

CONTRIBUTIONS À LA RECHERCHE
EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Lorenzo Bonoli, Jean-Louis Berger,
Nadia Lamamra (dir.)

Enjeux de la formation professionnelle en Suisse

Le « modèle » suisse
sous la loupe



Lorenzo Bonoli, Jean-Louis Berger,
Nadia Lamamra (dir.)

**Enjeux de la formation
professionnelle en Suisse**

Le « modèle » suisse sous la loupe

La collection scientifique « Contributions à la recherche en formation professionnelle », sous la direction de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB IFFP IUFPF), porte sur des questions actuelles relatives à la formation professionnelle. Elle offre un éclairage multidisciplinaire (relevant notamment des sciences de l'éducation, de l'économie, de la psychologie et de la sociologie) et est également ouverte à d'autres perspectives de recherche. Les publications sont évaluées et contribuent à enrichir le débat scientifique ainsi qu'à développer la formation professionnelle.

Comité éditorial

Prof. Carmen Baumeler, Prof. Antje Barabasch, Prof. Isabelle Caprani,
Prof. Jürg Schweri

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB / Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP / Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFPF



Contributions à la recherche en
formation professionnelle

Lorenzo Bonoli,
Jean-Louis Berger,
Nadia Lamamra
(dir.)

**Enjeux de la formation
professionnelle en Suisse**
**Le « modèle » suisse sous
la loupe**

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Publié par
Éditions Seismo SA, Zurich et Genève
www.editions-seismo.ch
info@editions-seismo.ch

Texte © Les auteur-e-s 2019

ISBN 978-2-88351-083-8 (print)
ISBN 978-2-88351-722-6 (OA, PDF)

DOI <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>



Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la
Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation
Commerciale – Pas de Modification 4.0 International
(CC BY-NC-ND 4.0).

Couverture : Hannah Traber, St Gall

Les Éditions Seismo bénéficient d'un soutien structurel de
l'Office fédéral de la culture pour les années 2019-2020.

Remerciements

Ce volume n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) ni l'engagement et la disponibilité de plusieurs collègues, qu'elles et ils en soient ici remercié-e-s. Nous tenons également à adresser nos remerciements à Isabelle Caprani et à Véronique Le Roy pour leurs relectures et leurs commentaires, ainsi qu'à Letizia Saugy pour le travail d'uniformisation et de mise en page du manuscrit.

Table des matières

Avant-propos	11
Recherche et innovation en formation professionnelle Johann N. Schneider-Ammann	
Préface	13
Monika Maire-Hefti	
Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction	19
Jean-Louis Berger, Nadia Lamamra et Lorenzo Bonoli	
Partie 1	
Enjeux systémiques	
Chapitre 1	
L'expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes	33
Philipp Gonon	
Chapitre 2	
La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe	53
Esther Berner et Lorenzo Bonoli	
Chapitre 3	
La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée : l'exemple de la Suisse	79
Patrick Emmenegger, Lukas Graf et Christine Trampusch	
Chapitre 4	
La formation professionnelle face au marché du travail : forces, faiblesses et défis futurs	102
Jürg Schweri	

Partie 2

Enjeux sociaux

Chapitre 5	
Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse : réflexions à partir des données TREE	129
Thomas Meyer	
Chapitre 6	
Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle	156
Barbara Duc et Nadia Lamamra	
Chapitre 7	
Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices	181
Christian Imdorf	
Chapitre 8	
La formation professionnelle en deux ans : pour quel-le-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ?	199
François Rastoldo et Rami Mouad	
Chapitre 9	
La formation professionnelle supérieure en Suisse : structure, état de la recherche et dimensions d'inégalité sociale	225
Irene Kriesi et Ines Trede	

Partie 3

Enjeux pédagogiques

Chapitre 10	
L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul-e-s apprenti-e-s	253
Jean-Luc Gurtner, Nicole Furlan et Alberto Cattaneo	
Chapitre 11	
L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise: défis, modèles et conceptions individuelles	267
Viviana Sappa et Carmela Aprea	
Chapitre 12	
Négocier sa légitimité d'apprenant-e à travers les contextes de formation: exemples d'apprenti-e-s en formation duale	294
Stefano A. Losa et Laurent Fillietz	

Chapitre 13	
De l'expertise du domaine à son enseignement: enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle	323
Jean-Louis Berger, Kim Lê Van, Jean Matter, Céline Girardet, Cynthia Vaudroz et Fitore Daka	
Conclusion	
Au-delà du « modèle », les défis de la formation professionnelle	352
Nadia Lamamra, Lorenzo Bonoli et Jean-Louis Berger	
Notices biographiques	369

Avant-propos

Recherche et innovation en formation professionnelle

La formation professionnelle suisse figure, depuis quelques années, au centre des intérêts de la communauté internationale. Son modèle est souvent cité en exemple pour sa capacité à fournir de la main d'œuvre qualifiée et à faciliter l'insertion des jeunes dans le monde du travail. Le partenariat privé public qui est chargé de l'organisation du domaine, la formation en alternance entre entreprise et école, la large participation des entreprises à la formation initiale, l'offre diversifiée de formations et la perméabilité du système sont les caractéristiques le plus souvent citées comme les clés du succès. Ces éléments font en sorte que chaque année environ deux tiers des jeunes en Suisse suivent une formation professionnelle qui leur assure un diplôme reconnu par le monde du travail et la possibilité de poursuivre leur formation au niveau tertiaire. Cependant, il ne faudrait pas sous-estimer un autre facteur essentiel pour assurer le bon fonctionnement d'un système de formation professionnelle : sa capacité à s'adapter et à innover pour répondre aux exigences changeantes et aux évolutions sociétales.

Or, une adaptation et une innovation ne peuvent se développer adéquatement que sur la base de connaissances approfondies du domaine, documentées scientifiquement. Un examen régulier de la situation ainsi que des analyses en profondeur des points forts comme des points faibles du système sont indispensables pour préparer le domaine aux défis futurs auxquels il sera confronté. De ce point de vue, la recherche en formation professionnelle remplit une fonction indispensable pour connaître la situation actuelle du système, les enjeux et les tensions qui le traversent, les défis actuels et ceux à venir, ainsi que pour élaborer des pistes d'amélioration et de développement.

Le volume ici présenté participe à cet effort de surveillance et d'actualisation de la formation professionnelle en identifiant des défis à venir. Dans cette optique, nous ne pouvons que nous réjouir de sa publication qui participera certainement à alimenter le débat entre les scientifiques et les praticiens et praticiennes de la formation professionnelle, ceci en vue de l'amélioration et de la constante adaptation du système.

Johann N. Schneider-Ammann

Conseiller fédéral,

Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche

Préface

Devenue récemment l'objet d'une grande attention internationale, la formation professionnelle helvétique apparaît comme une histoire à succès et comme une panacée contre le chômage des jeunes. Conçue comme une subtile mécanique horlogère façonnée en près de cent-vingt ans par ce qu'on désigne aujourd'hui sous les termes de «fédéralisme coopératif» et de «*Verbundpartnerschaft*», la formation duale helvétique tient en quelque sorte, dans l'opinion populaire comme dans l'architecture complexe de notre système de formation, de la vache sacrée. Et une vache sacrée au pays du chocolat mérite d'être observée et bichonnée avec une grande attention.

C'est la grande qualité du présent ouvrage que de broser un très large panorama historico-politique, juridique, sociologique et pédagogique ainsi que critique et prospectif, d'un dispositif d'envergure qui touche aujourd'hui encore, en moyenne nationale, les deux-tiers de chaque cohorte annuelle d'apprenant-e-s. De tels ouvrages collectifs ne sont pas légion en langue française et nous apprécions particulièrement l'effort de l'équipe éditoriale et des contributeurs et contributrices à nous présenter des études originales ainsi que divers textes traduits de l'allemand et de l'anglais; qu'elles et ils en soient ici chaleureusement félicité-e-s et remercié-e-s.

Le système dual de formation, alternant les journées en entreprise et en école, auxquelles s'ajoutent les cours interentreprises, est en définitive un lointain héritage des corporations professionnelles du moyen âge actives dans toute l'Europe. Ces ensembles économiques ayant mieux survécu dans le monde germanophone et dans d'autres pays septentrionaux qu'en France après la Révolution, ils ont maintenu et considérablement perfectionné jusqu'à nos jours la notion et l'organisation de l'apprentissage professionnel aux Pays-Bas, au Danemark, en Allemagne, en Autriche et en Suisse en particulier. Plusieurs facteurs y ont contribué en se conjuguant: l'extension et les besoins spécifiques des petites et moyennes entreprises qui restent la base du socle économique, la réappropriation du système corporatiste par les milieux industriels, l'insertion professionnelle et sociale facilitée par l'entrée précoce dans l'entreprise et le statut de salarié-e, et plus récemment l'extension de voies et de passerelles de formation rendant possible en encourageant le prolongement des formations jusqu'aux titres des niveaux tertiaires A et B, ouvrant ainsi les horizons et cassant les déterminismes. L'apprentis-

sage n'en est dès lors que d'autant plus attrayant, au moment même où ce ne sont plus les places d'apprentissage qui viennent à manquer, mais les candidat-e-s, obligeant certaines professions à un *aggiornamento* et une promotion active que la digitalisation croissante bouscule et stimule tout à la fois.

