck.

BANQUE MONDIALE. (2008). Un parcours non encore achevé : La réforme de l´éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Washington, DC. La Banque mondiale.

BANQUE MONDIALE. (2015). Inequality, Uprisings, and Conflict in the Arab World. MENA *Economic Monitor*. Banque mondiale, Washington, DC.

BANQUE MONDIALE. (2019). Ambitions et aspirations d'une région. Un nouveau cadre pour l'éducation au Moyen-Orient et en Afrique du Nord. Aperçu général, Washington, DC : La Banque mondiale.

BANQUE MONDIALE. (2020). Internationalisation de l'Enseignement Superieur dans la Region Moyen-Orient Afrique du Nord. Washington, DC. La Banque mondiale.

BANQUE MONDIALE. (2021). Lebanon Sinking (To the Top 3). *Lebanon Economic Monitor*. Washington, DC. La Banque mondiale.

BARDIN, L. (2002). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

BARRO, R.J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries, *Quarterly Journal of Economics*, 151, 407-443.

BARRO, R.J. (2001). Education and Economic Growth, in Helliwell, J.F. (ed), *The Contribution of Human and Social Capital to Sustained Economic Growth and Well-Being*, OECD, chapter 3, 14-41.

BARRO, R. J., & LEE J. W. (2013). A New Data Set of Educational Attainment in the World, 1950–2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184-98.

BAUDELOT. C., & GLAUDE, M. (1989). Les diplômes se dévaluent-ils en se multipliant ? Économie et Statistique, 225, 3-16.

BAUM S. & PAYEA K. (2004). Education Pays 2004: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Washington, DC: The College Board.

BAXTER, P., & JACK, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559.

BECKER, G. (1992). Human Capital and the Economy. Proceedings of the American Philosophical Society, 136(1), 85-92.

BECKER, G. (1994) [1964]. *Human Capital, A Theoretical and Empirical Analysis*. New York. Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research. Ouvrage original publié en 1964.

BECKER, G. (1994). *The Economics of Life.* McGraw-Hill.

BECKER, G. (1996). *Accounting for tastes.* Cambridge, Mass.: Harvard. University Press.

BEFFY, M., FOUGERE, D., & MAUREL, A. (2012). Choosing the field of study in postsecondary education: Do expected earnings matter? *Review of Economics and Statistics*, 94(1), 334-347.

BEINE, M., DOCQUIER, F., & RAPOPORT, H. (2001). Brain drain and economic growth: theory and evidence. *Journal of development economics*, 64(1), 275-289.

BEITZ, C. R., (1986). Amartya Sen's Resources, Values and Development. *Economics and Philosophy*, 2(2), 282-91.

BENHABIB, J. & M. SPIEGEL. (1994). The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data, *Journal of Monetary Economics*, (34), 143-179.

BEN HASSINE, O. (2006). Analyse de la pauvreté multidimensionnelle en France. *Miméo*, Université Lumière Lyon.

BEN LETAIFA, S. (2006). *Compatibilité et incompatibilité des paradigmes et méthodes.* Atelier méthodologie de l'AIMS : études de cas, Lille, 22 juin.

BERG, I. (1981). *Sociological perspectives on labor markets*. New York: Academic Press.

BERGER, M. C. (1988). Predicted future earnings and choice of college major. *ILR Review*, *41*(3), 418-429.

BERICAT, E. (1998). *L'intégration des méthodes quantitatives et qualitatives dans la recherche en sciences sociales : signification et mesure*. Barcelona : Ariel.

BERKSON, J. (1944). Application of the logistic function to bioassay. *Journal of the American Statistical Association*, 39(227), 357-365.

BERKSON, J. (1955). Maximum likelihood and minimum chi-square estimates of the logistic function. *Journal of the American Statistical Association*, 50(269), 130-162.

BERLIN, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford University Press.

BERNET, E. (2009). Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants : Le cas de la filière AES au Creusot. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 131-152

BERTIN A. (2005). Quelle perspective pour l'approche par les capacités ? *Tiers-Monde*, 2(182). 385-406.

BESWICK, R. L. (1989). *A study of factors associated with student choice in the university selection process.* Doctoral dissertation, Lethbridge, AB: University of Lethbridge, Faculty of Education.

BETTINGER, E. (2009). To be or not to be: Major choices in budding scientists. *American universities in a global market*, 69-98.

BILLS, D. B. (2003). Credentials, signals, and screens: Explaining the relationship between schooling and job assignment. *Review of educational research*, *73*(4), 441-469.

BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris: Nathan université.

BONVIN J.M & FARVAQUE N. (2007). L'accès à l'emploi au prisme des capabilités, enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française des sciences sociales*, 98, 9-22.

BONVIN J.M & FARVAQUE N. (2008, éd. 2016). *Amartya Sen : une politique de liberté.* Éditions Michalon, Paris.

BOURDON J. , BYDANOVA E. & GIRET. J-F. (2010). The Relationship between Higher Education, Growth and the Labour Market in Middle-Income Countries. Agence française du développement - Financing Higher Education in the Mediterranean Region The Case of Egypt, Lebanon and Tunisia, Agence française du développement,101-144.

BORJAS, G. (1991). Skills and productivity in the American economy. *Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation, and Economic Growth*, *5*, 17-40.

BORJAS, G.J., BRATSBERG, B., 1996. Who leaves? The outmigration of the foreign-born, *Review of Economics and Statistics.* 78 (1), 165-76.

BOURDIEU, P. et PASSERON J.C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents ».

BOWEN, H.R. (1997). *Investment in Learning: The Individual and Social Value of American Higher Education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

BRIGGS S. (2006). An exploratory study of the factors influencing undergraduate student choice: the case of higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 31(6), 705–722.

BRILLET, F. & GAVOILLE, F. (2016). L'image métier : exploration d'une notion au cœur du choix professionnel [1]. Management & Avenir, 2(2), 53-72.

BROCHIER, H. (1994). A propos de l'individualisme méthodologique : l'ouverture d'un débat. *Revue d'Economie Politique*, *104(1*), 25-52.

BRYMAN, A. (1988). *Quantity and Quality in Social Reasearch.* London: Unwin Hyman.

BRYMAN, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative research*, 6(1), 97-113.

BUMAS, L. O. (1970). Engineering Occupational Choice, 1950–1965. Industrial Relations: *A Journal of Economy and Society*, 9(2), 231-242.

BURCHARDT T. (2002), Constraint and opportunity: women's employment in Britain", conférence *Promoting Women's Capabilities: examining Nussbaum's Capabilities Approach*, Von Hügel Institute, St Edmund's College, Cambridge University, 9-10 September.

CAIN, G. (1976). The Challenge of Segmented Labor Market Theories to Orthodox Theory: a survey. *Journal of Economic Literature*, 14(4) 1215-1257.

CAMPBELL, D. T., & FISKE, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. https://doi.org/10.1037/h0046016

CARD, D. (1999). The causal effect of education on earnings. *Handbook of labor economics*, 3, 1801-1863.

CEA, F., & MORA, J. G. (1992). Análisis socioeconómico de la demanda de estudios superiores. Estadística española, 34(129), 61-92.

CEBULA RJ. & LOPES J. (1982). Determinants of student choice of undergraduate major field. *American Educational Research Journal*, 19(2), 303–312.

CHAPMAN, D. (1981). A model of student college choice. *Journal of Higher Education*, 52, 490-505.

CHEVALIER, A., HARMON, C., WALKER, I., & ZHU, Y. (2004). Does education raise productivity, or just reflect it?. *The Economic Journal*, 114(499), 499-517.

CHEVRIER, J. (2003) La spécification de la problématique. Dans: B. Gauthier (dir) *Recherche sociale*, 51-84. Presses de l'Université du Québec.

CHRISTENSEN-SZALANSKI, J. (1984). *"Discount functions and the measurement of patient's values women's decisions during child birth ".* Dans BEJEAN S., MIDI F. et PEYRON C. (1999). La Rationalité Simonienne : Interprétations et enjeux épistémologiques. Document de travail, 1999-14, Laboratoire d'Analyse et des Techniques Economiques, Université de Bourgogne.

CLARK, D. A. (2002). *Visions of Development: A Study of Human Values.* Cheltenham: Edward Elgar.

CLARK D. (2006). The Capability Approach: Its Development, Critiques and Recent Advances. Global Poverty Research Group. In Elgar Companion to Development Studies.

COHN, E., KIKER, B. F., & DE OLIVEIRA, M. M. (1987). Further evidence on the screening hypothesis. *Economics Letters*, 25(3), 289-294.

COLEMAN, J. (1986). *Individual Interests and Collective Action: Selected Essays.* Cambridge, Cambridge University Press.

COLLERETTE, P. (1996). Étude de cas (méthode des). Dans A. Mucchielli (dir.), Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales (p. 77-80). Paris: Armand Colin.

CONVERT, B. (2003). Des hiérarchies maintenues: espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 4(4), 61-73.

COMIM, F. (2001). *Operationalizing Sen's Capability Approach.* Papier prepare pour la conférence *Justice and Poverty*; Examining Sen's Capability Approach, Cambridge, 5-7 June.

COMMANDER, S., KANGASNIEMI M., & WINTERS L.A. (2004). The brain drain: curse or boon? A survey of the literature, in R. Baldwin and L.A. Winters, eds.: *Challenges to Globalization*, The University of Chicago Press.

CRESWELL, J. W., PLANO CLARK, V. L., GUTMANN, M. L., & HANSON, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*, 209–240. Thousand Oaks, CA: Sage.

CRESSWELL, J.W. (2009), *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. SAGE Publications.

CRESWELL, J. W., & PLANO CLARK, V. L. (2011). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*, 2, 53-106.

CROCKER, D. A., & ROBEYNS, I. (2009). *Capability and agency. Amartya Sen*, 60-90. Cambridge University Press.

CROZIER, M. & FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective*. Paris, Le Seuil.

DALY A. (1982). The contribution of education to economic growth in Britain: a note on the evidence. *National Institute Economic Review*, 101(1), 48 – 56.

DANY, L. (2016). Analyse qualitative du contenu des représentations sociales. *Les représentations sociales*. hal-01648424f

DAWES, P. L., & BROWN, J. (2005). The composition of consideration and choice sets in undergraduate university choice: An exploratory study. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14(2), 37-59.

DENISON, E.F. (1962). *The sources of economic growth and the alternatives before us*. New York: Committee for Economic Development.

DENISON, E.F. (1974). *Accounting for U.S. Economic Growth, 1929-1969*. Washington, DC: Brookings Institution.

DENZIN, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88.

DESAI, M. (1995). Poverty and Capability: Towards An Empirically Implementable Measure. In *Poverty, Famine and Economic Development*, Aldershot: Edward Elgar, 185-204.

DESJARDINS, J. (2017). L'analyse de régression logistique. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, 1(1), p.35-41.

DESSUS, S. (1999). *Human capital and growth: the recovered role of education systems*. The World Bank.

DEVOUE, É. (2005). Demande d'enseignement supérieur et attractivité des régions françaises pour les étudiants (1990-2002). *Revue d'Économie Régionale & Urbaine*, 1(1), 109-124

DIBEH, G., FAKIH, A., & MARROUCH, W. (2018). Decision to emigrate amongst the youth in Lebanon. *International Migration*, 56(1), 5-22.

DIEBOLT, C., & EL MURR B. (2004). A cobweb model of higher education and labour market dynamics. *Brussels Economic Review*. 47(3–4): 409–429.

DIETRICH, F., & LIST, C. (2013). Where do preferences come from? *International Journal of Game Theory*, 42(3), 613-637.

DIMAGGIO, P. J., & POWELL, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. American sociological review, 147-160.

DIONNE, G. (1981). Le risque moral et la sélection adverse : une revue critique de la littérature. *L'Actualité économique*, 57(2), 193–224.

DOCQUIER, F. (2007). Fuite des cerveaux et inégalités entre pays. *Revue d'économie du développement*, 15(2), 49-88.

DOCQUIER, F., & RAPOPORT, H. (2005). Migration du travail qualifié et formation de capital humain dans les pays en développement : un modèle stylisé et une revue de la littérature récente. *Économie internationale*, (4), 5-26.

DOERINGER, P. I., & PIORE, M. J. (1971). *Internal Labor Markets and Manpower Analysis*. Lexington, Mass.

DOMINO, S., LIBRAIRE, T., LUTWILLER, D., SUPERCZYNSKI, S., & TIAN, R. (2006). Higher education marketing concerns: factors influence students' choice of colleges. *The Business Review*, Cambridge, 6(2), 101-111.

DORE, R. (1976). *The Diploma Disease. Education, Qualification and Development*. Berkeley: University of California Press.

DOUGHERTY C. & JORGENSON D. (1996). International Comparisons of the Sources of Economic Growth. *American Economic Review*, 86 (May): 25-9.

DUBAR, C., & NASR, S. (1976). *Les classes sociales au Liban*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.

DUMEZ, H. (2010). Éléments pour une épistémologie de la recherche qualitative en gestion, *Le Libellio d'Aegis, 6, (4)*, 3-15.

DUMEZ, H. (2013). Méthode de la recherche qualitative. *Les 10 questions clés de la démarche*. Paris : Vuibert.

DUPRAY, A. (2000). Le rôle du diplôme sur le marché du travail: filtre d'aptitudes ou certification de compétences productives? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(2).

DURU, M., & A. MINGAT (1979). « Comportement des bacheliers: modèle des choix de domaine », *Consommation*, 3-4, 245-262.

DYNAN, K., & ROUSE, C. (1997). The Underrepresentation of Women in Economics: A Study of Undergraduate Economics Students. *The Journal of Economic Education*, 28(4), 350-368. doi: 10.2307/1183419

EASTERLIN, R. A. (1995). Preferences and prices in choice of career: The switch to business, 1972–1987. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 27(1), 1-34.

EDGEWORTH F.Y. (1881). *Mathematical Psychics: An essay on the application of mathematics to the moral sciences*. London: Kegan Paul.

EICHER, J. C. (1990). « Chapitre 36. Education ». *Encyclopédie Economique III*. Paris: Editions Economica, 1308-1339.

EL METNI, L. Y. (2017). Higher Education Systems and Institutions, Lebanon. *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions.*

EL NEMAR S. & VRONTIS D. (2016). A higher education student-choice analysis: the case of Lebanon. *World Review of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 12(2/3), 337–351.

ELSTER J. (1983*). Sour grapes: studies in the Subversion of Rationality*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELSTER, J. (1989). Social Norms and Economic Theory. *Journal of Economic Perspectives 3, (4).* American Economic Association, 99-117.

FAKIH, L. (2020). Une révolution est-elle possible au Liban ? *Politique étrangère*, 2(2), 185-196.

FALARIS, E. M. (1984). A model of occupational choice. *Research in Population Economics*, *5*(1984), 289-307.

FANG, C. (1993). Schooling as a job process. *Economics Letters*, 41, 85-91.

FAOUR A. (1992). Les conséquences sociales de l'émigration au Liban. *Cahiers de la Méditerranée*, 44, 1, 225-243.

FAURE, L. (2009). Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'Université de Perpignan. *Éducation et sociétés*, 2(2), 93-108.

FIORITO, J., & DAUFFENBACH, R. C. (1982). Market and nonmarket influences on curriculum choice by college students. *ILR Review*, *36*(1), 88-101.

FOGEL, W. W., & MITCHELL, D. J. B. (1974). Higher education decision making and the labor market. In M. S. Gordon (ed.), *Higher Education and the Labor Market*. New York: McGraw-Hill.

FORD, J., JOSEPH, M., & JOSEPH, B. (1999). Importance-performance analysis as a strategic tool for service marketers: The case of service quality perceptions of business students in New Zealand and the USA. *Journal of Services Marketing*. 13(2), 171–186.