Depuis l'entrée en vigueur, en 2004, de l'actuelle loi fédérale sur la formation professionnelle, le système n'a cessé de se perfectionner, mais en même temps de se complexifier. La réforme de la plupart des ordonnances professionnelles et des procédures de qualification, l'innovation et la diversification dans toutes les professions, les chartes et critères de qualité pour les entreprises formatrices et les cours interentreprises, les dispositifs de transition et de case management, le développement, l'encouragement et la reconnaissance des AFP ont tous ensemble participé à la consolidation multilatérale du système actuel. Plus récemment, l'extension des maturités professionnelles et l'accord intercantonal de financement pour les formations en écoles supérieures, ainsi que le nouveau financement par la Confédération des examens professionnels et des cours préparatoires ont considérablement augmenté l'attrait de l'accès aux qualifications supérieures. Tout ceci renforce le rôle déterminant attendu de l'orientation professionnelle et de carrière, excellemment outillée par le CSFO (Centre suisse de services Formation professionnelle | Orientation professionnelle, universitaire et de carrière). Les préoccupations les plus récentes portent désormais sur la remédiation de la complexité, une meilleure compréhension publique du système et la mise en place d'une gestion plus efficiente des données.

Depuis 2010, les autorités cantonales et fédérales suisses défendent, en collaboration avec les faïtières patronales et syndicales, un objectif éducatif majeur dans un pays où la formation est un service public de haute qualité. Au moins 95% des jeunes d'une classe d'âge devraient obtenir une certification du niveau secondaire II. Cet objectif politique constitue l'un des leitmotifs du présent ouvrage publié en 2018. Nous savons très précisément, depuis le début de cette même année, que ce seuil n'est pas encore atteint, bien que de nombreuses mesures prises ces quinze dernières années contribuent à s'en rapprocher. En 2015, 90,9% des jeunes jusqu'à l'âge de vingt-cinq ans ont obtenu une telle première certification du secondaire II (professionnelle : *AFP, CFC ou maturité professionnelle*, ou de culture générale : *certificat ECG, maturité spécialisée ou maturité gymnasiale*), soit 88.9% des jeunes hommes et 92.9% des jeunes femmes. Le taux global se monte à 94.0% si l'on ne prend

en compte que les jeunes né·e·s en Suisse, et à 72.5% si l'on considère globalement les jeunes non né·e·s en Suisse.

Sur ce total, la formation professionnelle initiale recouvre 62'347 jeunes diplômé·e·s représentant 66.6% de l'ensemble des certifications; 15.1% du total des titres obtenus sont des maturités professionnelles. Les variations entre choix de filières et entre taux de certification sont relativement marquantes entre les cantons, particulièrement entre les régions rurales et urbaines. Les analyses de ces données détaillées commencent à peine et s'annoncent prometteuses pour le pilotage du système éducatif.

Les statisticien·ne·s et les sociologues de la formation nous prédisent, après l'immense vague de tertiarisation des formations professionnalisantes qui a déferlé depuis la création des hautes écoles spécialisées, une élévation continue des niveaux de formation pour une part toujours plus importante de la population résidante. Ceci va évidemment de pair avec le concept de formation tout au long de la vie. Une meilleure comparaison et reconnaissance des titres sur le plan international est d'autant plus indispensable. Cela est en voie de réalisation avec notamment l'inscription des examens fédéraux et des diplômes de formation professionnelle supérieure dans le cadre européen des certifications par les associations professionnelles et les expert·e·s en formation.

C'est bien ce contexte général que le présent ouvrage vient éclairer et questionner de manière fort pertinente et exemplifiée, ceci au fil de treize contributions dont nous retiendrons, en introduction, quelques éléments saillants ou interpellants :

- › Construite par à-coups depuis la fin du XIX^e siècle, la formation duale bénéficia des impulsions déterminantes de certaines lois cantonales novatrices. La mise en place d'examens d'apprentissage par les unions cantonales et l'union suisse des arts et métiers, puis par l'union suisse du commerce et de l'industrie, accessoirement de l'union syndicale suisse, s'appuyant progressivement sur un arrêté fédéral de 1884, sur un article constitutionnel de 1908, puis sur une loi fédérale de 1930 (chap. 1 et 2).
- › Le terreau propice au développement d'une formation professionnelle duale et collectiviste est celui d'une «économie de marché coordonnée», dont la Suisse et l'Allemagne sont les exemples les plus marquants, conjuguant un engagement de l'État et une forte implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale (chap. 3). La Suisse s'y montre davantage centraliste du fait du poids des acteurs dominants en matière de législation et

de réglementation, essentiellement l'administration fédérale et la coordination intercantonale (chap. 3).

- › On observe une grande mobilité entre les domaines professionnels, au point que les personnes issues de la formation professionnelle travaillent dans un autre domaine que celui de leur formation initiale bien plus souvent que les titulaires d'un diplôme d'université ou de haute école spécialisée. Les salaires moyens des diplômé-e-s de la formation professionnelle sont, au début de leur carrière, plus élevés que ceux des personnes ayant un autre parcours de formation, ce rapport s'inversant toutefois vers la moitié de la carrière professionnelle (chap. 4).
- › La transition, non linéaire pour un nombre important d'apprenant-e-s, confronte les jeunes à peine sorti-e-s de la scolarité obligatoire aux réalités du marché, en l'occurrence celui des places d'apprentissage qui fonctionne comme le marché du travail: concurrence, sélection, ségrégation ou encore discrimination. Cette transition agit donc comme un espace de socialisation à des parcours de formation non linéaires et fragmentés et à la flexibilité qui sera attendue plus tard sur le marché du travail. Les jeunes sont ainsi rapidement socialisé-e-s au métier et au travail, à ses règles et à ses contraintes (chap. 5 et 6).
- › Les compétences sociales et personnelles telles que l'autonomie, la faculté d'anticipation, la réflexion et le sens pratique sont considérées lors du recrutement comme des critères essentiels de sélection. Il s'agit là de connaissances et de compétences qui ne sont pas encouragées méthodiquement à l'école, mais résultent plutôt de la socialisation primaire, c'est-à-dire familiale. Il apparaît que les jeunes bénéficiant d'un faible soutien et ayant peu de relations familiales ou de faibles résultats scolaires manifestent davantage de problèmes pour satisfaire aux attentes implicites des employeurs en matière de qualités humaines et relationnelles. Dans ce contexte, l'AFP se manifeste comme une passerelle vers le CFC pour les jeunes les plus vulnérables dans leur formation en raison de leurs caractéristiques tant scolaires que sociales. Elle cohabite à côté du CFC sur le mode de la subsidiarité (chap. 7 et 8).
- › Les formations supérieures axées spécifiquement sur une profession et proposées en dehors des filières universitaires dépassent en Suisse le nombre des diplômes des hautes écoles spécialisées. Il existe à l'heure actuelle quelque 220 examens fédéraux différents menant à un certificat fédéral de capacité et environ 170 examens

professionnels fédéraux supérieurs sanctionnés par un diplôme fédéral. Ces deux examens représentent près de 70% des diplômes de formation professionnelle supérieure, alors que les diplômes des écoles supérieures (ES) en représentent environ 30%, recouvrant pour leur part sept domaines professionnels et plus de 50 orientations différentes (chap. 9).

- › S'il peut s'avérer difficile de sortir un apprentissage de son contexte d'acquisition pour le réinvestir dans un autre, il importe de créer des conditions propices au développement, chez les enseignant-e-s, les formatrices et formateurs mais aussi les apprenti-e-s. Une vision plus intégrée de la formation professionnelle dans le cadre de l'école comme de l'entreprise est indispensable. Les développements des TIC peuvent fournir dans ce sens des outils pour faciliter l'articulation des savoirs et les interactions entre les groupes. Les centres de formation interentreprises et les communautés de pratiques spécifiques permettent aux jeunes en formation d'acquérir des positions sociales reconnues et valorisées. L'apprentissage est intimement lié au devenir un-e membre légitime de la communauté de pratique (chap. 10, 11 et 12).
- › Pour la majorité des membres du corps enseignant de la formation professionnelle l'enseignement est synonyme d'une seconde carrière suite à une reconversion professionnelle. Par contraste, les enseignant-e-s de culture générale exercent souvent cette profession en tant que première carrière. Les motivations à passer de l'expertise d'un domaine à son enseignement sont tant d'ordre personnel que d'ordre sociétal, comprenant notamment l'envie de faire profiter les jeunes d'un savoir spécialisé (chap. 13).