FORGEOT G. & GAUTIE J (1996). Chômage des jeunes et relation formation-emploi. *La Lettre du CEE*, juin, (43).

FOSKETT N., MARINGE F. & ROBERTS D. (2006). *Changing fee regimes and their impact on student attitudes to higher education*. Southampton, England: University of Southampton.

FOURNIER, G. & SASS, T. (2000). Take My Course, "Please": The Effects of the Principles Experience on Student Curriculum Choice. *The Journal of Economic Education.* 31(4), 323-339. doi:10.2307/1183146.

FREEMAN, R.B. (1971). *The Market for College-Trained Manpower : A Study in the Economics of Career Choice*. Harvard University Press, Cambridge (Mass.).

FREESE, J. & SCOTT LONG, J. (2006). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*. College Station: Stata Press.

GAMEL, C. (2000). Le diplôme, un ”signal” en voie de dépréciation? : Le modèle de Spence réexaminé. *Revue d'Economie Politique*, 110 (1), 53-84.

GAMEL, C. (2007). Postface : Que faire de « l'approche par les capacités » ? *Formation emploi,* 98, avril-juin.

GAMEL, C. (2013). Justice sociale : Hayek et Sen face à Rawls. Une proximité méthodologique inattendue. *Cahiers d'économie Politique / Papers in Political Economy*, 65(2), 69-96. doi:10.3917/cep.065.0069.

GÁNDARA, P. (2002). A study of high school puente: What we have learned about preparinglatino youth for postsecondary education. *Educational Policy*, *16*(4), 474-495.

GAVARD-PERRET, M. L., GOTTELAND, D., HAON, C., & JOLIBERT, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*. 2e édition. Paris : Pearson.

GEOFFARD, P. (2004). La réforme de l'assurance maladie confrontée à la théorie économique de la santé. *Les Tribunes de la santé*, 4(3), 71-79. doi:10.3917/seve.004.79.

GHARIB Y. **&** HAMDAN N. (2017). L'enseignement supérieur au Liban : un paysage complexe. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 76, 18-23.

GIRET, J. F. (2011). De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur des diplômes en question. Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

GIUSTINELLI, P. (2016). Group decision making with uncertain outcomes: Unpacking child–parent choice of the high school track. *International Economic Review*, *57*(2), 573-602.

GLITHERO, E. (2015). Exploring the development of student agency from the perspective of young Canadian eco-civic leaders. Doctoral dissertation, Université d'Ottawa.

GOODIN R. E. (1986). Laundering preferences. In J. Elster et A. Hylland (éds), *Foundations of social choice theory*, Cambridge, Cambridge University Press, (pp. 75-101).

GOURIEROUX, C. (1989). *Econométrie des variables qualitatives*. Economica.

GORSELINE, D. E. (1932). *The effect of schooling upon income*. Indiana University.

GROOT, W., & OOSTERBEEK, H. (1992). Optimal investment in human capital under uncertainty. *Economics of Education Review*, *11*(1), 41-49.

GROOT, W. and OOKSTERBEEK, H. 1994. Earnings effects of different components of schooling: human capital versus screening. *Review of Economics and Statistics*, 76: 317–321.

HOSSLER, D., GROSS, J. P., & ZISKIN, M. (2007). Institutional aid and student persistence: An analysis of the effects of institutional financial aid at public four-year institutions. *Journal of Student Financial Aid*, *37*(1), 6.

GRUBB, W. N. (1993). Further tests of screening on education and observed ability. *Economics of Education Review*, 12(2), 125-136.

GRUNWALD, M., (2009). Ben Bernanke, *Time*, 174, 44-62

GUERRIN, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 108(1), 106-116.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research*, 105-118. Thousand Oaks: Sage.

GUL, F.A., ANDREW, B.H., LEONG, S.C. & ISMAIL, Z. (1989). Factors influencing choice of discipline of study — accountancy, engineering, law and medicine. *Accounting and Finance*, 29(2), 93-101.

GUL, F., & PESENDORFER, W. (2005). The case for mindless economics. M*imeo*. 01-48. Princeton University.

GURGAND M. (2005). *Economie de l'éducation.* Paris. La Découverte.

HADDAR, M. (2010). *Méthodologie de la recherche doctorale en économie*. Paris, Editions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie.

HALE, B. (2009). What's so moral about the moral hazard. *Public Affairs Quarterly*, 23, 1-25.

HAMDAN SAADE, N. (2016). Prêt étudiant et rendement académique : cas des étudiants de la faculté des sciences économiques. Mémoire de master, Université Saint-Joseph de Beyrouth.

HANDA, M. L., & SKOLNIK, M. L. (1975). Unemployment, expected returns, and the demand for university education in Ontario: some empirical results. *Higher Edu*cation, 4(1), 27-43.

HANSON, K. & Litten, L. (1982). Mapping the Road to Academia: A Review of Research on Women, Men, and the College Selection Process. In: Perun Pamela Ed., *The Undergraduate Woman: Issues in Education*, Lexington, MA: Lexington.

HANUSHEK, E.A. & KIMKO. D.D. (2000). Schooling, Labor-Force Quality, and the Growth of Nations, *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.

HANUSHEK, E. A. & WOESSMANN L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature,* 46 (3): 607-68.

HARSANYI J. (1955). Cardinal Welfare, Individualistic Ethics, and Interpersonal Comparisons of Utility. *Journal of Political Economy*, 63, 309–321

HARSANYI J. (1977), Non-linear social welfare functions: A rejoinder to professor Sen, Dans R. E. Butts & J. Hintikka, *Foundational Problems in the Special Sciences*, Dordrecht, Reidel.

HAUSMAN, D. M. (2005). Sympathy, commitment, and preference. *Economics & Philosophy*, 21, 33–50.

HAUSMAN, D. M. (2012). *Preference, Value, Choice, and Welfare*. New York: Cambridge University Press.

HAUSMAN, D.M. & MCPHERSON, M. S. (1996). Economic Analysis and Moral Philosophy. Cambridge: Cambridge University Press.

HAYEK, F.A. (1945). The Use of Knowledge in Society. *American Economic Review*. 35(4): 519-530.

HAYNES, G., MCCRONE, T. & WADE, P. (2013). Young people's decision-making: the importance of high quality school-based careers education, information, advice and guidance, *Research Papers in Education*, 28(4), 459–482.

HECKMAN, J. (1976). The common structure of statistical models of truncation, sample selection, limited dependent variables and a simple estimator for such models. Annals of Economic and Social Measurement, 5(4), 475-492.

HELLER, D.E. (1997). Student price response in higher education: An update to Leslie and Brinkman. *The Journal of Higher Education*. 68: 624–659.

HIRSHLEIFER, J. (1973). Where Are We in the Theory of Information. *American Economic Review*, 63(2), 31-39.

HOFFMAN, D. L., & Low, S. A. (1983). Rationality and the Decision to Invest in Economics. *Journal of Human Resources*, 480-496.

HOLLAND J.-L. (1959), "A theory of vocational choice", Journal of counseling psychology, 6, p. 35-44.

HOSSLER, D. & GALLAGHER K. (1987). Studying College Choice: A Three-Phase Model and the Implications for Policymakers. *College and University*, 62(3), 207-221.

HOSSLER, D., BRAXTON, J., & COOPERSMITH, G. (1989). Understanding student college choice. In: J. Smart (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research.* Vol. V, 231–288). New York: Agathon Press.

HOSSLER, D., SCHMIT, J., & VESPER, N. (1999). *How Social, Economic, and Educational Factors Influence the Decisions Students Make*. Balimore: The Johns Hopkins University Press.

HOURANI, G. G., & SENSENIG-DABBOUS, E. (2007). Insecurity, migration, and return: The case of Lebanon following the summer 2006 war. Cooperation project on the social 25 integration of immigrants, migration, and the movement of persons. European Commission. Research Projects/1.

HOYT, J. E., & BROWN, A. B. (2003). Identifying college choice factors to successfully market your institution. *College and University*, 78(4), 3.

HUTEAU, M. (1992). Les projets des jeunes. Approche psychologique. In : ROPS (Laboratoire de Recherche Opératoire en Psychologie et Sciences sociales) (éd) Le projet : un défi nécessaire à une société sans projet, L'Harmattan, p 33-47.

ISSA NAUFFAL, D. (2005). *Higher education in Lebanon: management cultures and their impact on performance outcomes*. Thèse de doctorat, Université de Birmingham.

ISSA, NAUFFAL, D. (2014). Les diplômés de l'enseignement supérieur au Liban et le marché du travail, in Longuenesse, É. (Ed.), *Formation, qualification, métiers. Évolution du marché de l'emploi et information sur les métiers*. Actes de la table-ronde, 21-22 mai 2012, Beyrouth : Presses de l'Ifpo.

JACKSON, G. (1982). Public Efficiency and Private Choice in Higher Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 237-247.

JAEGER, D. A., & PAGE, M. E. (1996). Degrees matter: New evidence on sheepskin effects in the returns to education. *The Review of Economics and Statistics*, 733-740.

JAMMAL, A. (2017): « Panorama de l'enseignement supérieur », Sixth Mena Regional Tertiary Education Conference « *Towards Competitiveness and Equity in Tertiary Education in the MENA Region Collaboration for Good Governance, Sustainable Financing and Internationalization* », 15-16 juin, Marseille.

JAROUSSE, J.P., & MINGAT, A. (1986). Un réexamen du modèle de gains de Mincer. *Revue Économique*, 6, 999-1031.

JEMNA, L. M. (2016). Qualitative and mixed research methods in economics: the added value when using qualitative research methods. *Journal of Public Administration, Finance and law*, (09), 154-167.

JENSEN, M. C., & MECKLING, W. H. (1976). Theory of the firm: Managerial behavior, agency costs and ownership structure. *Journal of financial economics*, 3(4), 305-360.

JENSEN, E. J. & OWEN, A. L. (2000). Why are women such reluctant economists? Evidence from liberal arts colleges. *American Economic Review Papers and Proceedings*. 90 (May): 466-470.

JEZEGOU, A. (2014). L'agentivité humaine: un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage. *STICEF (Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation), 21*.

JIMENEZ, J. D. & SALAS-VELASCO, M. (2000). Modeling educational choices: A binomial logit model applied to the demand for Higher Education. *Higher Education.* 40(2), 293–311.

JOHNSON, R. B., ONWUEGBUZIE, A. J., & TURNER, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.

JOLIVET P. (2001). Représentation économique du comportement écologique des consommateurs. Le cas des déchets ménagers. *Economies et finances*. Université de Versailles-Saint Quentin en Yvelines.

JONES, P. & SUGDEN R. (1982). Evaluating choice. *International Review of Law and Economics*, 2, 47-65.

JORGENSON, D. & GRILICHES, Z. (1967). The explanation of productivity change. *Review of Economic Studies, 34, 249-283.*

JUN, A., & COLYAR, J. (2001). Parental guidance suggested: Family involvement in college preparation programs. Dans W. G. Tierney & L. S. Hagedorn (Eds.), *Increasing access to college: Extending possibilities for all students* (pp. 195- 216). Albany: State University of New York Press.

KABBANJI, J. (2012). Heurs et malheurs du système universitaire libanais à l'heure de l'homogénéisation et de la marchandisation de l'enseignement supérieur. *Revue des Mondes Musulmans et de la Méditerranée*, (131), 127-145.

KALLIO, R. E. (1995). Factors influencing the college choice decisions of graduate students. *Research in Higher Education*, 36(1), 109-124.

KAMAL, K. (2018). Education in the United Arab Emirates. *World Education News and Review*. [En ligne] : https://wenr.wes.org/2018/08/education-in-the-united-arab-emirates

KAMANZI, P. C. (2006). Influence du capital humain et du capital social sur les caractéristiques de l'emploi chez les diplômés postsecondaires au Canada. Thèse de doctorat, Université Laval. Québec.

KASPARIAN, C. (2010). L'émigration des jeunes Libanais hautement qualifiés. CARIM Analytic and Synthetic Notes, 2010/10, Highly-Skilled Migration Series, Demographic and Economic Module. Cadmus, European University Institute Research Repository. http://hdl.handle.net/1814/13445

KAWAR, M., & TZANNATOS Z. (2012). Youth Employment in Lebanon: Skilled and Jobless. *LCPS Policy Paper*, Beirut, Lebanon.

KESHISHIAN, F. (2010). Factors influencing pharmacy students' choice of major and its relationship to anticipatory socialization. *American journal of pharmaceutical education*, 74(4).

KHATER-MENASSA, B. & MAJOR, S. (2005). Factors influencing the choice of specialty among medical students in Lebanon. *Le journal médical libanais*. 53(1), 16-20.

KIENTZ, A. (1969). Analyse de contenu et rewriting journalistique, *Communications et langages*, 4, 55-71.

KIRMAN, A. (2014). Is it rational to have rational expectations? *Mind & Society*, 13(1), 29–48.

KIRKEBOEN, L. J., LEUVEN, E., & MOGSTAD, M. (2016). Field of study, earnings, and self-selection. *The Quarterly Journal of Economics,* 131(3), 1057-1111.

KJELLAND, J. (2008). Economic returns to higher education: Signaling v. human capital theory. *The Park Place economist,* (16), 70-77.

KOCHUYT, T. (2004). La misère du Liban : une population appauvrie, peu d'état et plusieurs solidarités souterraines. *Revue Tiers Monde,* 3(3), 515-537.

KOTLER, P., & FOX, K. F. (1985). *Strategic marketing for educational institutions*. Prentice Hall.

KPELITSE, K. A. (2005). Les déterminants de choix de filières des bacheliers: cas des étudiants togolais.

KREMER-MARIETTI, A. (2006). *Le positivisme d'Auguste Comte*. Paris: L'Harmattan.

KRIESHOK, T. S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. Career Development Quarterly, 46, 210-229.

KRISHNAKUMAR, J. (2007). Going beyond functionings to capabilities: an econometric model to explain and estimate capabilities. *Journal of Human Development*, 8(1), 29-63. doi: http://dx.doi.org/10.1080/14649880601101408

KRISHNAKUMAR, J. & BALLON, P. (2008). Estimating Basic Capabilities: A Structural Equation Model Applied to Bolivia. *World Development*, Elsevier, 36(6), 992-1010.,

KROCH, E. A., & SJOBLOM, K. (1994). Schooling as Human Capital or a Signal: Some Evidence. *The Journal of Human Resources*, 29(1), 156-180.

KUHN, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.

LAFFONT J.J. (1985). On the Welfare Analysis of Rational Expectations Equilibria with Asymmetric Information. *Econometrica, 53(1), 1-29.*

LANGE, F. (2007), The speed of employer learning. *Journal of Labor Economics*, 25(1), 1-35.

LANGELETT, G. (2002). Human capital: A summary of the 20th century research. *Journal of Education Finance*, *28*(1), 1-23.

LAROUCHE, C., SAVARD, D., HEON, L., & MOISSET, J. J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer la performance: Rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *The Canadian Journal of Higher Education*, 42(3), 45.

LATOUR, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'antropologie symétrique.* Paris : La Découverte

LAZEAR, E. P. (1989). Incentive contracts. Dans *Allocation, Information and Markets* (pp. 152-162). Palgrave Macmillan, London.

LAZEAR, E. P. et ROSEN, S. (1981). Rank-Order Tournaments as Optimum Labor Contracts, *Journal of Political Economy*, 89(5), 841-864.

LE CLAINCHE, C. (1994), Niveau de vie et revenu minimum : une opérationnalisation du concept de Sen sur données françaises. *Cahier de Recherche CREDOC*, avril, n° 57.

LEE, W. C. V. (2009). Choosing a college major: Factors that might influence the way students make decisions. Doctoral Dissertation. University of Minnesota.

LELLI, S. (2001). Factor Analysis vs. Fuzzy Sets Theory: Assessing the Influence of Different Techniques on Sen's Functioning Approach. *Center of Economic Studies Discussion Paper*, KU Leuven.