Traitant d'une « Vision 2030 » pour la formation professionnelle, le Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation (SEFRI) et les partenaires de la formation professionnelle que sont les cantons et les organisations du monde du travail s'entendent aujourd'hui sur dix lignes stratégiques dans lesquelles la qualité, l'individualisation, la perméabilité, l'évolutivité et la reconnaissance des parcours de formation sont fortement réaffirmées. La dixième ligne stratégique évoque la répartition équitable des tâches, des compétences et des responsabilités entre la Confédération, les cantons et les entreprises, ainsi que la garantie d'un financement solide.

Ceci pointe l'absence regrettable d'une analyse de la gouvernance dans le panorama établi par le présent ouvrage : l'une des grandes sources d'inquiétude pour la qualité et la durabilité du système de formation

professionnelle porte en effet sur la responsabilité financière des trois partenaires de la *Verbundpartnerschaft*. Selon la bonne vieille *doxa* du fédéralisme coopératif, « *qui paie commande et qui commande paie* ». Cet axiome ne rencontre toutefois pas une application équilibrée dans le cas présent et l'absence de fiabilité quant à la contribution de la Confédération menace régulièrement les capacités de mise en œuvre du fonctionnement courant et du développement programmé de la formation professionnelle dans son ensemble. Pourtant la Confédération devrait légalement couvrir l'équivalent d'un quart des dépenses affectées par les pouvoirs publics à la formation professionnelle (art. 59 al. 2 LFPr).

Du point de vue des cantons et face à l'unanimité politique quant à l'importance de la formation et à la réalisation de l'objectif stratégique de l'obtention d'une certification du secondaire II par au moins 95% des jeunes appartenant à une classe d'âge donnée, les crédits fédéraux à la formation devraient être garantis. Les cantons déplorent hélas que des programmes d'économie décidés unilatéralement par les autorités fédérales viennent à chaque fois diminuer le crédit FRI (Formation Recherche et Innovation) en cours de période, à leurs dépens comme à ceux des établissements et des apprenant-e-s. C'est un accroc sérieux au fonctionnement, à la planification et au respect de l'accroissement des offres et des effectifs de la formation professionnelle voulus par les trois partenaires et censés être équitablement assumés entre eux.

La sacralisation d'un crédit cadre ne serait-elle pas indispensable et cohérente pour prendre soin d'une vache sacrée ?

Monika Maire-Hefti

Présidente de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Conseillère d'État de la République et Canton de Neuchâtel, Cheffe du Département de l'éducation et de la famille (DEF)

Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction

Jean-Louis Berger, Nadia Lamamra et Lorenzo Bonoli

Il est désormais devenu courant d'introduire un ouvrage sur la formation professionnelle suisse en rappelant que, depuis quelques années, ce pan du système éducatif est encensé de tout bord. Il est, en premier lieu, loué en Suisse pour sa capacité d'intégrer, à la suite de la scolarité obligatoire, environ deux adolescents sur trois dans une formation postobligatoire appréciée par le monde du travail, offrant de bonnes perspectives d'emploi et ouvrant la possibilité de perfectionnement jusqu'au niveau tertiaire. Mais la formation professionnelle suisse est aussi louée au niveau international, où ces dernières années, elle a suscité un engouement sans précédent. Faible chômage des jeunes en comparaison internationale, qualifications professionnelles spécifiques à un métier, participation du monde de l'économie à la formation, haute flexibilité et adaptabilité des programmes de formation, haute perméabilité entre les filières et les niveaux, partage du financement entre public et privé, voilà une série de caractéristiques du système suisse qui attire l'attention de nombre de pays.

L'intérêt au niveau international se porte en particulier sur le modèle de l'apprentissage dit dual qui voit la personne en formation suivre, en alternance régulière sur une semaine, une partie de sa formation en entreprise et une autre partie dans une école professionnelle. Or, ce type d'organisation pour une formation professionnelle est relativement rare au niveau international. Il n'a été développé que dans quelques pays européens et trouve en Suisse une configuration parmi les plus abouties. En effet, si le pourcentage moyen des individus inscrits dans un parcours de formation professionnelle de type dual au niveau du Secondaire II¹ n'atteint que 12% dans les pays membres de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), il est de 61% en Suisse, 45% en Allemagne et au Danemark, 35% en Autriche et 21% aux Pays-Bas (OCDE, 2012, p. 332).

Les louanges et l'engouement pour le modèle suisse exercent indubitablement un effet positif sur la voie professionnelle et sa réputation,

1 Cf. « Upper secondary education » selon la terminologie de l'OCDE.

qui souffre d'un héritage historique qui l'a longtemps confinée, en particulier en Suisse latine (régions francophones et italophones) et dans les centres urbains, à une filière de second choix, pour les jeunes issu·e·s des classes populaires ou pour les jeunes dont les résultats scolaires étaient médiocres. Cependant, cela ne doit pas masquer la complexité et les défis qui intéressent le domaine, en Suisse comme à l'international. La formation professionnelle présente une haute complexité, tout d'abord, de par l'articulation en son sein de la sphère de l'éducation (*formation*) avec la sphère du travail (*professionnelle*) et par le compromis entre les finalités de politiques économiques et de politiques sociales qu'elle reflète. Mais ensuite elle se caractérise aussi par ses modèles de formation (dual/plein temps), par les niveaux qu'elle couvre (Secondaire II-Tertiaire), par ses différents secteurs professionnels (des métiers techniques jusqu'aux professions dans le domaine de la santé, en passant par les domaines commercial, agricole, social et artistique), par ses publics (adolescents, adultes, certains présentant des difficultés variées) ou encore par ses cultures (latine, germanique) fort diverses. Ainsi, il existe une multitude de défis présents et futurs auxquels le système doit faire face pour non seulement maintenir, mais aussi améliorer sa qualité, son équité et son efficacité. Le but de ce volume est alors celui de mettre le modèle suisse « sous la loupe », d'approcher sa complexité, d'en présenter les spécificités et de proposer des outils d'analyse opérants, pour mettre en évidence le fonctionnement du système de formation professionnelle, ainsi que les défis auxquels il est confronté.

Qu'entend-on par formation professionnelle ?

Le premier enjeu qui apparaît lorsqu'on parle de formation professionnelle est celui de sa définition. C'est loin d'être anodin, surtout si l'on se place dans une perspective internationale, régulièrement confrontée aux différences importantes entre les systèmes nationaux. Dans un récent glossaire élaboré par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP), l'expression « formation professionnelle » réfère à « (...) [un] enseignement et [une] formation ayant pour objectif l'acquisition de savoirs, savoir-faire, aptitudes et/ou de compétences requises dans des métiers spécifiques ou plus largement sur le marché de l'emploi » (CEDEFOP, 2014). Une description pareille frappe par sa généralité. En effet, la plupart des formations supérieures, même universitaires, sembleraient couvertes par une telle définition. Ce haut niveau de généralité s'explique par la grande variété qui existe

au niveau des systèmes nationaux de formation professionnelle. Selon les pays, le domaine de la formation professionnelle est plus ou moins étendu, englobant telles ou telles professions ; il est réglementé par l'État ou laissé au marché ; il est organisé sur un ou plusieurs niveaux ; il est plus ou moins intégré dans le système de l'éducation générale ; il s'adresse avant tout aux jeunes au sortir de l'école obligatoire ou aux adultes en tant que perfectionnement. Cette liste des différences n'est pas exhaustive.

En Suisse, l'expression « formation professionnelle » renvoie à un pan du système éducatif national qui englobe toutes les formations qui donnent accès directement à une activité professionnelle, à l'exclusion des formations dispensées au niveau des hautes écoles (universités, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées ou hautes écoles pédagogiques). La formation professionnelle suisse s'est constituée progressivement à partir du début du XX^e siècle en tant que filière sous le contrôle de la Confédération, avec une loi fédérale qui précise les conditions-cadres du système national et qui prévoit une collaboration étroite entre trois acteurs principaux (Confédération, cantons et associations professionnelles).

Elle couvre notamment la *formation professionnelle initiale*, à laquelle on accède après la fin de la scolarité obligatoire au niveau du Secondaire II, ainsi que la *formation professionnelle supérieure* qui se situe au niveau Tertiaire B. La formation professionnelle initiale permet aux personnes d'obtenir un diplôme en deux, trois ou quatre ans, qui habilite à l'exercice de la profession apprise et donne accès à la formation professionnelle supérieure. Avec des cours de culture générale supplémentaires, il est en outre possible d'obtenir une maturité professionnelle : un diplôme qui ouvre l'accès aux hautes écoles spécialisées (Tertiaire A). La formation professionnelle supérieure (Tertiaire B) couvre des formations permettant d'acquérir des compétences professionnelles nécessaires pour des activités professionnelles exigeantes sur le plan technique ou au niveau dirigeant (cf. SEFRI, 2017, p. 18). Elle se réalise dans des écoles supérieures ou des parcours de formation donnant accès à des examens fédéraux².

L'apprentissage dual tant loué trouve sa place au niveau de la formation professionnelle initiale. Ce type de formation a été développé en Suisse à partir de la fin du XIX^e siècle pour représenter aujourd'hui une alternative à la formation en écoles professionnelles à plein temps et

2 En annexe à l'introduction se trouve le schéma du système éducatif suisse proposé par le Secrétariat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

aux formations générales (au gymnase, notamment). Elle est de loin le type de formation le plus choisi par les jeunes Suisses après la scolarité obligatoire : en 2014, sur 105 261 personnes ayant commencé une formation postobligatoire, 68 531 étaient inscrites dans un apprentissage de type dual, 7544 dans une école professionnelle à plein temps et 29 186 suivaient les cours dans des écoles d'enseignement général (gymnase ou école de culture générale) (cf. SEFRI, 2017). Sa structure traditionnelle et la plus diffusée prévoit notamment une formation qui se réalise en partie en entreprise (à raison de trois ou quatre jours par semaine) et en partie dans une école professionnelle (à raison d'un à deux jours par semaine)³. Au début de la formation, l'apprenti-e signe un contrat de travail avec l'entreprise formatrice qui s'engage à la ou le former à un métier spécifique, cela en suivant les plans de formation établis par les associations professionnelles du domaine. En conclusion de la période de formation prévue (deux, trois ou quatre ans), l'apprenti-e subit un examen et, le cas échéant, obtient un titre reconnu au niveau fédéral (une Attestation de formation professionnelle pour les formations en deux ans ou un certificat fédéral de capacité pour les formations en trois et quatre ans). L'accès à l'apprentissage est gratuit, les coûts de la formation sont partagés entre l'entreprise, qui prend en charge la formation en entreprise et le salaire de l'apprenti-e, et les collectivités publiques assument les coûts liés aux écoles professionnelles et aux examens de fin de formation.

Un ouvrage sur les enjeux de la formation professionnelle en Suisse

Cette brève description des structures de base de la formation professionnelle laisse entrevoir la complexité de ce pan du système éducatif, une complexité qu'il s'agira d'aborder dans le présent ouvrage à travers une série de contributions de spécialistes du domaine qui analyseront divers aspects en mettant en évidence certaines spécificités du système et les enjeux y relatifs.

Le volume sera structuré autour de trois parties organisées en fonction de trois approches que nous avons choisies pour couvrir une série d'enjeux majeurs du système suisse. Tout d'abord, une approche systémique s'intéressera aux structures, au fonctionnement, aux acteurs et

3 Depuis les années 1970, des cours d'introduction et, aujourd'hui, des cours interentreprises viennent compléter la formation à la pratique professionnelle et l'enseignement scolaire. La durée de ces cours est très variable selon les professions, elle peut aller de quelques jours jusqu'à plusieurs semaines sur la durée de toute la formation.

à la gestion du système dans une perspective historique et contemporaine. Ensuite, une perspective sociologique se focalisera sur les questions liées à la composition du public de la formation professionnelle, ainsi qu'aux questions concernant la capacité d'intégration du système. Enfin, une perspective pédagogique mettra l'accent sur les savoirs professionnels, sur les lieux de leur apprentissage et de leur enseignement ainsi que sur les acteurs et les actrices qui y participent.

Un survol rapide de la table des matières relève le caractère interdisciplinaire de l'ouvrage. En effet, les treize contributions s'inscrivent dans des disciplines aussi différentes que l'histoire, la sociologie, l'économie, les sciences de l'éducation, les sciences politiques et la linguistique. Une telle interdisciplinarité n'est pas le simple produit d'un choix éditorial, mais le reflet de l'état de la recherche dans le domaine en Suisse. Elle trouve son origine, d'une part, dans la complexité de l'objet « formation professionnelle », qui soulève des questions traitées traditionnellement par différentes disciplines liées à l'éducation ou au travail. D'autre part, une telle interdisciplinarité est également le reflet de l'absence d'une discipline scientifique spécifique consacrée à ce domaine : une discipline unitaire, avec une terminologie partagée, une ou des méthodologies reconnues, des bases théoriques communes et une reconnaissance officielle dans des institutions de recherche. Cette interdisciplinarité représente un défi lorsqu'il s'agit de réunir sous un même titre des contributions d'origines disciplinaires aussi éloignées. En tant qu'éditeurs nous avons cherché à uniformiser le plus possible la terminologie et nous avons demandé expressément aux auteur-e-s d'adopter un style ouvert s'adressant à des non-spécialistes des disciplines respectives et, par conséquent, d'explicitier les présupposés de base de leurs démarches de recherche.

Le but principal de notre volume est alors celui de fournir des outils pour décrire et analyser le système suisse de formation professionnelle à partir de contributions d'origines disciplinaires différentes. En poursuivant ce but, cette publication vise en outre à participer au développement de la recherche dans le domaine de la formation professionnelle : une recherche qui est encore limitée en comparaison des études portant sur la scolarité obligatoire ou sur la voie académique. Le retard de la recherche en formation professionnelle est reconnu de tout bord, au point de justifier l'intervention de la Confédération pour soutenir une stratégie de promotion de la recherche sur le sujet⁴. Or, ces dernières années, grâce aussi au soutien de la Confédération, nous

4 Concernant la stratégie de promotion de la recherche en formation professionnelle, cf. page internet du SEFRI : <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/>

pouvons remarquer un certain dynamisme dans cette matière avec une augmentation importante de recherches et de publications. Cependant, nous devons aussi constater que ce dynamisme se manifeste clairement en Suisse alémanique, mais il est bien plus timide en Suisse romande.

En proposant un livre rédigé en français, nous souhaitons mettre à disposition du public francophone une série de textes de spécialistes, y compris certains traduits de l'allemand ou de l'anglais. Par ce choix, notre volume aspire à combler un manque important de publications spécialisées en langue française, et qui apparaît de manière aiguë au vu des nombreux ouvrages de langue allemande. Nous espérons ainsi contribuer à promouvoir le développement d'une recherche francophone dans le domaine et à encourager une dynamique d'échange parmi ce même public.

Les trois parties de l'ouvrage

1 Enjeux structurels

Quelles sont les particularités essentielles du système suisse de formation professionnelle? Comment s'est-il mis en place? Quelles ont été les étapes principales de son développement? Et quelles ont été les dernières innovations qui l'ont intéressé? La présentation du système de la formation professionnelle ne peut faire l'économie d'une perspective historique, seule en mesure d'expliquer les raisons et les conditions de son développement. Cette partie portera une attention particulière à l'origine du système actuel qui prend forme autour de 1900, sans pour autant négliger les étapes successives de son évolution jusqu'à nos jours. Cette optique évolutive permet, au-delà d'une reconstitution des principales étapes, de cerner une série d'enjeux qui accompagnent, depuis son origine, la mise en place et le développement du système et qui se posent aujourd'hui comme des défis futurs à relever. La première contribution de Philipp Gonon nous permettra de suivre l'évolution, ou mieux «l'expansion», du domaine de la formation professionnelle de ses débuts à la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours. Le fils rouge de cette reconstruction historique sera constitué par la description du contexte socioéconomique et politique à l'arrière-fond des quatre lois fédérales sur la formation professionnelle, votées respectivement en 1930, 1963, 1978 et 2002. La deuxième contribution d'Esther Berner et Lorenzo Bonoli mettra l'accent sur les rapports entre un cadre législatif national et sa

mise en place au niveau cantonal, en insistant notamment sur l'origine historique de la différence dans la participation à l'apprentissage dual entre les cantons alémaniques et les cantons latins. Grâce aux données des Recensements fédéraux de la population de 1900 à 2000, il sera possible de montrer que ces différences entre régions linguistiques prennent de l'ampleur seulement à partir des années 1970, en concomitance avec la prétendue *Bildungsexpansion* (l'expansion scolaire). Ces deux premières contributions historiques seront ensuite complétées par celle de Patrick Emmenegger, Lukas Graf et Christine Trampusch, qui visera à situer le système suisse de formation professionnelle au niveau international et à en décrire les spécificités du point de vue des sciences politiques. Emmenegger, Graf et Trampusch souligneront la nature « collectiviste » du système suisse en relevant la complexité de sa « *governance* », qui voit participer un nombre important d'acteurs (Confédération, cantons, associations professionnelles, syndicats, etc.) dans un processus axé sur la prise de décision consensuelle. Enfin cette partie prévoit également une contribution, de Jürg Schweri, qui, du point de vue de l'économie de la formation, décrit la situation actuelle de la formation professionnelle à la lumière de l'adéquation entre l'offre et la demande de qualifications sur le marché de l'emploi. Après avoir analysé le fonctionnement du marché des places d'apprentissage, selon la perspective des entreprises et des personnes en formation, la contribution s'interroge quant à la qualité des formations fournies par le système actuel et quant à leur adéquation aux défis futurs et aux changements des types de qualifications imposés par l'évolution technologique, en particulier la numérisation.