LEMELIN, C. & OTIS, J.C. (1978). La théorie économique des choix de carrière : une interprétation et une vérification empirique. *L'Actualité économique*, 543, 337–354.

LE MOIGNE J.L. (2009). L'Intelligence de l'Action appelle l'exercice de la Pensée Complexe. Pragmatique et Epistémique sont inséparables. *Synergies Monde, 6, 23-48.*

LE MOIGNE, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ?

LEPPEL, K., WILLIAMS, M.L., & WALDAUER, C. (2001). The impact of parental occupation and socioeconomic status on choice of college major. *Journal of Family and Economic Issues*, 22, 373-394.

LESLIE, L.L. & BRINKMAN, P.T. (1988). *The Economic Value of Higher Education*. New York: American Council on Education, MacMillan Publishing Company.

LEHVARI, D., & WEISS, Y. (1974). The effect of risk on the investment in human capital. *The American Economic Review*, 64(6), 950-963.

LEVY, R. (1994). Croyance et doute : une vision paradigmatique des méthodes qualitatives. Ruptures, *Revue Transdisciplinaire en Santé*, 1, 92-100.

LEWIN, K. (1951). *Field Theory in Social Science.* Harper Row, New York.

LHERITIER, J. L. (1992). Les déterminants du salaire. *Economie et statistique*, 257(1), 9-21.

LICHTENSTEIN, G., TOMBARI, M. L., SHEPPARD, S. D., & STORM, K. (2014). Does teaching matter? Factors that influence high school students' decisions whether to pursue college STEM majors. In 121st ASEE annual conference and exposition, June, Indianapolis, IN.

LIECHTI, V. (2007*). Du capital humain au droit à l'éducation. Analyse théorique et empirique d'une capacité*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg, Suisse.

LIECHTI, L. (2012). *L'influence des parents sur le processus d'orientation professionnelle : approche pluridisciplinaire.* IRDP.

LILLIS, M. P., & TIAN, R. G. (2008). The Impact of Cost on College Choice: Beyond the Means of the Economically Disadvantaged. *Journal of College Admission*, 200, 4-14.

LIOUAEDDINE, M., & GUENOUNI, H. (2010). Investissement en capital humain et croissance économique dans la région MENA: Etude économétrique sur données de panel.

LIU, D., & MORGAN, W. J. (2015). Students' decision-making about postgraduate education at G University in China: The main factors and the role of family and of teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(2), 325-335.

LUCAS, R.E. (1988). On the Mechanics of Economic Development, *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.

LUO, Y. L., & WANG, W. J. (2002). High Skill Migration and Chinese Taipei's Industrial Development. In *International mobility of the highly skilled*, 253–69. Paris and Washington D.C.: Organization for Economic Co-operation and Development.

MARTINET, A.C. (1990). *Epistémologies et sciences de gestion*. Paris: Economica.

MARSHALL, A. (1971) [1890]. *Principes d'économie politique.* Paris. Gordon &Breach.
MARSHALL, A. (1961) [1920]. *Principles of Economics*. 8e ed. C. Guillebaud. London: Macmillan. Ouvrage original publié en 1920.

MARTINET, A.C. (1990). *Epistémologies et sciences de gestion*. Paris: Economica.

MAXWELL, N. L. (1987). Occupational differences in the determination of US workers' earnings: Both the human capital and the structured labor market hypotheses are useful in analysis. *American journal of Economics and Sociology*, 46(4), 431-443.

MCCLURE, S. M., LAIBSON, D. I., LOEWENSTEIN, G., & COHEN, J. D. (2004). Separate neural systems value immediate and delayed monetary rewards. *Science*, 306(5695), 503-507.

MCDONOUGH, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity. New York* : Suny Press.

MCFADDEN, D. (1974). Conditional logit analysis of qualitative choice behavior, in ZAREMBKA, P. (ed.), *Frontiers in Econometrics*. New York: Academic Press, pp. 105–142.

MELLOUKI, M. & BEAUCHEMIN, M. (1994). L'orientation scolaire et professionnelle au Québec : l'émergence d'une profession, 1930-1960. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 48(2), 213–240.

MELONIO T. & MEZOUAGHI M. (2010). Le financement de l'enseignement supérieur en Méditerranée, Cas de l'Égypte, du Liban et de la Tunisie, Paris, Agence Française de Développement.

MENARD C. (1989). Les organisations en économie de marché. *Revue d'Economie Publique*, 6, 771-796.

MENON, M. E. (2004). Information search as an indication of rationality in student choice of higher education. *Education Economics*, 12(3), 267-283.

MERLATEAUX, M. (2011). Incitations monétaires et motivation au travail: de la théorie économique à la neuroéconomie. *Économie et institutions*, (16), 59-89.

MILLER, S. R. (1998). Shortcut: High school grades as a signal of human capital. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(4), 299-311.

MILLER, S. R., & ROSENBAUM, J. E. (1997). Hiring in a Hobbesian world: Social infrastructure and employers' use of information. *Work and Occupations*, 24(4), 498-523.

MINCER, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy, 66(4)*, 281–302.

MINCER, J. (*1974*). *Schooling, experience, and earnings*. New York National Bureau of Economic Research, Columbia University Press.

MINCER, J. (1989). Human capital and the labor market: A review of current research. *Educational researcher*, 18(4), 27-34.

MONTMARQUETTE, C. (2020). Les déterminants du choix du domaine d'études universitaires: une revue de la littérature et identification de pistes d'interventions. CIRANO.

MONTMARQUETTE, C., MOURJI, F. & MASHEREDJIAN S. (1998). Les Choix de Filières Universitaires par les Lycéens Marocains : Préférences et Contraintes ", *L'Actualité Economique*, 485-522.

MONNEAU, E., & LEBARON, F. (2011). L'émergence de la neuroéconomie: genèse et structure d'un sous-champ disciplinaire. *Revue d'histoire des sciences humaines*, (2), 203-238.

MOOGAN, Y. J., BARON, S., & HARRIS, K. (1999). Decision-making behavior of potential higher education students. *Higher Education Quarterly*, 53(3), 211-228.

MORGAN, D. L. (1998). Practical strategies for combining qualitative and quantitative methods: Applications to health research. *Qualitative health research*, 8(3), 362- 376.

MORGAN, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained. Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76.

MORIN, É., THERRIAULT, G., & BADER, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales: apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (51).

MORPHEW, C. & TAYLOR B. (2011). Markets in the US higher Education System: Imperfect Competition for Undergraduates. In: Brown Roger-ed., *Higher education and the market*, New York, NY: Routledge.

MORSE, J. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. Dans: A. Tashakkori, & C. Teddlie, *Handbook of mixed methods in social and behavioral research,* 189-208. Thousand Oaks, CA: Sage.

MOUCHOT, C. (1990). Décision et sciences sociales. Dans : Martinet A.C., *Épistémologies et sciences de gestion*, 31-80. Economica,.

MOUREAU, N. & VIDAL, M. (2009). Quand préférences déclarées et révélées s'opposent : le téléspectateur, un cas paradoxal pour l'économiste. *Revue Française de Socio-Économie*, 2(2), 199-218.

MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives.* Paris : Presses universitaires de France, Que sais-je ?

MURTAGH, N., LOPES, P. N., & LYONS, E. (2011). Decision making in voluntary career change: An other-than-rational perspective. *The Career Development Quarterly*, 59(3), 249-263.

NAHAS, C. (2011). Financing and political economy of higher education: The case of Lebanon. *Prospects*, *41*(1), 69-95.

NAHAS, C. (2020). *Une économie et un Etat pour le Liban.* Riad El Rayess Books.

NASSER, R. N., ISSA NAUFFAL, D., & ROMANOWSKI, M. (2009). Financial aid at private universities in the Middle East: Its impact on persistence and student satisfaction, the case of Lebanon. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 14(1), 27-44.

NELSON, P. (1970). Information and consumer behavior, *Journal of Political Economy*, 78(2), 311–29.

NICHOLSON, N., & WEST, M. (1989). Transitions, work histories, and careers. *Handbook of career theory*, 181, 201.

NEWMAN, I & BENZ, C.R., (1998). *Qualitative-Quantitative Research Methodology_ Exploring the Interactive Continuum*. Southern Illinois University Press.

NOËL, M.-F., BOURDON, S. & BRAULT-LABBE, A. (2017). Particularités de l'influence des parents sur la perception de la valeur des études chez des jeunes de niveau postsecondaire : une analyse qualitative longitudinale. *Enfances, Familles, Générations*, 26.

NUSSBAUM, M. C. (1988). Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution. *Oxford Studies in Ancient Philosophy*, Supl. Vol., 145-84.

NUSSBAUM, M. C. (1990). Aristotelian Social Democracy. In Bruce Douglas, Gerald Mara and Henry Richardson (eds), *Liberalism and the Good*. New York: Routledge, 203-52.

NUSSBAUM, M. C. (1995). Human Capabilities, Female Human Beings. In Martha C. Nussbaum and Jonathan Glover (eds), *Women, Culture and Development*. Oxford: Clarendon Press, 61-104.

NUSSBAUM, M. C. (2000), *Women and Human Development: the Capabilities Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

NUSSBAUM, M. C. (2003), Capabilities as Fundamental Entitlement: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.

NUSSBAUM, M. C. (2005). Well-Being, Contracts and Capabilities. In Lenore Manderson (ed.). *Rethinking Well-Being*, Perth: API Network, 27-44.

OLIVER, C., & KETTLEY, N. (2010). Gatekeepers or facilitators: The influence of teacher habitus on students' applications to elite universities. *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 737–753.

OLYMPIO, N. (2013). Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs Français et Suisse à l'aune de la théorie des Capabilités. Thèse de doctorat, Aix Marseille Université.

OSBORNE J. (2015). *Best Practices in Logistic Regression.* Los Angeles: Sage.

OSBORNE, J.W. & JONES, B. (2011). Identification with academics and motivation to achieve in school: How the structure of the self-influences academic outcomes. *Educational Psychology Review,* 23, 131-158.

OZGA S.A. (1960). Imperfect Markets through Lack of Knowledge. *Quarterly Journal of Economics*, 74, 29-52.

PAGE, M. E. (2010). *Signaling in the labor market. Economics of education*. Oxford: Elsevier.

PAILLE, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147–181.

PAILLE, P. & MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : A. Colin.

PAGLIN, M., & RUFOLO, A. M. (1990). Heterogeneous human capital, occupational choice, and male-female earnings differences. *Journal of labor economics*, 8(1, 1), 123-144s

PATTANAIK, P. K. (2013). The concepts of choice and preference in economics. *Journal of Economic Methodology*, 20(2), 215-218.

PEARSON, C., & DELLMAN-JENKINS, M. (1997). Parental influence on a student's selection of a college major. *College Student Journal*, 31(3), 301-313.

PERNA, L. (2006). Studying College Access and Choice: A Proposed Conceptual Model. *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, XXI, 99–157.

PERRET, V., & SEVILLE, M. (2003). Fondements épistémologiques de la recherche. *Méthodes de recherche en management*, 2, 13-33.

PERRI, T. J. (1994). Testing for ability when job assignment is a signal. *Labour Economics*, 1(3-4), 365-381.

PHILLIPS, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *The Career Development Quarterly, 45*(3), 275-287.

PICARD, F., PILOTE, A., TURCOTTE, M., GOASTELLEC, G., & OLYMPIO, N. (2015). Opérationnaliser la théorie de la justice sociale d'Amartya Sen au champ de l'orientation scolaire: les apports d'une étude multicas qualitative et comparative. *Mesure et évaluation en éducation*, 37(3), 5-37.

PIERRET, J. (2004). Place et usage de l'entretien en profondeur en sociologie. *Sociologie pénale: système et expérience*, 199-213.

PIGLIARU, F., & VANNINI, M. (1995). Some Consequences of Low-Quality Schooling under Asymmetric Information. *Labour*, 9(1), 133-150.

PLANK, S. & JORDAN, W. (2001). Effects of Information, Guidance, and Actions on Postsecondary Destinations: A Study of Talent Loss, *American Educational Research Journal*, 38 (4), 947–979.

POISSON, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, (9), 3, 369-378.

POLLOCK, M. (2007). Qatar: A Model for Education Reform in the Arabian Gulf. *World Education News and Review*, 20, 5. [En ligne] : http://www.wes.org/ewenr/07may/feature.htm

POPPER, K. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (Routledge Classics).

POTTIEZ, J. (2011). *Évaluation de la performance de la formation en entreprise par une approche systémique* (Thèse de doctorat, Lille 1).

PRITCHETT, L. 2001. "Where Has All the Education Gone?", World Bank Economic Review, 15, 367-391.

PROGLIO, H. (2009). Promouvoir et Développer l'Alternance. Voie d'excellence pour la professionalisation. Rapport au Président de la République.

PSACHAROPOULOS, G. (1981). Returns to education: an updated international comparison. *Comparative education*, 17(3), 321-341.

PSACHAROPOULOS, G. (1985). Returns to Education: A Further International Update and Implications, Journal of Human Resources, 20(4), 583-604.

PSACHAROPOULOS G., (1994). Returns to Investment in Education: A Global Update, *World Development*, 22, (9), 1325-1343.

PSACHAROPOULOS, G., & PATRINOS, H. A. (2004). Returns to investment in education: a further update. *Education economics*, 12(2), 111-134.

RADNER, R. (1968). Competitive equilibrium under uncertainty. *Econometrica*, 36(1), 31-58.

RAO, M. M., & DATTA, R. C. (1985). Human capital and hierarchy. *Economics of Education Review*, 4(1), 67-76.

RAWLS J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, Harvard University Press, trad. française 1987, Théorie de la justice, Paris, Le Seuil.

RAWLIS L.V., ULMAN L. (1974). The utilization of college trained manpower in the United States. pp. 195-236. In M.S. Gordon (ed.), *Higher Education in the Labor Markets*, Mac Grow Hill.

RAZAFIMBELO, A. N. (2017). Recherche de l'efficacité de l'enseignement supérieur professionnel à Madagascar par l'employabilité des sortants : cas de l'IST-T. Thèse de doctorat, Université d'Antananarivo.

REAY, D., DAVID, M., & Ball, S. (2001). Making a difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological research online*, 5(4), 14-25.

REMEDIOS, R. (2012). The role of soft skills in employability. *International Journal of Management Research and Reviews*, 2(7), 1285.

RENSHAW E.F., (1960). Estimating the Returns to Education. *The Review of Economics and Statistics*, 42(3), 318-324.

RILEY, J. G. (1975). Competitive signaling. *Journal of economic theory*, 10(2), 174-186.

RILEY, J. (1976). Information, Screening and Human Capital. *American Economic Review*, American Economic Association, vol. 66(2), pages 254-260.

RILEY, J. (2001). Silver Signals: Twenty-Five Years of Screening and Signaling. *Journal of Economic Literature*, 39, 432-78.

RIVERIN-SIMARD, D., SPAIN, A. & MICHAUD, C. (1997). Positions paradigmatiques et recherches sur le développement vocationnel adulte. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4 (1), 59–91. https://doi.org/10.7202/1017375ar

ROBEYNS, I. (2003). Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92.

ROBEYNS, I. (2016). The Capability Approach. In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2016 Edition). Edward N. Zalta edition. Metaphysics Research Lab, Stanford University.

ROMER, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of political Economy*, 98(5, Part 2), 71-102.

ROUDGAR, I., & RICHARDS, C. (2015). The policy challenge of the global brain drain: addressing the dilemmas of contributing push-pull factors. *International Journal of Public Policy*, 11(1-3), 73-85.

GOHLKE-ROUHAYEM, J., MELKI, N., & WEINMANN, C. D. (2016). Employment and Labour Market Analysis (ELMA).

ROSENBAUM, J. E. (1986). Institutional career structures and the social construction of ability. In *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 139-172). Greenwood Press.

ROSENBAUM, J. E., & KARIYA, T. (1991). Do school achievements affect the early jobs of high school graduates in the United States and Japan? *Sociology of education*, 78-95.

ROWELL D. & CONNELLY L.B. (2012). A History of the Term "Moral Hazard", *The Journal of Risk and Insurance*, 79(4), 1051-1075.

SEVILLE, M. G., & PERRET, V. (2002). Les critères de validité en sciences des organisations : les apports du pragmatisme, dans N. Mourgues & al., *Questions de méthodes en sciences de gestion*, chapitre 12, 315-333, Editions Management et Société.

SABRA, R. (2018). Institutional factors influencing Lebanese students' decision-making process in choosing a business school. *Business Education & Accreditation*, 10 (1), 73-88.

SAHWA Youth Survey, (2016). Case Study for Lebanon, Barcelona Centre for International Studies (CIDOB), Barcelona, Spain. http://bit.ly/2cV2tfs

SAKR, R. (2018). *Quality assurance in higher education institutions: contingent assessment system.* Thèse de doctorat, Université Lille 1.

SALANIE B. (1994). *Théorie des contrats*. Paris, Economica.

SAMUELSON, P. A. (1938). A note on the pure theory of consumer's behavior. *Economica*, 5, 61 – 71.

SCHIFFMAN, L. G., & KANUK, L. L. (2000). *Consumer behavior*. Practice-Hall International, Inc, Upper Saddle River, New Jersey.

SCHLANGER, J. (1997). *La vocation*. Paris: Éditions du Seuil.

SCHNEIDER, B., & STEVENSON, D. (1999). The ambitious generation. *Educational Leadership*, 57(4), 22-25.

SCHULTZ, T. (1959). Investment in man: An Economists' view. *The Social Service Review*, 33(2), 109-117.

SCHULTZ, T.W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51 (1), 1-17.

SCHULTZ, T. (1963). *The Economic Value of Education.* New York: Columbia University Press.

SCHULTZ, T. (1971). *Investment in Human Capital: The role of education and of research.* New York: The Free Press.

SELOWSKY, M. (1969). On the Measurement of Education's Contribution to Growth. *Quarterly Journal of Economics*, (8), 449-63.

SEN A. K. (1976). Liberty, unianimity and rights. *Economica*, 43, 217-245.

SEN, A. K. (1977). Rational Fools: A Critique of the Behavioral Foundations of Economic Theory. *Philosophy and Public Affairs*, 6, (4), 317-344.

SEN A. K. (1979). Equality of what? : *the Tanner lectures on Human Values.* Stanford University.
SEN, A. K. (1981). *Poverty and Famines: An Essay on Entitlement and Deprivation*, Clarendon Press, Oxford.

SEN, A. K. (1985a). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam, Elsevier.

SEN, A.-K. (1985b). *The standard of living: the Tanner lectures on Human Values.* Cambridge University Press, Cambridge.

SEN, A. K. (1985c). Well-Being, Agency and Freedom: The Dewey Lectures 1984. Journal of Philosophy, 82(4), 169-221.

SEN, A. K. (1987a). *On Ethics and Economics*. Oxford, Blackwell Publishers, trad. fr. Éthique et économie, Presses universitaires de France, Paris, 1993.

SEN, A. K. (1987b). *The Standard of Living*. (Hawthorne G). Cambridge: Cambridge University Press; *1987*.

SEN, A. K. (1992a). Minimum Liberty. *Economica, 59*(234), New Series, 139-159. doi:10.2307/2554743

SEN, A.K. (1992b). *Inequality Reexamined*. Oxford: Clarendon Press.

SEN, A.K. (1993a). Capability and well-being, dans M. NUSSBAUM et A. SEN (eds), *The Quality of Life*, Clarendon Press, Oxford.

SEN, A. K. (1993b). Markets and Freedoms: Achievements and Limitations of the Market Mechanism in Promoting Individual Freedoms. *Oxford Economic Papers*, New Series, 45, 4, 519-541.

SEN, A. (1993). Internal consistency of choice. *Econometrica*: *Journal of the Econometric Society*, 495-521.

SEN A.K. (1996). Freedom, Capabilities and Public Action: A Response. *Notizie di Politeia*. 12.

SEN, A. K. (1997a). Choice, Welfare and Measurement. First Paperback Edition, Third printing 1999. Harvard: University Press.

SEN, A., (1997b). Maximisation and the act of choice. *Econometrica*. 65(4), 745-779.

SEN, A.K. [1999a], *Un nouveau modèle économique – Développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob.

SEN, A.K. (1999b). *La Possibilité du choix social.* Conférence Nobel 1998. Revue de l'OFCE. 70. P.11.

SEN, A. K. (1999c). *Development as Freedom*. Oxford, Oxford University Press, trad. française 2000, Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté, Paris, éditions Odile Jacob.

SEN, A.K. (2002). *Rationality and freedom.* Cambridge, MA: Harvard University. Press, Belknap Press.

SEN, A.K. *(*2009*). The idea of justice. Cambridge, MA: Belknap Press.*

SEN, A.K. & WILLIAMS, B. (1982). *Utilitarianism and beyond.* Cambridge University Press.

SHAPIRO, C. & STIGLITZ, J. E. (1984). Equilibrium unemployment as a worker discipline device. *The American Economic Review*, 74(3), 433-444.

SHARMA, V. (2018). Soft skills: An employability enabler. *IUP Journal of Soft Skills*, 12(2), 25-32.

SIEGFRIED, J. J., & WILKINSON, J. T. (1982). The economics curriculum in the United States: 1980. *The American Economic Review*, 72(2), 125-138.

SIMON, H. (1947). *Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization*. New York. MacMillan.

SIMON, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *The Quarterly Journal of Economics*, 69, 129-38.

SIMON, H. (1969). *The sciences of the artificial*. Cambridge, MIT Press.

SIMON, H. (1976). From substantive to procedural rationality. Dans Spiro J. Latsis. *Method and Appraisal in Economics*, Cambridge: Cambridge University Press: 129-148.

SIMON, H. (1988). *Models of Bounded Rationality*. MIT Press.

SIMON, H.A. (1996). *The sciences of artificial.* Cambridge, The MIT Press.

SMITH, A. (1977). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations. University of Chicago.* Ouvrage original publié en 1776.

SKAFF D. (2019). *Innovation et réforme de l'enseignement supérieur au Liban*. Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne.

SMITH, Y.J. & MCKENNA , C.M. (2013). A comparison of logistic regression pseudo R2. Multiple Linear Regression Viewpoints, 39, 17-26.

SMYTH, E., & BANKS, J. (2012). There was never really any question of anything else': Young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 263–281.

SNOW, A., & WARREN Jr, R. S. (1990). Human capital investment and labor supply under uncertainty. *International Economic Review*, 195-206.

SOLOW, R. M. (1956). A contribution to the theory of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, (70). 65-94.

SPENCE M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.

STIGLER G-J. (1961). The Economies of Information. *Journal of Political Economy*, 69(3), 213-225.

STIGLITZ, J.E. (1975). The theory of screening, education and the distribution of income, *American Economic Review*, 65, 283-300.

STIGLITZ, J.E. (2000). The contribution of the Economics of Information to Twentieth century economics. *The Quarterly Journal of Economics,* 115, 4, 1441-1478.

STIGLITZ, J. E. (2003). Information and the Change in the Paradigm in Economics, Part 1. *The American Economist*, *47*(2), 6-26.

STINEBRICKNER, R., & STINEBRICKNER, T. R. (2014). A major in science? Initial beliefs and final outcomes for college major and dropout. *Review of Economic Studies*, 81(1), 426-472.

STOCK, P., & STOCK, E. (2018). Factors that influence a college student's choice of an academic major and minor. *Journal of Scholastic Inquiry*, 9(1), 56-78.

STRASSER, S. E., OZGUR, C., & SCHROEDER, D. L. (2002). Selecting a business college major: An analysis of criteria and choice using the analytical hierarchy process. *American Journal of Business,* 17(2), 47–56.

SUGDEN, R. (1993). Welfare, Resources, and Capabilities: A Review of Inequality Reexamined by Amartya Sen. *Journal of Economic Literature*, 31, 1947-62.

SUPER D.-E. (1963), "Toward making self-concept theory operational", in Super D.-E., *Career development: self-concept theory,* Princeton, College Entrance Examination Board.

TABAR, P. (2010). Lebanon: A country of Emigration and Immigration. *Institute for Migration Studies*, *7*, 6-26.

TATAR, E., & OKTAY, M. (2006). Search, choice and persistence for higher education: A case study in Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(2), 115–129.

TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks : Sage

THOMAS, A. (2000). *L'économétrie des variables qualitatives*, Dunod.

TOUAHRI, D. (2009). *Investissement dans le capital humain et risque : fondements théoriques et perspectives empiriques.* Thèse de doctorat, Aix-Marseille II, LEST.

TROTTIER, C. (2006). La signification du diplôme et de la formation chez des jeunes en insertion professionnelle qui ont interrompu leurs études secondaires. Dans K. Beji & G. Fournier (éd.), *De*

l'insertion à l'intégration socioprofessionnelle : rôles et enjeux de la formation initiale et de la formation continue (1-17). Québec : PUL.

VAN OURS, J. C., & ALBRECHT, J. (2001). Using Employer Hiring Behaviour to Test the Educational Signaling Hypothesis.

VAN PEVENAGE, I. (2010). La recherche sur les solidarités familiales : quelques repères. *Idées économiques et sociales*, (4), 6-15.

VARIAN, H. R. *(*2010*). Intermediate microeconomics*: A modern approach. New York: W.W. Norton & Co. Chicago

VELOUTSOU, C., LEWIS, J. W., & PATON, R. A. (2004). University selection: information requirements and importance. *International Journal of Educational Management*. 18(3), 160–171.

VILATTE, J-C (2007), L'entretien comme outil d'évaluation, Formation « évaluation », Laboratoire Culture et communication, Université d'Avignon.

VINCENS, J., & KRUPA, S. (1994). Réussites et échecs dans des filières universitaires: Un essai d'analyse. *Revue économique*, 289-319.

VIVIANI, J.L. (1994). Incertitude et rationalité. *Revue Française d'Economie*, *9*(2), 105-146.

VRONTIS, D., THRASSOU, A., & MELANTHIOU, Y. (2007). A contemporary higher education student-choice model for developed countries. *Journal of Business Research*, 60, 979–989.

WACHEUX F., (1996). Méthodes Qualitative et Recherches en Gestion, *Economica*, Paris.

WEBER, M. (2005) [1920]. *Lettre à Robert Liefmann* (trad. J.P. Grossein). *Revue française de sociologie, 46(4),* 923-8.

WEBER, M. R., FINLEY, D. A., CRAWFORD, A., & RIVERA Jr, D. (2009). An exploratory study identifying soft skill competencies in entry-level managers. *Tourism and hospitality Research*, 9(4), 353-361.

WEISS, A. (1995). Human capital vs. signalling explanations of wages. *Journal of Economic perspectives*, 9(4), 133-154.

WILLIAMS, A. M. C. (2015). Soft skills perceived by students and employers as relevant employability skills.

WILLIAMS, B. (1987). The Standard of Living: Interests and Capabilities. In Geoffrey Hawthorn (ed.), *The Standard of Living*, Cambridge: Cambridge University Press, 94-102.

WILLIAMSON O.E. (1994). *Les institutions de l'économie*. InterEditions, Paris.

WILLINGER, (1996). Préférences dépendantes du contexte. Une analyse expérimentale. *Revue Economique*, 3(mai), 577-587.
WILLIS, R. A., & PIEPER, P. J. (1996). The economics major: A cross-sectional view. *Journal of Economic Education*, 27 (Fall): 337–49.

WILLIS, R. J., & ROSEN, S. (1979). Education and self-selection. *Journal of political Economy*, 87(5, Part 2), S7-S36.

WISWALL, M., & ZAFAR, B. (2014). Determinants of college major choice: Identification using an information experiment. *The Review of Economic Studies*, 82(2), 791-824.

WOLPIN K.I. (1977). Educational screening. *American Economic review,* 67, 949-958.

WORTHINGTON, A., & Higgs, H. (2004). Factors explaining the choice of an economics major. *International Journal of Social Economics. Vol. 31, No. 5/6, pp. 593-613.*

YIN, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods.* London, Sage Publications.

ZAFAR, B. (2013). College major choice and the gender gap. *Journal of Human Resources*, 48(3), 545-595.

ZARKIN, G. A. (1985). Occupational choice: An application to the market for public school teachers. *The Quarterly Journal of Economics*, *100*(2), 409-446.

ZINK, C. F., PAGNONI, G., MARTIN-SKURSKI, M. E., CHAPPELOW, J. C., & BERNS, G. S. (2004). Human striatal responses to monetary reward depend on saliency. *Neuron*, 42(3), 509-517.

ZOAETER M., NASR C. & BASBOUS A., (2002). L'enseignement supérieur au Liban, Évaluation de la qualité, région MEDA, Activités 1,2 - Projet Tempus 30092 http://www.ciep.fr/evquameda/www.evquameda.org/Liban-EnseigSuperieur.pdf

Lectures supplémentaires

ALBAN, T. (2000). *Econométrie des variables qualitatives.* Dunod.

ALCHIAN A.A. (1950). Uncertainty, Evolution, and Economic Theory. *The Journal of Political Economy*, 58(3), 211-221.

AL KHALIL, Y. (1992). Economic development in Lebanon since 1982, *The Beirut Review*, 3.

ALLISON, P. D. (2014). Measures of fit for logistic regression. In Proceedings of the SAS Global Forum 2014 Conference.

ALVEY, J. E. (2011). Ethics and economics, today and in the past. *Journal of Philosophical Economics*, (1), 5-34.

BARBE, A. (2016). L'économie du bien-être permet-elle de dégager des préférences collectives ? *Regards croisés sur l'économie*, 18(1), 183-187. doi:10.3917/rce.018.0183.

BAZ F. (2019). Liban : la crise monétaire du point d'inflexion au point de basculement. Université Saint Joseph de Beyrouth. https://www.usj.edu.lb/news.php?id=8454

BILLAUDOT, B. (2011). La science économique comme théorie du choix rationnel est une science morale et normative. In Journées de l'Association Charles Gide" Justice et économie: doctrines anciennes et nouvelles théories", Université Toulouse 1 Capitole.

BOURBONNAIS, R. (2015). *Économétrie. Cours et exercices corrigés*. 9e édition: Dunod.

BURCHARDT, T., & HICK, R. (2016). The capability approach to advantage and disadvantage. Social advantage and disadvantage, 25-61.

CANALS, V., DIEBOLT, C., & JAOUL-GRAMMARE, M. (2016). Éducation, productivité et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain. *Studia Oeconomica Posnaniensa*, 4(3), 137-162.

CHAABAN, J. (2008). "Youth Exclusion in Lebanon: How a Small Economy is Losing its Essential Human Capital." Beirut: Wolfensohn Center's Middle East Youth Initiative, 2008

CHAABAN, J. (2014). Rewrite Lebanon's unfair tax laws, *Executive magazine*. https://www.executive-magazine.com/opinion/comment/lebanon-tax-laws-unfair-jad-chaaban

CHATENAY, G. (2004). L'homo œconomicus est-il toujours un « idiot rationnel » ? *La cause freudienne*, 2004/3 (58), 209-211.

CORM, G. (2012). *Le Liban contemporain. Histoire et société*. Paris: La découverte.

CORM, G. (2014). Le Liban et les retombées économiques des révoltes arabes, *Oriente Moderno*, 94, 2, 302-316.

DE BEL-AIR, F. (2017). *Migration Profile : Lebanon*. Robert Schuman Centre for Advanced Studies, European University Institute no. 12.