2 Enjeux sociaux

La formation professionnelle duale, au carrefour entre système scolaire et marché du travail, connaît les enjeux de ces deux sphères. C'est, à ce titre, un objet d'observation particulièrement intéressant. À la fois prolongement de l'éducation obligatoire et antichambre du marché du travail, elle est traversée par des logiques parfois contradictoires entre formation et production. Mais la formation professionnelle connaît également des problématiques spécifiques qu'il s'agit d'identifier et d'analyser dans cette deuxième partie.

En premier lieu, il importe de dresser le portrait sociographique des personnes se formant dans la voie professionnelle et de s'arrêter sur qui y a accès, qui en est exclu·e, selon quelles logiques, etc. Si une majorité de jeunes en Suisse se retrouvent bel et bien dans la voie professionnelle, elles et ils ne viennent pas uniformément de tous les milieux sociaux

et n'ont pas connu les mêmes parcours antérieurs. Dans son chapitre, Thomas Meyer dresse un portrait sociographique des apprenti·e·s à partir des données de l'étude longitudinale TREE. Bien que moins marquée que d'autres pays, où l'on parle d'une filière destinée aux milieux populaires, la formation professionnelle suisse reproduit effectivement des logiques de stratification sociale, ce que l'auteur attribue à une sélection précoce. Ainsi, les apprenti·e·s sont majoritairement de sexe masculin, issu·e·s du quart le moins favorisé sur le plan socioéconomique. La question de la composition du public se pose pour tous les niveaux de la voie professionnelle, de la filière initiale en deux ans (AFP) à la formation professionnelle supérieure, qu'abordent respectivement les chapitres de François Rastoldo et Rami Mouad, et d'Irene Kriesi et Ines Trede. Rastoldo et Mouad soulignent notamment que le profil sociodémographique des apprenti·e·s en filière AFP est encore plus marqué socialement. Pour le Canton de Genève, il se distingue largement de celui des autres jeunes du Secondaire II, en voie générale ou CFC. Il s'agit ainsi principalement de jeunes issu·e·s de milieux défavorisés, majoritairement allophones. De leur côté, Kriesi et Trede mettent l'accent sur les mécanismes d'inégalités sociales en formation professionnelle supérieure en comparant le Tertiaire A (hautes écoles et universités) et le Tertiaire B (formation professionnelle supérieure). Il apparaît que les femmes et les personnes d'origine immigrée fréquentent moins la formation professionnelle supérieure. Par ailleurs, le phénomène largement documenté pour les formations généralistes se retrouve ici : les formations supérieures les plus coûteuses et les plus prestigieuses sont choisies par les hommes et les personnes issues des milieux socioéconomiques élevés. La composition sociodémographique des apprenti·e·s (en voie AFP ou CFC) ou des étudiant·e·s de la formation professionnelle supérieure invite à questionner le système plus avant sous l'angle de la reproduction sociale des inégalités et des discriminations à l'œuvre, ce que fait Christian Imdorf dans son chapitre. Il s'intéresse en particulier aux pratiques de recrutement des entreprises et offre une perspective inédite, en analysant les logiques prévalant aux comportements discriminatoires des entreprises. Il met ainsi au jour les soucis de rentabilité, de cohésion d'équipe ou de rapport à la clientèle dirigeant les choix d'un·e apprenti·e, en relevant que les risques de discrimination sont accrus pour les jeunes femmes, les jeunes issu·e·s de la migration ou de milieux sociaux modestes. Face à ces mécanismes institutionnels de perpétuation des inégalités, l'auteur propose la professionnalisation du recrutement, telle qu'elle est rendue possible dans les réseaux d'entreprises formatrices.

Un dernier enjeu important est lié au fait que la formation professionnelle se situe à un moment charnière de la vie des jeunes : la transition, vers le monde du travail, mais aussi vers l'âge adulte. Plusieurs contributions de ce volume abordent la question de la transition, et plus directement celle de Barbara Duc et Nadia Lamamra. Leur chapitre décrit l'allongement et la complexification des parcours de transition, mais également leur hétérogénéité. Partant de travaux sur les arrêts prématurés en formation professionnelle, les deux chercheuses mettent au jour un seuil de transition inédit se situant entre l'arrêt et la reprise d'une formation. Leurs analyses les conduisent à considérer ces moments de transition comme des espaces de socialisation aux nouvelles formes d'emploi, aux nouveaux parcours de vie.

3 Enjeux pédagogiques

Les dispositifs de formation, tels qu'organisés dans la formation professionnelle duale, présentent des spécificités qui ne sont pas sans conséquences pédagogiques. Si la répartition des responsabilités de formation entre école professionnelle et entreprise formatrice (voire les cours interentreprises) implique des avantages potentiels pour l'articulation entre savoirs, savoir-être et savoir-faire, force est de constater que le transfert de ces divers savoirs est loin d'être aisé. Par ailleurs, les types de contenus et les exigences (en termes de niveaux de compétences à atteindre) inscrites dans les ordonnances et les plans de formation soulèvent des difficultés, voire des défis : comment organiser et coordonner l'enseignement de telle sorte que les apprenti-e-s développent leurs connaissances théoriques, pratiques et de culture générale et les articulent entre elles ? Autrement dit, comment promouvoir le transfert des savoirs et des savoir-faire entre les multiples lieux de formation ? Par ailleurs, si les processus d'apprentissage et d'enseignement ont été décrits dans le cadre formel scolaire, ces mécanismes sont moins connus pour ce qui est d'enseigner et d'apprendre dans le contexte d'une entreprise productive (*i.e.*, sur la place de travail). Les premiers deux chapitres de cette dernière partie, le premier rédigé par Jean-Luc Gurtner, Nicole Furlan et Alberto Cattaneo et le second par Viviana Sappa et Carmela Aprea, traitent de ces questionnements. Spécifiquement, Viviana Sappa et Carmela Aprea s'appliquent à comprendre, d'une part, comment les acteurs et les actrices de la formation (apprenti-e-s, formateurs et formatrices, enseignant-e-s) conçoivent l'articulation entre lieux de formation et, d'autre part, les défis que la diversité de conceptions respectives peut poser. Gurtner et ses collègues abordent les différences entre lieux de

formation qui font de l'intégration des apprentissages au travers de ces lieux un enjeu complexe. Dans une perspective d'application, ils proposent des solutions technologiques afin de dépasser ces difficultés. L'intégration des apprenti·e·s dans le monde du travail se déroule souvent de manière progressive, sans heurt majeur et avec une adaptation aux contraintes imposées et aux possibilités offertes par le contexte d'apprentissage du métier. Cependant, cette intégration est parfois plus difficile et souligne par là l'importance de comprendre comment l'apprenti·e participe aux activités de l'entreprise, comment sa légitimité en tant qu'apprenant·e est reconnue par les personnes formatrices et les collègues. L'analyse de l'interaction en situation mêlant formation et production, réalisée par Stefano Losa et Laurent Filliettaz, est révélatrice des défis de cette intégration. Elle éclaire comment l'apprenti·e est placé·e dans une certaine position plus ou moins participative et légitime via l'encadrement qui lui est offert. Finalement, la formation des responsables, en particulier les enseignant·e·s en école professionnelle, est un enjeu clé en ce qu'elle constitue un levier pour la qualité de la formation. Comment sont formé·e·s ces responsables ? Quelles sont leurs conceptions et leurs pratiques pédagogiques et comment changent-elles par la formation qu'elles et ils reçoivent ? Le dernier chapitre, coécrit par Jean-Louis Berger, Kim Lê Van, Jean Matter, Céline Girardet, Cynthia Vaudroz et Fitore Daka, aborde ces questionnements en s'appuyant sur diverses études conduites par ce groupe de recherche et par d'autres.

Nous formons le souhait que le parcours que nous proposons dans notre volume permette au lecteur de se faire une idée générale du fonctionnement de la formation professionnelle suisse, de ses spécificités, de ses points forts comme des défis auxquels elle est confrontée.