DEAN, H. (2009). Critiquing capabilities: The distractions of a beguiling concept. *Critical social policy*, 29(2), 261-278.

DENMAN, B. D. (2005). Comment définir l'université du XXIe siècle?. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur, (2), 9-28.

DIMAGGIO, P.J. (1995). Comments on "what theory is not". *Administrative Science Quarterly*, 40 (3), 391-397.

DUBOIS, J. L., & MAHIEU, F. R. (2009). Sen, liberté et pratiques du développement. *Revue Tiers Monde*, (2), 245-261.

ELBOUSAIRI, A., & EDDASSI, M. (2019). Education et croissance économique : Une analyse sur données de panel pour un échantillon de pays à revenu intermédiaire. *Repères et Perspectives Economiques*, *3*(1).

EIFFE, F. F. (2010) Amartya Sen Reading Adam Smith, History of Economics Review, 51:1, 1-23

FERRIERE, M. (2011). Les principales critiques de la théorie du choix rationnel. *Idées économiques et sociales*, (3), 37-45.

GALLIOTT, N. Y., & GRAHAM, L. J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career 'choice'. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(3), 270-284.

GIRALDONE M. (2007). Contexte, sens et portée de l'approche par les capabilités d'Amartya Kumar Sen. Thèse de doctorat, Université Lumiere – Lyon 2.

HAMDAN, K. (2000). Le Social dans la Reconstruction du Liban, *Maghreb Machrek,* 169.

HAMDAN, K. (2013). Étude sur le secteur et l'insertion professionnelle des lauréats de l'enseignement technique et de la formation professionnelle au Liban. Consultation Research Institute & Agence Française de Développement.

HELBING, D., & KIRMAN, A. (2013). Rethinking economics using complexity theory. R*eal-world economics review, (*64).

IGERSHEIM, H. (2007). Du paradoxe libéral-parétien à un concept de métaclassement des préférences. *Recherches économiques de Louvain*, *73*(2), 173-192.

IGERSHEIM, H. (2013). Une analyse des concepts rawlsien et senien de liberté. *Cahiers d'économie politique*, (1), 157-196.

ISSA, N. (1994). Economic reform and reconstruction in Lebanon, *UNESCO Report*, October.

KASPARIAN, C. (2003). L'entrée des Jeunes Libanais dans la Vie Active et l'Emigration, Enquête Réalisée par l'Université Saint-Joseph de Beyrouth. Part II. L'Insertion Professionnelle des Jeunes, Presse de l'Université Saint-Joseph.

LABAKI B. & ABOU RJEILY K., 1994. *Bilan des guerres du Liban 1975-1990*, Paris, L'Harmattan. Comprendre le Moyen-Orient. 256 p.

LAFFONT, J. J., & TIROLE, J. (1988). The dynamics of incentive contracts. *Econometrica: Journal of the Econometric Society*, 1153-1175.

LAMBERT, M., & VERO, J. (2007). Formation continue : quelles capacités d'action des salariés? L'approche par les capacités comme grille de lecture. Formation emploi. *Revue française de sciences sociales*, (98), 55-75.

LEMISTRE, P. (2003). Dévalorisation des diplômes et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113(1), 37-58.

LINGUA, G., & PEZZANO, G. (2012). Repenser la rationalité économique : de l'homo oeconomicus à l'homo relationalis. *Noesis*, (20), 283-302.

MAGUAIN, D. (2007). Les rendements de l'éducation en comparaison internationale. *Economie & prévision*, 180-181, (4), 87-106.

MARGINSON, S. (2019). Limitations of human capital theory. Studies in Higher Education, 44(2), 287-301.

MENDRITZKI, S. (2011). Alan Kirman's Complex economics: individual and collective rationality. The Graz Schumpeter Lectures. London: Routledge, 2011, 272pp. *Erasmus Journal for Philosophy and Economics*, *4*(2), 67-73.

MILES, M.B. & HUBERMAN, M.A. & BONNIOL, J.J. (2003). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : de Boeck Université. 626 p.

MINGAT, A. & EICHER, J.C. (1982). Higher education and employment markets in France. *Higher Education*, 11, 211–220.

OTTO, H.-U. & ZIEGLER,H. (2006). Capabilities and education. *Social Work and Society*, 4(2), 269-287

PAIX C. (1975). La portée spatiale des activités tertiaires de commandement économique au Liban. *Revue Tiers-Monde*, 16(61), 153-182.

PATRINOS, H. A., & SAVANTI, M. P. (2014). The Screening Hypothesis and the Returns to Schooling in Argentina. Research in Applied Economics, 6(3), 28.

PETIT, E. (2012). Émotions, préférences morales et rationalité économique. *Noesis*, (20), 255-281.

SEN, A. (1979). Personal utilities and public judgements: or what's wrong with welfare economics. *The Economic Journal*, 537-558.

SEN, A. (1990). Development as capability expansion. *The community development reader*, 41-58.

SEN, A.K. (1990). Justice: Means versus Freedoms. *Philosophy & Public Affairs, 19*(2), 111-121.

SEN, A.K. (1998a). Economics is about understanding better the nature of the world in which we live, entretien mené par Frontline. Vol. 15, 22, octobre.

SPENCE, M. (2002). Signaling in retrospect and the informational structure of markets. *American Economic Review*, 92(3), 434-459.

VEREZ, J. (2013). Les défis de l'éducation dans les pays riverains de la Méditerranée. Mondes en développement, 164, 115-138.

VINOKUR, A. (1995). Réflexions sur l'économie du diplôme. *Formation emploi*, 52(1), 151-183.

WATTS, M., COMIM, F., & RIDLEY, B. (2008). Adaptive preferences and educational policies. In Human Development and Capability Association Annual Conference, New Delhi.

Listes des figures

Figure 1. Articulation de la recherche et plan de la thèse.

Figure 2. Le modèle de capital humain de Becker (1994).

Figure 3. Feedback informationnel du mécanisme de recrutement.

Figure 4. Structure des salaires offerts en fonction du niveau d'éducation.

Figure 5. Choix optimal d'éducation des deux groupes.

Figure 6. Positionnement de l'approche par les capabilités entre ressourcisme et utilitarisme.

Figure 7. Relation entre ressources et capabilités.

Figure 8. Méthode mixte de la présente recherche.

Liste des Tableaux

Tableau1. Les différentes variantes de la théorie des contrats.

Tableau 2. Statistiques descriptives des variables du modèle de régression du premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ-Données de l'OURSE.

Tableau 3. Résultats de la régression 1 du premier choix d'études avec les données de l'OURSE.

Tableau 4. Statistiques descriptives des variables du modèle de régression de la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ-Données de l'OURSE.

Tableau 5. Résultats de la régression de la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ- Données de l'OURSE.

Tableau 6. Statistiques descriptives des variables du modèle de régression de la prolongation des études après la licence en sciences économiques à l'USJ-Données du SI.

Tableau 7. Résultats de la régression du premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ - Données du SI.

Tableau 8. Profil des participants selon le genre et la poursuite des études après la licence.

Tableau 9. Distribution des participants selon la série du baccalauréat.

Tableau 10. Répartition des moyens de financement des études en licence et en Master à la FSE.

Tableau 11. Répartition des participants selon leur profession lors de l'entretien.

Tableau 12. Grille de Codification 1. Thème 1 : Le Choix d'études universitaires-Facteurs déterminants.

Tableau 13. Grille de Codification 2. Thème 2 : L'effet signal du diplôme.

Tableau 14. Grille de Codification 3. Thème 3 : La liberté du choix.

Tableau 15. Grille de Codification 4. Thème 4 : L'effet signal du diplôme au regard des employeurs.

Tableau 16. Caractéristiques des employeurs ayant participé aux entretiens.

Tableau 17. Principales formations universitaires privilégiées au recrutement par les employeurs.

Tableau 18. Classement des principales universités d'origine des candidats recrutés par les dix établissements employeurs.

Tableau 19. Principaux facteurs déterminant le choix d'études en sciences économiques de l'USJ

Tableau 20. Cas de figures des comportements détectés auprès des participants selon le niveau de satisfaction professionnelle en termes d'exercices de capabilités associé à la liberté ou non du choix d'études

Tableau 21. Typologies des conceptions des universités.

Liste des annexes

Annexe 1. L'Université Saint Joseph de Beyrouth : premier établissement d'enseignement universitaire francophone libanais

Annexe 2. La Faculté de Sciences Economiques de l'USJ : le choix d'une filière aux débouchés professionnels variés

Annexe 3. Résultats de la régression du modèle de premier choix d'études (données de l'OURSE)

Annexe 4. Résultats de la régression du modèle de prolongation d'études (données de l'OURSE)

Annexe 5. Résultats de la régression du modèle de premier choix d'études (données du SI)

Annexe 6. Guide d'entretien avec les diplômés

Annexe 7. Guide d'entretien avec les employeurs

Annexe 8. Profils des diplômés ayant participé aux entretiens semi-directifs

Annexe 9. Formulaire de consentement éclairé des diplômés

Annexe 10. Formulaire de consentement éclairé des employeurs

Annexe 1

L'Université Saint Joseph de Beyrouth : premier établissement d'enseignement universitaire francophone libanais

L'Université Saint-Joseph (USJ), fondée en 1875 par la Compagnie de Jésus, est connue comme l'une des universités les plus anciennes du pays et le premier établissement catholique et francophone du supérieur qui devint en 1975 une université libanaise privée. Ayant comme objectif de bâtir un « pôle d'excellence » dans un pays fragile au niveau politique et économique, agité constamment par des secousses internes et externes, l'USJ n'a cessé de promouvoir le dialogue par son ouverture à toutes les communautés du pays, que ce soit par l'accueil de ses étudiants ou par le recrutement de son corps professoral, administratif et technique. Il s'agit d'une université à but non lucratif, ayant comme mission publique l'enseignement supérieur et la recherche et comme mission culturelle le service à la promotion de l'homme[147]. Elle accorde une importance majeure au service à la collectivité qu'elle considère également comme une mission fondamentale. L'USJ combine ainsi plusieurs conceptions des universités selon la typologie de Larouche et al. (2012), en particulier la conception académique, apprenante, entrepreneuriale et celle du milieu de vie (tableau 21).

L'USJ s'est toujours engagée à diffuser un esprit de pluralisme universitaire, de liberté personnelle et religieuse en insistant sur l'importance du respect mutuel de tous les participants à la vie de l'université. Malgré le grand nombre de disciplines et de formations au sein de cette université, cette dernière encourage la coopération interdisciplinaire pour un enseignement et une recherche au service d'une société unie et solidaire. Assurer l'égalité et la diversité ne porte pas uniquement sur le recrutement des étudiants mais aussi sur le recrutement du personnel administratif et académique et de leur promotion qui se font selon le mérite, l'ancienneté et sans la moindre distinction[148]. Afin de favoriser l'accessibilité à l'université à toutes les catégories de la société et cela dans un contexte de difficultés économiques au niveau national, le service social veille à apporter un appui financier adapté à chaque étudiant selon ses besoins[149].

L'université offre à côté de l'excellence académique, une panoplie d'activités extra académiques qui engagent les étudiants dans la vie de l'université et aide à nouer des liens de

[147] Charte de l'USJ https://www.usj.edu.lb/pdf/chartefr.pdf

[148] En ce qui est de la question du genre, en 2017, l'USJ recense 50% de femmes parmi le corps professoral, 33% à la direction de services administratifs, 59% à la direction d'instituts et écoles, 46% au décanat de facultés et les effectifs étudiants sont féminins à hauteur de 64% parmi les étudiants. *Source : Rapport d'autoévaluation de l'USJ, 2018* https://www.usj.edu.lb/qualite/pdf/Rapport2018-VersionAbregee.pdf

[149] Les possibilités offertes par le service social : des bourses selon certains critères sociaux, des prêts dont les intérêts sont pris en charge par l'USJ et qui sont remboursables un an après l'obtention du diplôme, un étalement des frais de scolarité. Pour l'année 2018-2019, le total des aides financières a dépassé 17 millions de dollars, les bourses sociales 10 millions de dollars et les prêts 6 millions de dollars. Source : https://www.usj.edu.lb/servicesocial/

convivialité et d'amitié entre les participants : des activités sportives, des clubs culturels diversifiés, des festivités et des projets sociaux et humanitaires variés[150].

[150] https://www.usj.edu.lb/pdf/guide19-20.pdf

Tableau 21. Typologies des conceptions des universités. ***Source : Larouche, C., Savard, D. Héon, L.& Moisset, J.J.(2012)***

Conceptions	Valeurs & principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Evaluation de performance	Critères d'évaluation de la performance
Académique	-Recherche de la vérité et développement du savoir -Liberté académique -Rigueur scientifique Disciplinarité	-Autonomie institutionnelle -Gestion collégiale	-Recherche de l'excellence -Sélection et élitisme -Méritocratie -Maintien de la tradition -Assurance du capital de réputation	-Disciplinarité -Transmission des connaissances -Formation à la culture générale et scientifique à tous les niveaux -Formation à la recherche aux cycles supérieurs	-Recherche libre -Recherche fondamentale et appliquée	-Evaluation par les pairs avec vérification externe -Reconnaissance internationale Agrément	-Excellence académique -Avancement des connaissances -Qualité des programmes -Notoriété en recherche -Rayonnement sur le monde -Prestige et distinctions
Apprenante	-Multiplication des lieux de savoir et d'information -Communication -Utilisation des TIC -Ouverture	-Gestion participative -Communauté universitaire -Gestion décentralisée et démocratique	-Processus d'apprentissage -Développement organisationnel -Diffusion du savoir -Communautés de pratiques et de savoirs -Ouverture (différents schèmes de pensée)	-Rencontre des savoirs entre le milieu universitaire et autres milieux -Processus d'enseignement -Valorisation des compétences -Pédagogie par projet -Communauté de pratique -Transdisciplinarité	-Recherche transdisciplinaire -Réseaux de recherche -Consortium de recherche -Implication des partenaires -Recherche collaborative et recherche-action	-Tableau de bord de gestion -Evaluation mixte impliquant des acteurs externes	-Système d'information adéquat -Mécanisme de réflexion et d'amélioration -Capacité de s'autoévaluer -Développement et extension des réseaux -Apprentissage de l'organisation

Conceptions	Valeurs & principes	Système de gouvernance	Stratégies	Enseignement	Recherche	Evaluation de performance	Critères d'évaluation de la performance
Entrepreneuriale	-Autonomie -Innovation -Goût du risque -Pérennité institutionnelle	-Système producteur -Leader -Equipe de gestion -Equipe de recherche -Diversification des sources de financement	-Vision -Mobilisation des ressources -Changement délibéré	-Développement des compétences et des créneaux en lien avec la vision	-Recherche et développement -Innovation et transfert technologique -Brevet d'invention - Interdisciplinarité et résolution de problèmes	-Concrétisation des finalités -Evaluation des forces et faiblesses, et des opportunités et menaces	-Capacité d'être proactif -Innovation -Capacité de pilotage -Diversité des sources de financement -Partenariat
Milieu de vie	-Respect et épanouissement de la personne -Amélioration de la condition humaine -Bien-être au travail -Solidarité intergénérationnelle	-Leadership orienté vers le développement de la personne -Développement durable -Gestion écologique et humaniste	-Processus humain -Soutien au développement de carrière et au ressourcement professionnel	-Développement intégral de la personne -Enseignement personnalisé -Petits groupes -Valorisation des activités parascolaires	-Valorisation de la diversité de la recherche -Recherche libre	-Climat d'études et de travail -Culture organisationnelle -Evaluation institutionnelle	-Mobilisation au travail -Sentiment d'appartenance -Disponibilité des espaces -Santé et sécurité au travail -Climat d'étude et de travail -Développement des ressources humaines -Ethique -Esthétisme

Formation, accompagnement et ouverture à l'international

Les domaines du savoir offerts par l'USJ sont les sciences de la santé, les sciences et technologies, les lettres, les langues, les sciences religieuses et les sciences humaines et sociales. L'enseignement à l'USJ s'appuie sur le système européen de transfert et d'accumulation de crédits (ECTS). Toutes les formations relatives aux trois cycles (licence, master et doctorat) sont reconnues au niveau national et international. L'USJ est un établissement pluridisciplinaire qui offre actuellement 179 formations[151] dans de multiples champs disciplinaires et compte presque 2000 enseignants et 540 membres du personnel. Répartis entre ses 13 facultés, 15 instituts, 7 écoles, 7 chaires universitaires et un centre professionnel de médiation, l'USJ a 12 650 étudiants inscrits en 2019-2020. L'université est également connue pour son système d'accompagnement efficace (tutorat par les enseignants, tutorat par les pairs, personnel de l'information et de l'orientation, de l'insertion professionnelle et autres).