S'il existe bien entendu d'autres enjeux importants concernant la formation professionnelle suisse, les limites matérielles de notre ouvrage ne nous donnent pas la possibilité de les traiter tous, mais le choix des contributions offre certainement un cadre général et des outils théoriques qui faciliteront la saisie d'autres enjeux, non considérés ici. Dans cette optique, loin d'envisager de clore le débat, notre ouvrage se veut également une ouverture sur d'autres textes et d'autres recherches, auxquels le lecteur pourra avoir accès via notamment les bibliographies des différents chapitres, en vue d'approfondir ou même d'élargir l'ensemble des aspects présentés dans les treize contributions. Et pour conclure, nous ne pouvons que souhaiter que d'autres ouvrages comme celui-ci paraissent pour examiner d'autres aspects, d'autres défis de la formation

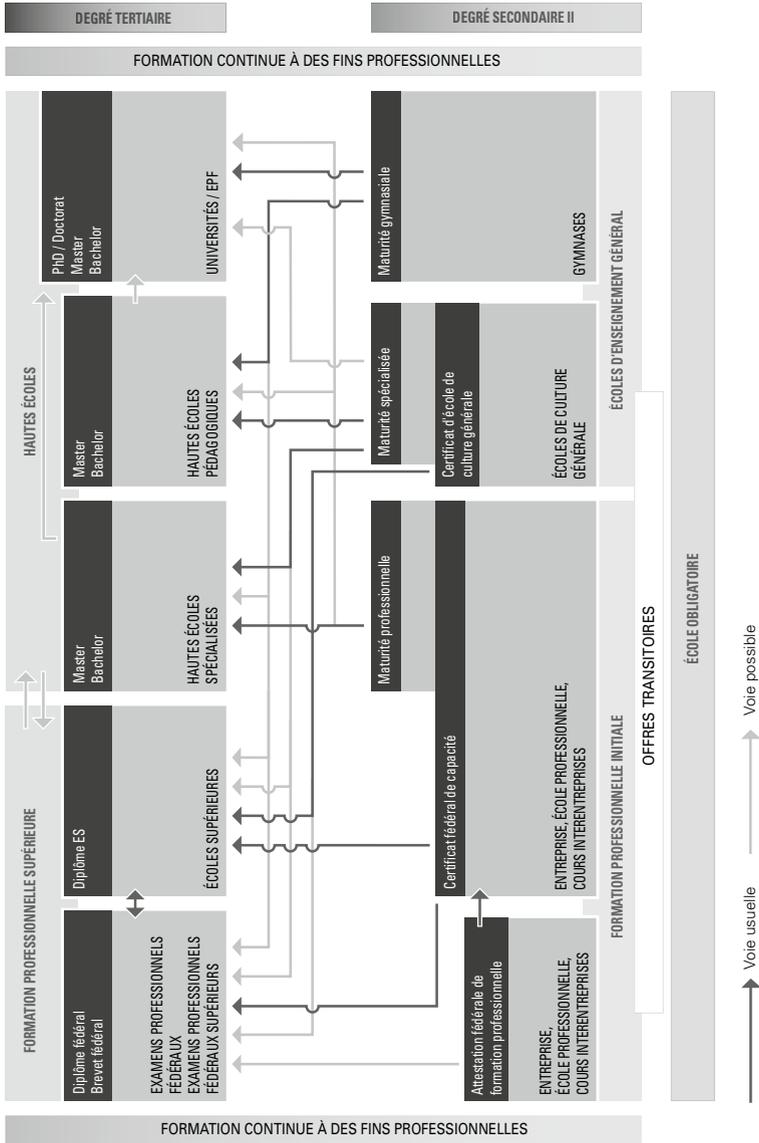
professionnelle suisse, stimulant ainsi le débat scientifique et la recherche dans le domaine en Suisse, et tout particulièrement en Romandie.

Références bibliographiques

CEDEFOP – Centre européen de développement pour la formation professionnelle (2012). *Education at a Glance*. Paris : OCDE.

SEFRI – Secrétariat à la formation, la recherche et l'innovation (2017). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données chiffrées*. Berne : SEFRI.

Annexe 1: Le système éducatif suisse (SEFRI, 2017, p. 6)



Partie 1

Enjeux systémiques

Chapitre 1

L'expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes

Philipp Gonon

1 Introduction

La formation professionnelle d'aujourd'hui est l'aboutissement d'un processus évolutif, qui peut être décrit en soulignant deux orientations : premièrement, dans le cadre de politiques de protection des travailleurs et des travailleuses et de promotion économique des arts et métiers, on a assisté à un déplacement au niveau de la « gouvernance » de ce secteur de formation initialement marginal, avec des compétences fragmentées sur les plans régional, professionnel et sectoriel, vers un niveau fédéral supérieur, laissant toutefois une marge de manœuvre importante aux cantons et, particulièrement, aux associations professionnelles (appelées aujourd'hui « Organisations du monde du travail ») ; deuxièmement, ce secteur fut fortement consolidé sur la base de nouvelles dispositions légales, lui permettant de s'établir comme une composante centrale du système éducatif suisse dans son ensemble. À ce niveau, on constate un mouvement d'intégration, qui favorisa la réduction des particularismes et l'élargissement des options (Offe, 1975).

L'adoption de lois-cadres ouvertes a joué à cet égard un rôle prépondérant. Les lois non seulement explicitent les attributions et les compétences, elles ouvrent aussi des possibilités.

Dans le domaine de la formation professionnelle suisse, cette fonction d'ouverture de possibilités a été garantie en grande partie par des législations-cadres qui se sont étendues de manière progressive pendant tout le XX^e siècle. La législation dans ce domaine a toujours eu, dans une large mesure, une vocation d'encouragement, afin par exemple d'inciter les protagonistes à créer des places d'apprentissage selon certaines prescriptions de qualité ou d'établir de nouveaux programmes de formation professionnelle initiale et continue. La présente

contribution se concentre sur ce processus de mise en place d'une telle législation-cadre à l'échelle nationale.

Dès le XIX^e siècle furent décrétées les premières dispositions législatives qui eurent des répercussions nationales sur le monde du travail et la formation professionnelle. Ainsi, la loi sur les fabriques de 1877 comportait des dispositions limitant le travail des enfants. En 1884, un arrêté fédéral soutenait les efforts visant à développer les cours de formation professionnelle et l'introduction de subventions en faveur d'institutions actives dans l'enseignement professionnel telles que les écoles professionnelles complémentaires, les musées d'arts et métiers et les ateliers de formation (Wettstein & Gonon, 2009, p. 70).

Vers le début du XX^e siècle, une expansion de la formation professionnelle eut lieu sur la base de l'article constitutionnel relatif aux arts et métiers et d'une première loi nationale sur la formation professionnelle. Parallèlement à des questions « internes » liées à ce qui devait être attribué ou non à la formation professionnelle, des facteurs ou des événements externes jouèrent également un rôle déterminant : par exemple, la crise du Spoutnik à la fin des années 1950, qui mit en marche un nouveau développement de la formation professionnelle supérieure, ou encore les questionnements relatifs à l'économie mondiale, qui favorisèrent, dans les années 1990, la création de la maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées.

L'expansion et la différenciation de la formation professionnelle dans son évolution à long terme reposent sur une remarquable « communauté d'entente » (Weber, 1985) des acteurs principaux. Il en résulte une « alliance stratégique » (Hoelscher, 2013, p. 407), principalement axée sur une extension quantitative et un renforcement de la légitimation de la formation professionnelle. Son renforcement (et non son affaiblissement) reposait sur la conviction que, hormis une élite initialement réduite de gymnasiens, il fallait aussi former une grande quantité de jeunes afin de faire face aux exigences économiques, à l'évolution technologique et, à l'époque de la guerre froide, à la compétition entre les systèmes économiques.

2 Le renforcement de la formation professionnelle : un projet de longue haleine

Emile Savoy, initialement inspecteur d'apprentissage, puis conseiller d'État fribourgeois conservateur, engagé dans les questions agricoles, défendait dans sa thèse de doctorat, publiée en 1910, le point de vue selon

lequel il importait « d’implanter à nouveau dans le public l’idée de la nécessité d’une éducation professionnelle » (Savoy, 1910, p. 21). « Restaurer cette idée, qui a[vait] fait la force des métiers », exigeait, même de la part des adversaires de l’intervention de l’État (dont il faisait partie), que « les pouvoirs publics » s’engagent activement jusqu’à ce que les associations et les « groupements professionnels » soient de nouveau en mesure « de rendre à l’apprentissage son ancienne place » (*ibid.*, p. 22). L’intervention de l’État était souhaitée, afin de maintenir la compétitivité professionnelle à l’échelle locale, nationale et internationale. Elle était aussi souhaitée par les salarié.e-s pour que soient développées des qualifications et des perspectives professionnelles dans le cadre de conditions de travail adéquates. L’intervention de l’État sous la forme d’un soutien financier et de dispositions légales devait contribuer à renforcer la formation professionnelle et à relancer l’apprentissage, alors en déclin. Une « union de tous les efforts vers un but commun » devait favoriser le processus (Adler, 1929, pp. 9 et 15).