L'USJ dispose de 5 campus dans la capitale du pays Beyrouth, à côté desquels trois centres d'études universitaires sont établis dans les régions au Sud, au Nord et à la Bekaa. Tous les nouveaux bâtiments de l'USJ sont construits de manière à être inclusifs en vue d'être accessibles aux personnes à mobilité réduite, et une priorité de la « Vision 2025[152] », plan stratégique pour 10 ans de l'université, est la rénovation des infrastructures anciennes et l'inclusion totale sur tous les campus.

L'Alumni de l'USJ regroupe une large communauté de plus de 100 000 anciens de l'université qui sont localisés au Liban et à l'étranger dans le cadre de la Fédération des Associations des Anciens de l'Université qui comprend l'ensemble des Associations d'Anciens de l'USJ. Ce réseau représente une force qui vise à faciliter le rapprochement, la solidarité et les synergies entre les anciens et leurs associations.

L'USJ tient de par son identité même à allier son ancrage local et son ouverture sur l'extérieur. Dès sa fondation, elle établit des partenariats avec des universités françaises en vue de construire l'Ecole de médecine et la Faculté de pharmacie. Elle est membre de divers réseaux et associations au niveau international[153], a des conventions de coopération avec des centaines d'universités et de grandes écoles dans plus de 33 pays autour du monde. Il s'agit de la seule université libanaise à héberger depuis 2006, un Institut Confucius, et depuis 2007, un Centre académique japonais.

[151] 95 programmes de licence, 190 de master, 46 de doctorat et 138 programmes non diplômants. *Source : Rapport d'autoévaluation de l'USJ, 2018* https://www.usj.edu.lb/qualite/pdf/Rapport2018-VersionAbregee.pdf

[152] *Vision 2025* est le plan stratégique établi en 2015 dans la perspective de célébration des 150 ans de l'université.

[153] Agence universitaire de la francophonie (AUF), Association internationale des universités (IAU), Association des universités arabes(AARU), Fédération internationale des universités catholiques (FIUC), Institut français du Liban, Fédération des Universités Catholiques d'Europe et du Liban (FUCE), Université Euro-Méditerranéenne Téthys, Groupement International des Secrétaires Généraux des Universités Francophones (GISGUF), The Talloires Network

Effet de l'adoption du système de crédits transférables, la mobilité étudiante s'est imposée. Ainsi, depuis 2005, coordonnée par le service des relations internationales, la mobilité internationale, sortante et entrante, s'est fortement développée, selon des conventions bilatérales en partenariat avec presque 150 universités étrangères.

La mobilité sortante aide les étudiants de l'USJ à découvrir d'autres systèmes d'études dans divers pays et cultures. À partir de la deuxième année d'études, les étudiants en licence ou master, peuvent choisir d'aller à l'étranger poursuivre un ou deux semestres d'études ou un stage en entreprise. Les pays d'accueil sont des pays de l'Europe, à savoir la France, l'Espagne, l'Italie, l'Allemagne ou la Grande Bretagne, ainsi que des pays de l'Amérique comme le Canada et des pays de l'Asie comme le Japon ou la Chine. Par ailleurs, des possibilités de bourses de mobilité financées par des projets et réseaux européens[154] sont offertes régulièrement à tous les enseignants, personnels et étudiants de l'USJ. L'université accueille également chaque année, dans le cadre de la mobilité entrante, une centaine d'étudiants qui viennent de différents pays pour passer un semestre ou deux ainsi que des professeurs internationaux pour assurer des séminaires ou des conférences dans diverses disciplines.

La Recherche

Au-delà de la formation octroyée aux étudiants qui les prépare à leur vie professionnelle, l'USJ est un établissement qui favorise la recherche universitaire scientifique et culturelle. Elle met ainsi à disposition de ses enseignants chercheurs et ses étudiants des ressources et des structures variées, tels qu'un vice-rectorat à la recherche, un conseil de la recherche, un centre d'éthique, des bibliothèques, des centres de recherche, des laboratoires, des unités et des équipements qui favorisent et soutiennent la recherche universitaire. Elle compte 49 unités de recherche, répartis sur les différents campus entre centres, laboratoires, unités et observatoires. Les thèmes de recherche touchent tous les champs du savoir représentés par l'USJ allant des sciences exactes, médicales et naturelles aux langues, sciences religieuses, humaines et sociales.

L'USJ collabore avec un grand nombre de partenaires nationaux (industriels, autres universités, organismes publiques et organisations non gouvernementales) régionaux et internationaux (universités étrangères, associations internationales, organismes publiques étrangers et autres)[155] dans des projets de recherche variés qui touche à une multitude de thèmes.

[154] Comme les projets Erasmus Mundus entre 2012 et 2016 et Erasmus + depuis 2016, financés par la commission européenne et les bourses FUCE financées par la Fédération des universités catholiques européennes. *Source : http:// https://www.usj.edu.lb/sri/partir.html*

[155] https://www.usj.edu.lb/recherche/partenaires.php

Système d'admission

Tout étudiant qui souhaite s'inscrire pour la première fois à l'USJ doit à côté du baccalauréat ou d'un diplôme équivalent reconnu par le ministère de l'Education et de l'Enseignement supérieur, passer un test d'aptitude en langues française ou anglaise selon les exigences du programme choisi. L'inscription en première année d'études à une institution peut se faire sur titres, après réussite d'un test, d'un examen ou d'un concours d'entrée selon le système d'admission de l'institution concernée.

L'université accorde aux candidats ayant été classés premier, deuxième et troisième aux examens officiels du baccalauréat français ou libanais d'intégrer l'institution de leur choix sans passer par la sélection relative à l'admission au programme en question.

Certaines facultés[156] offrent aux étudiants la possibilité de s'inscrire au second semestre de l'année permettant ainsi à des étudiants qui veulent changer de formation après le premier semestre de le faire sans rater une année universitaire complète.

Vie étudiante et action sociale

La dynamique étudiante est une des priorités de l'USJ. Différentes structures estudiantines permettent de regrouper des étudiants de campus différents autour de sujets à intérêt commun comme le sport, la musique, l'action sociale ou la religion (clubs, amicales d'étudiants, délégués académiques, pastorales universitaires, conseil des étudiants). De plus, les étudiants peuvent créer eux-mêmes des clubs à visée diverse, récréative, sociale et culturelle en vue de favoriser le sens de l'organisation, de la collaboration et du travail en équipe.

Plusieurs structures rattachées à l'administration centrale existent pour appuyer la vie étudiante dans le but de renforcer le sens d'appartenance à l'USJ et faciliter le tissage de liens d'amitié et de solidarité entre les étudiants. A titre d'exemple, le service de la vie étudiante et de l'insertion professionnelle aide à la coordination des activités des différentes structures estudiantines et appuie l'organisation d'évènements annuels multiples. Il aide en même temps les étudiants à se préparer à l'intégration du marché du travail et à la vie professionnelle tout en collaborant avec différentes parties prenantes comme les entreprises, les anciens de l'université et autres. De son côté, le service du sport gère les activités sportives des étudiants, comme les participations aux compétitions locales et internationales, les entraînements sportifs divers et les matières optionnelles relatives au sport[157].

L'étudiant est un partenaire essentiel de la vie universitaire. En 2014, l'USJ a créé un Conseil des étudiants, organe consultatif auprès du Conseil de l'Université pour discuter de toutes les

[156] 7 facultés, 9 instituts et 2 écoles. https://www.usj.edu.lb/pdf/guide19-20.pdf
[157] https://www.usj.edu.lb/pdf/statuts.pdf

questions qui touchent la vie estudiantine que ce soit au niveau administratif, académique, politique ou social.

Les étudiants ont également un rôle fondamental comme bénévoles dans l'action sociale centrale de l'USJ, l'Opération 7e jour[158] (O7) crée en 2006, dans laquelle toutes les institutions et tous les membres de l'université sont engagées. L'O7 agit en faveur du bien-être socio-économique auprès des classes défavorisées de la société et fonctionne selon différents axes à partir desquels une multitude de projets, comme l'environnement, la santé et le développement humain, l'entrepreneuriat et l'éducation et le développement social.

Accréditation, Assurance Qualité et classement international

La culture qualité constitue une exigence institutionnelle majeure à l'USJ. Elle est consolidée par la mission de pédagogie universitaire instaurée en 2012 en vue de développer les pratiques enseignantes, les projets institutionnels et fournir une formation de qualité conformes aux valeurs de l'USJ et aux normes internationales.

Depuis 2015, l'USJ a démarré un processus d'assurance qualité au niveau de l'institution et des facultés, un processus de portée essentielle pour les acteurs de l'enseignement supérieur. L'université a obtenu en mars 2019 l'accréditation institutionnelle internationale sans condition[159] qui représente son engagement dans la culture qualité et promeut le raffermissement de sa place nationale, régionale et internationale. L'accréditation touche plusieurs domaines comme la gouvernance, l'enseignement, la recherche, l'engagement dans la société, l'appui aux étudiants et l'ouverture internationale. D'importance majeure pour tous les membres de l'université, cette accréditation bénéficie en particulier aux diplômés de l'USJ puisqu'elle favorise leur employabilité au Liban et à l'étranger.

Depuis 2017, l'USJ est classée parmi les 500 meilleures universités au monde selon le QS World University Ranking et ne cesse d'améliorer son positionnement international. Le classement QS, l'un des plus réputés, s'appuie sur plusieurs indicateurs comme l'enseignement, la recherche, l'insertion professionnelle et l'ouverture internationale.

[158] L'Opération 7e jour a reçu plusieurs prix depuis sa création : en 2009, le second prix de la citoyenneté mondiale de la Fondation MacJannet et du Réseau Talloires ; en 2010, le prix Sharja dans la catégorie « responsabilités sociales des organismes et des entreprises » et en 2012, le prix libanais de la responsabilité sociale « Social Economic Award » (SEA). https://www.usj.edu.lb/sri/pdf/guide.pdf

[159] Attribution par l'agence d'accréditation allemande Acquin (Accreditation, Certification and Quality Assurance Institute)

Annexe 2

La Faculté de Sciences Economiques de l'USJ : le choix d'une filière aux débouchés professionnels variés

Mission et enseignements

La formation aux disciplines économiques à l'Université Saint-Joseph a été mise en place en 1955 en tant qu'unité d'enseignement dotée d'une licence et d'un doctorat au sein de la Faculté de droit. En 1958, cette dernière devient « Faculté de droit et de sciences économiques ». L'unité d'enseignement en sciences économiques s'est alors développée pour constituer le département de sciences économiques en 1969. En parallèle, le département de gestion des entreprises est intégré dans la Faculté de droit en 1957. À partir de 1975, les deux départements de sciences économiques et de gestion se détachent de la Faculté de droit et fusionnent sous la dénomination Faculté de sciences économiques et de gestion des entreprises. En 1980, les deux départements se séparent et la Faculté de sciences économiques (FSE) devient un établissement autonome.

La mission de la faculté est de former des cadres capables d'occuper des postes de responsabilité dans diverses activités économiques dans le secteur privé et public, au Liban et à l'étranger. Actuellement, la FSE délivre trois programmes : la licence, le master et le doctorat, selon le système européen de transfert de crédit ECTS. Afin d'obtenir le diplôme, un nombre de crédits[160], correspondant à chaque cycle, doit être validé. La formation en licence (180 crédits) se fait à temps plein, sur six semestres au minimum, et porte sur les enseignements fondamentaux d'économie théorique et appliquée. Le master (120 crédits) est dispensé à mi-temps, sur 4 semestres au moins, selon trois spécialités : politique économique ; banque et marchés financiers et économie numérique et web science. Un programme doctoral (180 crédits), de 6 semestres au moins, est lancé depuis 2017 au sein de l'Ecole Doctorale de Sciences Economiques (EDSE) avec une possibilité de cotutelle de thèse avec des universités étrangères.

La Faculté de sciences économiques de l'USJ est une faculté à visage humain, soucieuse de l'accueil de ses étudiants, active grâce à son corps enseignant d'une part et à ses administratifs, chercheurs et étudiants d'autre part. Dans un cadre d'apprentissage qui privilégie l'interaction et les méthodes actives d'enseignement, les étudiants sont formés pour devenir des professionnels engagés et responsables envers la société. Depuis sa création, la FSE a formé des milliers d'économistes qui se sont distingués dans divers postes et professions au Liban et à l'étranger. Chaque année, au mois de juillet, la FSE décerne les diplômes à une centaine d'étudiants impatients d'affronter le monde professionnel.

[160] Un crédit est l'équivalent de 25 heures de travail présentiel et/ou personnel.

La faculté regroupe 51 enseignants, répartis entre enseignants-chercheurs cadrés[161] et enseignants non cadrés. Elle reçoit régulièrement des missionnaires, surtout européens, qui animent des séminaires divers en particulier en master et en doctorat. Elle permet également à ses étudiants de partir en séjour d'études à l'étranger dans le cadre du programme de mobilité étudiante. L'évaluation des acquis se fait selon le système de contrôle continu au cours du semestre, à travers les examens partiels, interrogations écrites et orales, projets et travaux personnels contrôlés, exposés et évaluation en fin de semestre par les examens finaux[162] et à travers les projets et les mémoires. Pour obtenir la licence, chaque étudiant doit valider 150 crédits d'unités d'enseignement (UE) obligatoires et 30 crédits d'UE optionnelles. Ces UE optionnelles sont réparties en trois catégories :

- Fermées : dispensées uniquement au sein de la faculté de sciences économiques comme *les faits économiques, Economie du développement*, etc.
- Générales USJ : dispensées par d'autres institutions dans des disciplines relatives à quatre axes : éthique, formation citoyenne, ouverture disciplinaire et sciences religieuses, comme *Responsabilité sociale des entreprises, Économie sociale et solidaire, Éthique professionnelle,* etc.
- Ouvertes : dispensées par d'autres institutions allant des langues, au sport, musique et autres disciplines variées.