Cette déclaration était assurément un appel qui correspondait surtout aux intérêts des arts et métiers et de l’artisanat. De son côté, l’industrie et en particulier les entreprises exportatrices se montraient par contre plus réservées à cet égard. Cependant, il fut possible de convaincre les parties prenantes que la meilleure manière de protéger la production interne consistait à lui offrir une formation professionnelle de valeur, sans par là même soutenir une restauration des corporations, comme certaines voix le réclamaient. En revanche, ce sera l’État, à savoir la Confédération et les cantons, en partenariat avec les associations professionnelles (Organisations du monde du travail), qui prendra le contrôle de la formation professionnelle. Il faut encore relever que lors de l’extension du cadre juridique entraînée par la première loi nationale sur la formation professionnelle, on se référa également à Savoy et à son souci de clarification juridique (Conseil Fédéral, 1928, p. 734). Enfin dans le contexte de la première loi, au centre du débat nous retrouvons aussi l’exigence, exprimée depuis des décennies, d’une modernisation de la formation professionnelle traditionnelle chez le patron, qui allait être complétée par un enseignement scolaire (Gonon, 2002).

3 Intégration de la formation professionnelle dans le processus législatif et constitutionnel

Même si une loi sur la formation professionnelle ne pouvait et ne peut régir tous les aspects, une intégration horizontale et verticale de plus en

plus forte de divers domaines touchant à la formation professionnelle s'est effectuée au fil du temps. Parallèlement, certaines prescriptions de droit civil liées aux contrats d'apprentissage et aux contrats individuels de travail, de même que d'autres dispositions de droit public relatives aux relations de travail dans les entreprises, sont passées dans le Code des obligations (Wettstein *et al.*, 1985, p. 49). De façon générale, la mise en place de la législation en matière de formation professionnelle se caractérise par un processus de consolidation : d'un arrêté fédéral prévu initialement pour permettre le subventionnement de l'enseignement dans les arts et métiers jusqu'à une réglementation plus complète, englobant non seulement l'ensemble des professions non académiques, mais aussi trois différents niveaux : la formation professionnelle initiale, la formation professionnelle supérieure ainsi que des éléments de formation continue.

La reconstruction historiographique de cette évolution s'est concentrée jusque-là principalement au niveau de la législation nationale, la base constitutionnelle proprement dite étant moins prise en considération (une exception est constituée par Criblez, 2015). La Constitution fédérale de 1874 fut complétée en 1908 par l'attribution à la Confédération de la compétence nécessaire pour établir des dispositions homogènes « dans le domaine des arts et métiers » (*Gewerbe*). Une première tentative d'élargissement des compétences de la Confédération avait échoué en 1894, parce que le domaine des arts et métiers redoutait que la protection des salarié·e·s ne fût privilégiée au détriment de la promotion du domaine (Criblez, 2015, p. 15).

Dans l'élargissement de 1908, en revanche, l'importance de la protection des apprenti·e·s, mise en avant par les syndicats, n'avait pas retenu la même attention (Fazan, 1981, p. 141). Le nouvel article 34 *ter* fut ensuite modifié et étendu en 1947, en intégrant explicitement « la formation professionnelle dans l'industrie, les arts et métiers, le commerce, l'agriculture et le service de maison ». Par la suite, la compétence de la Confédération en matière de formation professionnelle fut élargie dans la Constitution révisée de 1999 : la compétence globale étant attribuée à la Confédération en ce qui concerne l'édiction de dispositions relatives à la formation professionnelle. La révision de la Constitution de 1999 ajouta en outre à cette disposition un paragraphe confiant à la Confédération le rôle d'encourager « la diversité et la perméabilité de l'offre [dans le domaine de la formation professionnelle] ». Enfin, une autre disposition contenue dans l'initiative approuvée par votation populaire en 2006 autorise la Confédération à intervenir également, en collaboration avec

les cantons, par rapport à « la qualité et la perméabilité de l'espace suisse de formation » (Constitution Fédérale, 2006, art. 61a).

4 Arrêté fédéral concernant l'enseignement professionnel (1884), un premier soutien à la formation professionnelle

Après la loi sur les fabriques de 1877, l'arrêté fédéral de 1884 marque le début de la réglementation des processus de formation des jeunes dans le monde du travail. L'arrêté établit la garantie de subventions en augmentation constante pour les établissements de formation qui se consacraient à l'enseignement professionnel dans le domaine artisanal et industriel. Durant les années qui suivirent, la Société suisse des employés de commerce et, plus tard, les milieux favorables à la formation professionnelle pour les jeunes filles¹ revendiquèrent aussi le subventionnement de leurs écoles et de leurs cours par la Confédération. Les demandes de ces milieux aboutirent : les écoles commerciales (à partir de 1891) et les écoles et les cours d'enseignement ménager (à partir de 1895) bénéficièrent ainsi également d'un soutien financier de la part de la Confédération.

Par ailleurs, l'Union suisse des arts et métiers (USAM) décida en 1888, dans le cadre d'un règlement d'examens d'apprentissage, de vérifier désormais « les compétences professionnelles *et* la formation scolaire » [*die Berufstüchtigkeit und die Schulbildung*] (souligné par Ph. G.), afin d'uniformiser, d'élargir et d'améliorer la formation professionnelle (cf. Krebs 1888, p. 57). À partir de 1899, l'USAM reçut également des subventions fédérales pour les examens d'apprentissage qu'elle supervisait. Testés pour la première fois en 1877 par l'Union bâloise des arts et métiers avec sept candidats, ces examens de fin d'apprentissage s'établirent pour devenir à partir de 1904 une institution nationale à laquelle prirent part non seulement les arts et métiers, mais aussi les écoles et le grand public (Gonon, 2009, p. 258).

5 Les lois cantonales sur l'apprentissage : élargissement et standardisation de la formation professionnelle

Les cantons jouèrent également un rôle prépondérant dans l'établissement d'une formation professionnelle moderne. Les législations relatives

1 Jusqu'alors, les femmes étaient peu présentes dans la formation professionnelle ; elles ne fréquentaient que des cours dans le secteur ménager ou textile (cf. Schäppi 1895).

aux apprenti-e-s devaient mettre fin aux schémas de réglementation traditionnels, dans les mains exclusivement d'associations encore marquées par le « régime corporatif », et amorcer une transformation et une modernisation de la formation professionnelle (Brizon, 1909). Neuchâtel (1890), Genève (1892), Fribourg (1895), Vaud (1896) et Valais (1903) jouèrent un rôle de précurseurs en la matière. Les législations cantonales répondaient à une double exigence : d'une part, la nécessité de consigner dans un contrat d'apprentissage écrit les connaissances professionnelles et les compétences à acquérir dans le commerce, l'industrie et les arts et métiers; d'autre part, le souci de protéger les jeunes face au risque d'exploitation et de les soutenir dans l'acquisition de leur profession.

Les examens initialement effectués par les associations d'arts et métiers à titre facultatif pour quelques métiers étaient dorénavant déclarés obligatoires. Les cantons romands furent bientôt suivis par les cantons alémaniques (p. ex. Glaris en 1903, Bâle, Lucerne et Zurich en 1906), plus tard par le Tessin en 1912 et Saint-Gall en 1919. La réglementation légale s'avéra bénéfique : les dispositions cantonales donnèrent lieu à une formalisation juridique des conditions d'apprentissage et générèrent en même temps un accroissement du nombre des apprenti-e-s, si bien qu'en 1918, un bon 75% des apprenti-e-s étaient déjà assujetti-e-s à une loi sur la formation professionnelle (USAM, 1918, p. 9).

Les lois cantonales et les examens d'apprentissage soumis à une surveillance officielle, et comportant, outre un test pratique, des matières scolaires telles que l'allemand, le calcul et la comptabilité, se traduisirent par un accomplissement plus strict des obligations chez de nombreux maîtres d'apprentissage et les apprenti-e-s, entraînant « une formation plus méthodique et ordonnée » (p. 15) et accrurent la fréquentation dans les écoles complémentaires commerciales et artisanales. Néanmoins, selon le recensement des entreprises de 1905, dans le domaine industriel, seuls 37,6% de tous et toutes les apprenti-e-s fréquentaient l'école complémentaire (p. 16).

Afin de mieux établir et de promouvoir la formation professionnelle à l'échelle nationale et d'uniformiser les réglementations cantonales divergentes, l'Union suisse des patronats d'apprentissage, la Fédération ouvrière suisse et l'Union syndicale suisse revendiquèrent une loi fédérale sur l'apprentissage (USS, 1913). L'USAM aussi soumit un projet encore plus complet en 1918. En effet, malgré quelques progrès, d'importantes carences subsistaient dans certains secteurs d'activité, par exemple le textile et la maçonnerie. De plus, la grande industrie formait nettement moins d'apprenti-e-s que l'artisanat et les arts et métiers. Selon le recen-

sement fédéral des entreprises de 1905, 17 208 d'entre elles, sur un total de 124 692 actives dans les domaines industriel et artisanal, formaient 29 701 apprenti-e-s (dont 21% dans des professions commerciales). Seule une sur sept était une entreprise formatrice et, sur 1000 personnes actives, seules 47 étaient en apprentissage (USAM, 1918, p. 12).