Accompagnement et recherche

Les étudiants de la faculté sont accompagnés pendant toute la période de leur parcours par leurs enseignants-chercheurs, leurs tuteurs et par les coordinateurs académiques. Depuis 2018, un dispositif de tutorat par les pairs est mis en place dans le but d'appuyer les étudiants en difficulté. De sa part, l'Association des anciens de la FSE offre aux étudiants et diplômés de la faculté un service gratuit de coaching, dispensé par des anciens expérimentés dans le domaine professionnel et entrepreneurial[163]. Il s'agit de deux types de coaching:

- Un coaching professionnel qui vise à aider de manière individualisée les diplômés de la faculté dans leur recherche d'emploi ou leur reconversion professionnelle.
- Un coaching entrepreneurial qui a pour objectif de conseiller les jeunes diplômés de la faculté souhaitant monter leur propre entreprise

En conformité avec la politique globale de l'université, la recherche est facilitée au sein de la faculté par diverses structures, notamment le Centre de Recherche et de Documentation Economique (CEDREC). La bibliothèque de la faculté, quant à elle, offre aux étudiants,

[161] Selon le code de l'enseignant de l'USJ, les enseignants-chercheurs cadrés sont « les personnes qui font carrière à l'Université dans l'enseignement et la recherche, au moins à mi-temps, selon des proportions variables », et sont classées selon les catégories suivantes : maîtres de langues, chargés de formation pratique, chargés d'enseignement, maîtres de conférences, professeurs associés, les professeurs. Ils reçoivent un traitement mensuel. Les enseignants non cadrés sont « des personnes qui contribuent aux activités d'enseignement ou de recherche d'une ou de plusieurs institutions de l'Université, et dont les prestations sont rémunérées à l'acte. » https://www.usj.edu.lb/pdf/codeenseig.pdf

[162] Tous les étudiants ont droit à deux sessions d'examens finaux par unité d'enseignement et par semestre.

[163] http://alumniusj.org/associations/fse/

enseignants et autres chercheurs de nombreuses ressources et revues économiques spécialisées dans les trois langues, arabe, français et anglais.

Admission et Bourses

L'admission au cycle de licence à la FSE se fait automatiquement après présentation de dossier exigeant les conditions requises par le règlement intérieur de l'USJ, et le passage[164] au test d'aptitude en langue française. Les notes scolaires des trois années du cycle secondaire et l'attestation de réussite du baccalauréat libanais ou l'équivalence si le candidat a présenté un baccalauréat français sont exigés. Le dossier de candidature en licence est étudié par un comité administratif présidé par le doyen. L'admission au cycle de master est automatique pour les détenteurs d'une licence en sciences économiques ou d'un diplôme équivalent.

Parmi les facilités qu'elle offre, la faculté permet l'inscription en premier cycle au mois de février, pour un premier semestre d'études.

La faculté accorde deux types de bourses à ses étudiants : les bourses de mérite, octroyées par semestre aux étudiants ayant obtenu la plus haute moyenne supérieure à 15/20 pour le cycle de licence et 14/20 pour le cycle de master et les bourses d'excellence octroyées aux meilleurs bacheliers résidant au Liban.

[164] Le niveau A permet l'inscription automatique, mais si un candidat est classé au niveau B il est autorisé à s'inscrire mais sous condition de suivre des cours de renforcement en langue française et de réussir le test d'aptitude avant la fin de l'année en cours.

Annexe 3

Résultats de la régression du modèle de

premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ (données de l'OURSE)

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	248.845[a]	.039	.085

a. Estimation terminated at iteration number 7 because parameter estimates changed by less than .001.

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	17.306	11	.099
	Block	17.306	11	.099
	Model	17.306	11	.099

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-square	df	Sig.
1	5.095	8	.747

Classification Table[a]

			Predicted choix		
	Observed		0	1	Percentage Correct
Step 1	choix	0	0	40	.0
		1	0	390	100.0
	Overall Percentage				90.7

a. The cut value is .500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1[a]	genre	-.292	.362	.650	1	.420	.747
	parentlicence	.627	.404	2.417	1	.120	1.873
	oppemploi	-.428	.357	1.433	1	.231	.652
	proxim	.452	.773	.342	1	.559	1.571

	typefin	.495	.371	1.783	1	.182	1.640
	residence	.110	.379	.084	1	.772	1.116
	Taux de croissanceanne d inscription	.093	.086	1.150	1	.284	1.097
	Cohortes9698	-.632	1.075	.346	1	.557	.532
	Cohortes992001	-.318	.999	.101	1	.750	.728
	Cohortes20022004	-.156	.900	.030	1	.862	.855
	Cohortes20052007	1.793	1.348	1.769	1	.184	6.007
	Constant	1.454	1.218	1.425	1	.233	4.281

a. Variable(s) entered on step 1: genre, parentlicence, oppemploi, proxim, typefin, residence, Taux de croissanceanne d inscription, Cohortes9698, Cohortes992001, Cohortes20022004, Cohortes20052007.

Annexe 4

Résultats de la régression du modèle de

prolongation d'études en sciences économiques à l'USJ (données de l'OURSE)

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	441.938[a]	.183	.258

a. Estimation terminated at iteration number 5 because parameter estimates changed by less than .001.

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	86.751	13	.000
	Block	86.751	13	.000
	Model	86.751	13	.000

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-square	df	Sig.
1	5.095	8	.747

Classification Table[a]

			Predicted		
			poursuite		Percentage
	Observed		0	1	Correct
Step 1	poursuite	0	263	36	88.0
		1	76	55	42.0
	Overall Percentage				74.0

a. The cut value is .500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1[a]	genre	.003	.266	.000	1	.990	1.003
	parentlicence	-.073	.319	.052	1	.820	.930
	oppemploi	.343	.246	1.942	1	.163	1.409
	proxim	-1.274	.559	5.191	1	**.023**	.280
	typefin	-.435	.265	2.690	1	.101	.648

	âge	.363	.175	4.315	1	**.038**	1.437
	Durée des études à la licence	-.960	.313	9.420	1	**.002**	.383
	résidence	.622	.270	5.300	1	**.021**	1.863
	Taux de chômage année licence	-.743	.421	3.107	1	**.078**	.476
	Cohortes9698	4.572	1.030	19.702	1	.000	96.786
	Cohortes992001	3.422	.868	15.556	1	.000	30.628
	Cohortes20022004	2.564	1.113	5.303	1	.021	12.989
	Cohortes20052007	1.026	.664	2.385	1	.123	2.789
	Constante	-1.288	4.632	.077	1	.781	.276

a. Variable(s) entered on step 1: genre, parentlicence, oppemploi, proxim, typefin, age, Duree des etudes a la licence, residence, Taux de chômage année licence, Cohortes9698, Cohortes992001, Cohortes20022004, Cohortes20052007.

Annexe 5

Résultats de la régression du modèle de

premier choix d'études en sciences économiques à l'USJ (données du SI)

Model Summary

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	545.766[a]	.065	.099

a. Estimation terminated at iteration number 5 because parameter estimates changed by less than .001.

Omnibus Tests of Model Coefficients

		Chi-square	df	Sig.
Step 1	Step	36.819	12	.000
	Block	36.819	12	.000
	Model	36.819	12	.000

Hosmer and Lemeshow Test

Step	Chi-square	df	Sig.
1	9.412	8	.309

Classification Table[a]

			Predicted		
			BINAIREChoixEco1Autres0		Percentage
	Observed		Autres	Eco	Correct
Step 1	BINAIREChoixEco1Autres0	Autres	3	120	2.4
		Eco	4	419	99.1
	Overall Percentage				77.3

a. The cut value is .500

Variables in the Equation

		B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1[a]	Genre	.106	.223	.229	1	.633	1.112
	proxim	-.613	.221	7.673	1	.006	.542
	Typefin	-.125	.242	.267	1	.606	.882
	Famille usj	.118	.220	.287	1	.592	1.125
	SerieBacES3Sc2LH1			2.987	2	.225	

	SerieBacES3Sc2LH1(1)	-1.147	.799	2.063	1	.151	.318
	SerieBacES3Sc2LH1(2)	-.255	.225	1.294	1	.255	.775
	Age	.732	.238	9.415	1	.002	2.079
	Dum2011	-.474	.411	1.333	1	.248	.622
	Dum2012	-.849	.421	4.072	1	.044	.428
	Dum2013	-.568	.418	1.849	1	.174	.567
	Dum2014	-.180	.441	.167	1	.683	.835
	Dum2015	.467	.517	.814	1	.367	1.595
	Constant	-11.188	4.305	6.754	1	.009	.000

a. Variable(s) entered on step 1: Genre, proxim, Typefin, Famille usj, SerieBacES3Sc2LH1, Age, Dum2011, Dum2012, Dum2013, Dum2014, Dum2015.

Annexe 6

Le guide d'entretien avec les diplômés

Ce guide servira les entretiens semi-structurés avec 20 diplômés en licence ou Master en sciences économiques de l'USJ ayant obtenu leur licence ou Master entre 2009 et 2013, et ayant déjà répondu à la dernière enquête menée en 2016 par l'OURSE de l'USJ sur le devenir des diplômés.

Facteurs individuels

1. **Vous êtes** : □ Femme □ Homme
2. **Date de naissance** : ……..
3. **Année d'inscription en Sciences Économiques** : ……..
4. **Série du Bac** : ……
5. **Quel est le diplôme le plus élevé obtenu de la Faculté de Sciences Economiques de l'USJ**?
   □ Licence
   □ Master

6. Année d'obtention : ……

7. Avez-vous un autre diplôme ? □ Oui □ Non

Si Oui, lequel (Précisez, diplôme, discipline et université) :

……

8. Le financement de vos études en Licence était :

□Personnel (soi-même ou famille)
□ Bourse
□ Aide du Service Social
□ Prêt bancaire

9. **Actuellement, votre profession :**
   □ Etudiant (e)
   □ Salarié Secteur public
   □ Salarié Secteur privé (hors banques)
   □ Salarié Secteur bancaire
   □ Patron, indépendant(e) du secteur privé
   □ En recherche d'emploi
   □ Autres (Précisez) ……

10. Votre premier emploi était en quelle année :……

11. Votre premier salaire était:

□ Moins de 600$	□ 2001$ - 3000$
□ 600$ - 1000$	□ 3001$ - 4000$
□ 1001$ - 1500$	□ 4001$ -5000$
□ 1501$ - 2000$	□ Plus de 5000$

12. Votre salaire actuel est de :

□ Moins de 600$	□ 2001$ - 3000$
□ 600$ - 1000$	□ 3001$ - 4000$
□ 1001$ - 1500$	□ 4001$ -5000$
□ 1501$ - 2000$	□ Plus de 5000$

Choix de la formation

13. **Quand avez-vous fait le choix d'étudier les sciences économiques ?**

14. **Qu'avez-vous choisi en premier la discipline (SE) ou l'université (USJ) ?**
    Relance : **Par rapport à quelle autre discipline avez-vous hésité ?**
    Par rapport à quelle autre université avez-vous hésité ?
15. **Pourquoi avez-vous choisi l'USJ ?**

16. **Est-ce que le choix d'étudier les sciences économiques a été votre <u>premier choix</u> lorsque vous avez rempli le dossier d'admission à l'USJ?**
    Si non, quel a été votre premier choix ?
17. **Quels sont les facteurs qui vous ont poussé à étudier les sciences économiques ? Commencez par les plus importants à vos yeux.**

18. Comment avez-vous été orientés vers la formation en sciences économiques ?
Relance :
-Comment évaluez-vous l'orientation qui vous a été offerte ?

19. Vos parents sont-ils des diplômés universitaires ? De l'USJ ou autre université? En quelle discipline ?

20. Dans quelle mesure la proximité géographique était un facteur qui a encouragé votre choix d'études universitaire ?

<u>Effet signal du diplôme</u>

21. Que signifie pour vous détenir un diplôme en sciences économiques de l'USJ ?
Relance :
-Par exemple : Passeport pour un (bon) emploi ? Reconnaissance de compétences ? Réponse aux attentes de la famille ? Réalisation de votre souhait tant attendu ? Etc.

22. A votre avis, quels sont les principaux critères sur lesquels les employeurs recrutent au Liban et surtout les employeurs potentiels de diplômés en sciences sociales comme les banques?

23. Sur quelles caractéristiques du marché de travail vous êtes-vous renseignés avant votre inscription en sciences économiques ?

24. (Si la personne enquêtée travaille ou a déjà eu un emploi) D'après votre expérience professionnelle, dans quelle mesure le diplôme en sciences économiques vous a préparé à bien intégrer le marché du travail ?

25. Quelles sont les compétences fondamentales acquises lors de votre formation universitaire qui vous ont été utiles dans l'exercice de votre travail ?

26. Avez-vous senti qu'il y avait des compétences qui vous manquaient pour l'exercice de votre profession ?
Si oui, Lesquelles ?
- **Auriez-vous souhaité acquérir ces compétences lors de votre formation universitaire en sciences économiques à l'USJ ?**

27. Que pensez-vous de l'idée du diplôme en sciences économiques de l'USJ comme signal positif à l'embauche de la part des employeurs?
Relance :
- *E*st-ce que pour vs c'était un avantage ce diplôme ? Comme moyen d'être repéré par l'employeur comme candidat à fort potentiel

28. Est-ce que cela s'est appliqué dans votre cas ?
Si oui, qu'est-ce qui vous pousse à le dire ?
Si non, pourquoi?

Liberté du choix, capacités et bien-être

29. **Comment décrivez-vous l'étendue de la liberté de votre choix d'étudier les sciences économiques à l'USJ ?**

Relance :

-Dans quelle mesure était-ce votre propre choix ?

- Considérez-vous que vous ayez été assez informé sur les options possibles ?

- Avez-vous pris la décision seul sur l'option retenue ?

- Avez-vous subi quelques contraintes de choix comme un manque de revenu, pas suffisamment d'information, une pression familiale etc. ?

Si je ressens que c'est son propre choix libre, je poursuis avec les questions suivantes (31 à 34) :

30. **Comment avez-vous senti que votre libre choix d'études supérieures a fait une différence dans votre parcours académique ?**

31. **En combien d'années avez-vous obtenu la licence ?**

Relance :

-Si c'est en plus de 3 ans, pourquoi ? Avez-vous subi des échecs pendant vos études (redoublé certaines matières) ? Quelle était la raison principale de ces échecs ?

-Si c'est en 3 ans, ceci veut dire que vous avez pu réussir facilement les sciences économiques, quelle est à votre avis la raison de cette réussite ?

-(Si la personne a poursuivi ces études en sciences économiques à l'USJ), Qu'est-ce qui vous a poussé à poursuivre vos études de Master après la licence ? Nommez le Facteur principal.

-(Si la personne n'a pas poursuivi son Master à l'USJ), Pourquoi avez-vous arrêté vos études après l'obtention de la licence ? Nommez le Facteur principal.

32. **Avez-vous participé aux activités ou clubs d'étudiants, amicales lorsque vous étiez étudiant ?**

Relance :

-Etes-vous membre de l'association des anciens de la Faculté de sciences économiques de l'USJ ?

-Si Oui qu'est-ce que cela vous-a-t-il apporté ?

33. **Dans quelle mesure considérez-vous que votre situation professionnelle actuelle est une conséquence de votre propre choix d'études supérieures ?**

Relance (capabilités et bien-être) :

-Etes-vous satisfaits de votre métier ?

-Comment selon vous un choix libre que vous avez effectué à 18 ans peut-il affecter votre bien-être pour le reste de votre vie ?

-Dans quelle mesure votre choix de formation vous a permis d'exercer ce que vous êtes réellement « capables » de faire et d'être ?

Si je ressens que <u>ce n'est pas un choix libre</u>, je poursuis avec les questions suivantes (31 à 36) :

31. Quelles sont les facteurs qui ont fait qu'étudier les sciences économiques à l'USJ n'ait pas été votre libre choix ?

Relance (facteurs de conversion):
- Lequel de ces facteurs vous paraît le plus important ?

32. Qu'est-ce que vous souhaitiez étudier à l'université ? A l'USJ ou dans une autre université ?
Relance (préférences adaptatives):
- Regrettez-vous toujours le fait de ne pas avoir pu faire les études de votre choix ?

-A quel moment avez-vous arrêté de le regretter et commencé à accepter des études que vous n'avez pas choisies librement ?

33. En combien d'année avez-vous obtenu la licence ?
Relance (préférences adaptatives):
-Si c'est en plus de 3 ans, pourquoi ? Avez-vous subi des échecs pendant vos études (redoublé certaines matières) ? Quelle était la raison principale de ces échecs ?

-Si c'est en 3 ans, ceci veut dire que vous avez pu réussir facilement les sciences économiques, bien que ce ne fut pas votre propre choix, comment pouvez-vous expliquer cela ?

-(Si la personne a poursuivi ces études en sciences économiques à l'USJ), Qu'est-ce qui vous a poussé à poursuivre vos études de Master après la licence ? Nommez le Facteur principal.

-(Si la personne n'a pas poursuivi son Master à l'USJ), Pourquoi avez-vous arrêté vos études après l'obtention de la licence ? Nommez le Facteur principal.

34. Avez-vous participé aux activités ou clubs d'étudiants, amicales lorsque vous étiez étudiant ?
Relance :
-Etes-vous membre de l'association des anciens de la Faculté de sciences économiques de l'USJ ?
-Si Oui qu'est-ce que cela vous-a-t-il apporté ?

35. Comment ne pas avoir choisi librement ses études supérieures vous a-t-il affecté après le diplôme ?
Relance :
- Dans votre vie quotidienne ? Professionnelle ?

36. A votre avis, si vous aviez fait les études de votre choix, quelle différence cela aurait-il eu pour vous ?
Relance (capabilités et bien-être) :
- sur l'exercice de vos capacités ?
-Comment un choix d'études non libre a pu affecter votre bien-être ?

Annexe 7

Le guide d'entretien avec les employeurs

Données sur l'entreprise

1. Entreprise pluri-établissement □Oui □Non **2. Entreprise fait partie d'un groupe international** □Oui □Non **3. Nombre de salariés** □ Moins de 50 □ 50 -100 □ 100 – 250 □ 250 – 500 □ Plus de 500	**4. proportion de diplômés en sciences économiques employés :** □ Moins de 10% □ 10% - 25% □ 25% - 50% □ Plus de 50%

5. Quels sont les principaux critères que vous considérez lorsque vous recrutez pour un poste vacant ?

6. Est-ce que votre établissement communique avec l'USJ pour recruter des diplômés en sciences économiques ?

Si oui, comment évaluez-vous l'utilité de cette communication?

7. Dans quel type de poste ou de département voyez-vous un diplômé en sciences économiques de l'USJ au sein de votre entreprise ?

□ Finance
□ Recherche
□ Management
□ Relation Client
□ Comptabilité
□ Commercial
□ Autres. Précisez : ……

8. Depuis quand recrutez-vous des diplômés en sciences économiques de l'USJ ?
Relance :
Allez-vous continuer à recruter des diplômés en sciences économiques de l'USJ et renouveler l'expérience ? Quelles en sont les raisons principales ?

9. Dans quelle mesure considérez-vous un diplôme en sciences économiques de l'USJ comme un signal positif permettant de repérer un candidat à fort potentiel ?

10. Avez-vous déjà recruté des diplômés en sciences économiques d'autres universités que l'USJ ? Si Oui, qu'est ce qui fait selon vous la différence entre recruter un diplômé en Sciences Economiques de l'USJ ou un diplômé en sciences économiques d'un autre établissement pour un même poste?

11. Dans quelle mesure à votre avis les diplômés en sciences économiques de l'USJ utilisent-ils au travail les compétences acquises lors de leur formation universitaire ?

12. Est-ce que vous pensez qu'il manque certaines compétences à acquérir par les diplômés en sciences économiques pour que leur rendement soit plus satisfaisant ? Si Oui, lesquelles ? Exemple tableau suivant :

Compétences comportementales comme	***Compétences disciplinaires comme***
□ Discrétion et diplomatie □ Sens critique □ Objectivité □ Communication □ Autonomie □ Capacité de réflexion □ Flexibilité et capacité d'apprendre continuellement □ Créativité et l'esprit entrepreneurial □ Capacité d'adaptation (au public, au sujet, à la situation) □ Résistance au stress □ Polyvalence □ Autres : ……..	□ Analyse de l'environnement économique et financier (concurrence, marchés, croissance) □ Analyse de la conjoncture économique d'un pays et la conjoncture internationale □ Analyse des comportements des consommateurs et des entreprises □ Analyse des enjeux des politiques publiques et leurs conséquences sur le fonctionnement de l'économie □ Appliquer les outils mathématiques pour résoudre un problème d'économie ou de gestion □ Traiter des données quantitatives et Interpréter des résultats de tests et d'analyses statistiques □ Autres : ……

13. Quelles sont par ordre d'importance les principales formations universitaires (disciplines comme droit, économie, gestion, etc.) que vous recrutez dans votre établissement ?

14. Donnez un classement de 1 à 12 aux universités cites ci-dessous selon l'importance que vous accordez dans le recrutement des candidats diplômés <u>en sciences économiques</u>:

□ ……. American University of Beirut (AUB)
□ ……. American University of Science and Technology (AUST)
□ ……. Beirut Arab University (BAU)
□ ……. Islamic University of Lebanon (IUL)
□ ……. Lebanese American University (LAU)
□ ……. Lebanese Canadian University (LCU)
□ ……. Lebanese International University (LIU)
□ ……. Lebanese University (UL)
□ ……. Notre Dame University (NDU)
□ ……. University of Balamand (UOB)
□ ……. Université Saint Esprit – Kaslik (USEK)
□ ……. Université Saint Joseph (USJ)

Annexe 8

Profils des diplômés ayant participé aux entretiens semi-directifs

	Genre	Diplôme le plus élevé de la FSE-USJ & année d'obtention	Autre diplôme	Financement	Parent(s) diplômé(s) universitaire(s)	Parent(s) diplômé(s) de l'USJ	Date du premier emploi	Profession lors de l'enquête
E1	F	Master/2013	Non	Personnel/Aide sociale Prêt bancaire	Oui	Non	2013	Salariée du secteur public Salariée du secteur privé non bancaire
E2	H	Master/2013	Oui	Personnel	Oui	Non	2013	Salarié du secteur public Profession libéral
E3	F	Licence/2013	Oui	Personnel/Aide sociale	Oui	Non	2016	Salariée du secteur bancaire
E4	H	Master/2015	Non	Personnel	Oui	Oui	2014	Salarié du secteur privé
E5	F	Master/2017	Non	Personnel/Aide sociale	Non	Non	2014	Salariée du secteur bancaire
E6	F	Master/2013	Oui	Personnel	Oui	Non	2009	Salariée du secteur privée
E7	F	Master/2014	Non	Personnel	Non	Non	2011	Salariée du secteur bancaire
E8	F	Master/2013	Non	Personnel/Aide sociale Prêt bancaire	Oui	Non	2011	Salariée du secteur bancaire
E9	H	Licence/2012	Non	Personnel	Oui	Non	2014	Salarié du secteur bancaire
E10	H	Licence/2009	Oui	Personnel	Oui	Non	2009	Salarié du secteur public
E11	H	Licence/2009	Oui	Personnel	Oui	Oui	2009	Salarié du secteur bancaire
E12	F	Master/2016	Oui	Personnel	Oui	Non	2013	Salariée du secteur privé
E13	F	Master/2011	Non	Aide sociale/Prêt bancaire	Non	Non	2010	Sans travail
E14	H	Master/2012	Non	Personnel	Non	Non	2010	Salarié dans une Organisation internationale
E15	H	Licence/2013	Oui	Personnel	Oui	Oui	2013	Salarié du secteur bancaire
E16	H	Licence/2009	Oui	Aide sociale/Prêt bancaire	Non	Non	2011	Chef d'entreprise
E17	F	Licence/2013	Oui	Personnel	Oui	Non	2013	Salariée du secteur privé
E18	F	Master/2016	Oui	Personnel/Aide sociale	Oui	Non	2013	Salariée du secteur bancaire
E19	F	Licence/2013	Non	Personnel	Oui	Non	2015	Chef d'entreprise
E20	H	Licence/2012	Oui	Personnel	Oui	Non	2013	Salarié du secteur bancaire

Annexe 9

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE- DIPLOMÉS

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des parties que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer, il vous est demandé de signer ce formulaire de consentement. Nous vous en remettrons une copie signée et datée. Vous pourrez prendre le temps pour lire et comprendre ces informations et réfléchir à votre participation.

Titre du Projet

Analyse économique du choix d'études universitaires au Liban: Cas des étudiants en Sciences Economiques de l'Université Saint Joseph

Responsables de l'étude

Nisrine Hamdan Saadé, chargée d'enseignement et coordinatrice pédagogique à la Faculté de Sciences Economiques mène cette recherche dans le cadre de son doctorat en sciences économiques. Ce projet de recherche se fait sous la direction de Madame Rosette Sayegh (directrice de thèse de l'Universite Saint Joseph) et M. Claude Gamel (directeur de thèse d'Aix-Marseille Université).

Nisrine Hamdan Saadé Faculté de Sciences Economiques Universite Saint Joseph Rue de Damas, BP 17-5208 - Mar Mikhaël Beyrouth - 1104 2020 - Liban nisrine.hamdanesaade@usj.edu.lb	Rosette Sayegh Faculté de Sciences Economiques Universite Saint Joseph Rue de Damas, BP 17-5208 - Mar Mikhaël Beyrouth - 1104 2020 Liban rosette.sayegh@usj.edu.lb	Claude Gamel Laboratoire D'Economie et de Sociologie du Travail Université d' Aix-Marseille 35 Avenue Jules Ferry 13621 Aix-en Provence claude.gamel@univ-amu.fr

Objectif du projet

Le but de la recherche consiste à déterminer les facteurs fondamentaux qui orientent les choix d'études des jeunes libanais et en particulier les étudiants qui ont obtenu un diplôme en sciences économiques de l'Université Saint Joseph. Une enquête par entretiens sera menée d'une part auprès d'un échantillon de diplômés de la FSE et d'autre part auprès des principaux employeurs qui embauchent des diplômés en sciences économiques en vue d'étudier le rôle du diplôme en sciences économiques de l'USJ comme signal à l'embauche. Une partie de l'étude est basée sur l'approche des capacités afin d'interpréter la liberté du choix d'études des participants.

Modalités de participation

Il n'y a pas de compensation financière prévue quant à la participation à ce projet de recherche.

Conditions de participation à l'étude

Vous faites partie d'un échantillon diplômés en sciences économiques de l'USJ ayant obtenu leurs diplômes entre 2000 et 2013. Votre participation à ce projet de recherche contribuera à l'avancement des connaissances concernant le choix d'études universitaires au Liban. Votre participation est requise pour répondre à un questionnaire**.** Votre participation est souhaitable et n'exige de votre part que de consacrer un peu de votre temps.

Liberté et droit de retrait du participant

Votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire.

Vous pourrez refuser de répondre aux questions de votre choix sans aucune conséquence pour le défaut de réponse. Vous pourrez retirer votre consentement à la participation à tout moment et sans donner de raison et sans risquer aucune conséquence.

Compréhension de l'information

Vous pouvez obtenir des informations supplémentaires concernant la recherche auprès du chercheur principal.

Confidentialité des informations

Toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le chercheur principal de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet. Aucune diffusion des données ne sera tolérée.

Conservation des données et échéance de destruction :

Le chercheur principal s'engage à conserver toutes les données recueillies au cours du projet de recherche dans un endroit sûr et confidentiel.

Consentement du participant

Je déclare avoir pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions à ma satisfaction et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement me sera remise.

Nom …… Date ……..

Signature ……

Déclaration de l'investigateur

Je certifie que j'ai expliqué aux participants le but de l'étude et le déroulement de l'étude. J'ai aussi répondu à leurs questions, et j'ai clairement souligné qu'ils sont libres de mettre un terme à leur participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage avec l'équipe de recherche à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant.

Nom …… Date ……..

Signature ……

Annexe 10

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT ECLAIRE- EMPLOYEURS

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche.

Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des parties que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer, il vous est demandé de signer ce formulaire de consentement. Nous vous en remettrons une copie signée et datée. Vous pourrez prendre le temps pour lire et comprendre ces informations et réfléchir à votre participation.

Titre du Projet

Analyse économique du choix d'études universitaires au Liban : Cas des étudiants en Sciences Economiques de l'Université Saint Joseph

Responsables de l'étude

Nisrine Hamdan Saadé, chargée d'enseignement et coordinatrice pédagogique à la Faculté de Sciences Economiques mène cette recherche dans le cadre de son doctorat en sciences économiques. Ce projet de recherche se fait sous la direction de Madame Rosette Sayegh (directrice de thèse de l'Universite Saint Joseph) et M. Claude Gamel (directeur de thèse d'Aix-Marseille Université).

Nisrine Hamdan Saadé Faculté de Sciences Economiques Universite Saint Joseph Rue de Damas, BP 17-5208 - Mar Mikhaël Beyrouth - 1104 2020 - Liban nisrine.hamdanesaade@usj.edu.lb	Rosette Sayegh Faculté de Sciences Economiques Universite Saint Joseph Rue de Damas, BP 17-5208 - Mar Mikhaël Beyrouth - 1104 2020 Liban rosette.sayegh@usj.edu.lb	Claude Gamel Laboratoire D'Economie et de Sociologie du Travail Université d' Aix-Marseille 35 Avenue Jules Ferry 13621 Aix-en Provence claude.gamel@univ-amu.fr

Objectif du projet

Le but de la recherche consiste à déterminer les facteurs fondamentaux qui orientent les choix d'études des jeunes libanais et en particulier les étudiants qui ont obtenu un diplôme en sciences économiques de l'Université Saint Joseph. Une enquête par entretiens sera menée d'une part auprès d'un échantillon de diplômés de la FSE et d'autre part auprès des principaux employeurs qui embauchent des diplômés en sciences économiques en vue d'étudier le rôle du diplôme en sciences économiques de l'USJ comme signal à l'embauche. Une partie de l'étude est basée sur l'approche des capacités afin d'interpréter la liberté du choix d'études des participants.

Modalités de participation

Il n'y a pas de compensation financière prévue quant à la participation à ce projet de recherche.

Conditions de participation à l'étude

Vous faites partie de l'échantillon d'employeurs ayant recruté des diplômés en sciences économiques de l'USJ entre 2000 et 2013. Votre participation à ce projet de recherche contribuera à l'avancement des connaissances concernant le choix d'études universitaires au Liban. Votre participation est requise pour répondre à un questionnaire**.** Votre participation est souhaitable et n'exige de votre part que de consacrer un peu de votre temps.

Liberté et droit de retrait du participant

Votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire. Vous pourrez refuser de répondre aux questions de votre choix sans aucune conséquence pour le défaut de réponse. Vous pourrez retirer votre consentement à la participation à tout moment et sans donner de raison et sans risquer aucune conséquence.

Compréhension de l'information

Vous pouvez obtenir des informations supplémentaires concernant la recherche auprès du chercheur principal.

Confidentialité des informations

Toutes les informations concernant les participants seront conservées de façon anonyme et confidentielle. Le chercheur principal de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet. Aucune diffusion des données ne sera tolérée.

Conservation des données et échéance de destruction :

Le chercheur principal s'engage à conserver toutes les données recueillies au cours du projet de recherche dans un endroit sûr et confidentiel.

Consentement du participant

Je déclare avoir pris connaissance du formulaire d'information et de consentement. Je reconnais qu'on m'a expliqué le projet, qu'on a répondu à mes questions à ma satisfaction et qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre une décision. Je consens à participer à ce projet de recherche aux conditions qui y sont énoncées. Une copie signée et datée du présent formulaire d'information et de consentement me sera remise.

Nom …… Date …….

Signature …….

Déclaration de l'investigateur

Je certifie que j'ai expliqué aux participants le but de l'étude et le déroulement de l'étude. J'ai aussi répondu à leurs questions, et j'ai clairement souligné qu'ils sont libres de mettre un terme à leur participation au projet de recherche décrit ci-dessus. Je m'engage avec l'équipe de recherche à respecter ce qui a été convenu au formulaire d'information et de consentement et à en remettre une copie signée au participant.

Nom …… Date …….

Signature …….