La loi fédérale de 1930 sur la formation professionnelle comme articulation des besoins de l'industrie, du commerce et des arts et métiers

L'adoption d'un article sur les arts et métiers en 1908, dans la Constitution fédérale, offrit à la Confédération la possibilité de jouer un rôle plus actif en matière de promotion de la formation professionnelle. Outre les patronats d'apprentissage, les syndicats et l'USAM, la Société suisse des employés de commerce, l'Association suisse des enseignants d'écoles de dessin et d'arts et métiers ainsi que les associations raccordées à l'Union suisse du commerce et de l'industrie réclamèrent une réglementation fédérale rendant obligatoires les examens d'apprentissage et la fréquentation d'un enseignement professionnel par l'ensemble des apprenti-e-s. Dès 1921, une commission d'experts soumit un projet qui s'inspirait en grande partie de la proposition formulée par l'USAM. Le processus de préparation de la loi sur la formation professionnelle fut toutefois retardé principalement par les objections provenant des milieux de la grande industrie, qui s'étaient en partie déjà opposés à une soumission aux lois cantonales sur l'apprentissage (cf. USAM, 1918, p. 26). En effet, la grande industrie, qui bénéficiait moins des subventions de l'État et formait parfois sous sa propre responsabilité, éprouvait – selon le comité central des organisations patronales suisses – un besoin moindre en prescriptions fédérales homogènes (Wettstein & Gonon, 2009, p. 83). L'argument, avancé par le Conseil fédéral, de la rationalisation permanente et du besoin accru de coordination économique face à la pression persistante de la concurrence internationale finit toutefois par convaincre les plus sceptiques de l'intérêt d'un « travail de qualité » reposant sur une formation professionnelle qu'il fallait promouvoir. Cet argument conforta ainsi le projet de loi, qui devait par ailleurs aussi intégrer des dispositions concernant les examens professionnels supérieurs (cf. Message, 1928, p. 732). Dans l'élaboration de la loi, il apparut en outre clairement que le terme allemand *Gewerbe* (en français normalement traduit par « arts et métiers ») devait englober également les « entreprises à caractère de fabriques et le commerce » (p. 732), comme l'avaient déjà souligné deux prises de position d'experts lors de la discussion de l'article constitu-

tionnel voté en 1908. En outre, un consensus pris forme rapidement pour limiter à la Confédération la définition des principes, laissant en revanche l'exécution de la loi aux cantons (p. 741).

La loi décrétée en 1930 et mise en application en 1933 « se révéla fort efficace » pour la promotion de la formation professionnelle, notamment en raison de la répartition équilibrée des tâches entre la Confédération, les cantons et les associations professionnelles ainsi que de la préservation de l'initiative privée et de la responsabilité des chefs d'entreprise (Conseil fédéral, 1962, p. 886). Jusqu'à la fin 1961, le Département fédéral de l'économie publique édicta 162 règlements d'apprentissage portant au total sur 238 professions (*ibid.*). Durant la période 1938–1961, le nombre des métiers enseignés doubla, aussi bien pour les garçons que pour les filles. La part des élèves sortant de l'école et effectuant un apprentissage professionnel en 1961 fut estimée à 66% pour les garçons et à 32% pour les filles (p. 887). Cette prépondérance des apprentis masculins s'est maintenue jusqu'à aujourd'hui, même si la proportion des jeunes femmes dans la formation professionnelle s'est accrue par la suite grâce à l'extension des offres de formation dans le secteur des services.

Après une relative stagnation pendant la Seconde Guerre mondiale, le nombre des contrats d'apprentissage ne cessa pratiquement pas de progresser durant les années qui suivirent et dépassa le nombre de 80 000 au début des années 1960. Cette tendance persista jusque vers la fin des années 1980.

En lisant le message du Conseil fédéral de 1928, il saute aux yeux que la notion de « lacune » jouait un rôle central. Le terme faisait alors allusion à un manque général de formation professionnelle, à l'absence de bases juridiques ainsi que d'exigences homogènes (Conseil Fédéral, 1928, p. 731), mais aussi au manque de cohérence entre les diverses mesures existantes, par exemple au niveau des examens de fin d'apprentissage (p. 733), et finalement à l'absence de définition satisfaisante de ce que devait être un-e apprenti-e. Par ailleurs, les insuffisances professionnelles et personnelles des maîtres d'apprentissage étaient déplorées (p. 749). Cette liste de lacunes aurait dû être éliminée par la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle. Cependant, on le verra, ce genre de réserves concernant la qualité du système va revêtir encore par la suite une grande importance dans l'évolution de la législation relative à la formation professionnelle (Gonon, 2014).

6 La crise du Spoutnik et la formation professionnelle

Outre le besoin de développement interne, des événements et des impulsions externes jouèrent toutefois aussi un rôle essentiel. Déjà à propos des premières décisions de subventions en 1884 et durant les années qui suivirent, il avait été fait référence aux expositions nationales et universelles, qui présentaient entre autres l'état de la formation professionnelle, afin d'engager des réformes dans l'intérêt de la compétitivité artistique, technique et économique (Gonon, 1998, p. 282 ss).

Dans les années 1950, un autre événement externe fut à l'origine d'une série de réformes dans le domaine: Spoutnik 1, premier satellite mis en orbite autour de la Terre le 5 octobre 1957, démontra que les performances techniques de l'Union soviétique n'étaient pas aussi modestes que beaucoup le pensaient, mais que la deuxième puissance victorieuse de la Seconde Guerre mondiale possédait apparemment une supériorité technologique. Il est intéressant de noter que des carences du système éducatif furent alors identifiées en Occident – pôle opposé de l'URSS et du Bloc de l'Est dans la guerre froide de l'époque.

Les États-Unis réagirent sur-le-champ en adoptant en 1958 le National Defense Education Act. La formation, jusque-là principalement laissée aux autorités locales, devait faire l'objet d'une promotion nettement plus soutenue de la part de l'État. La loi prévoyait même explicitement une « aide fédérale à la formation professionnelle » (Urban, 2014, p. 10). Durant la période 1958–1962, cette législation permit d'octroyer davantage de moyens aux bourses d'études, au développement des mathématiques, des sciences naturelles et des langues étrangères, aux écoles, aux services d'orientation professionnelle, aux statistiques de formation et, dans une moindre mesure, à la formation professionnelle (*ibid.*, p. 173). Le développement de la formation technique et une plus grande participation au système éducatif au-delà des élites traditionnelles étaient censés accroître le progrès technique et l'innovation, dans le but de rétablir et de stabiliser le leadership de l'Occident dans le monde. Dans d'autres pays de l'hémisphère occidental également, de nouvelles législations furent mises en œuvre peu après pour étoffer la formation, notamment technique; c'est ainsi que l'Allemagne et la Suisse engagèrent des réformes également influencées par la crise du Spoutnik.

La production d'un nombre suffisant de spécialistes qualifiés, en particulier sur le plan technique, était le principal argument. Ainsi, le message du Conseil fédéral concernant la loi sur la formation professionnelle de 1963 fit état d'un besoin croissant en main-d'œuvre qualifiée

(Conseil fédéral, 1962, p. 865). Il fallait donc réorienter la formation professionnelle. La formation professionnelle initiale ne devait pas être trop limitée, et le besoin grandissant en spécialistes et en cadres techniques moyens et supérieurs exigeait une extension majeure et une plus grande différenciation dans le domaine de la formation continue : « Il importe donc d'étendre la base de recrutement du personnel qualifié et de mettre à contribution le plus possible les réserves de main-d'œuvre dont notre pays dispose encore, afin d'en tirer un meilleur parti et de faciliter à chacun son avancement social en lui donnant une bonne formation professionnelle» (*ibid.*, p. 895). Il est intéressant de noter que la Suisse, contrairement à de nombreux autres pays également influencés par l'impact de la crise du Spoutnik, n'élargit pas (exclusivement) le secteur gymnasial, mais accorda aussi une grande importance à la formation professionnelle.

En outre, il s'agissait de faire face à la pénurie de main-d'œuvre qualifiée en étendant aussi la formation continue – appelée « perfectionnement » à l'époque : filières complémentaires, davantage d'écoles spécialisées et de cours techniques supplémentaires. L'extension de la formation professionnelle supérieure, c'est-à-dire des examens professionnels et des examens de maîtrise, fit l'objet d'une plus grande différenciation conformément aux vœux des associations professionnelles (*ibid.*, p. 895) : en principe, l'examen de premier degré, l'examen professionnel, devait favoriser la transmission de connaissances professionnelles et techniques supplémentaires, alors que l'examen de maîtrise était destiné aux cadres des moyennes et grandes entreprises. Il importait également de faire face à la différenciation croissante des tâches, liée à la division du travail dans l'entreprise, en offrant des programmes de formation adéquats. Il était aussi explicitement prévu que les associations professionnelles continuent d'organiser ces examens (*ibid.*, p. 929). Par ailleurs, l'importance des écoles techniques supérieures, institutions cruciales qu'il fallait développer et soutenir davantage, fut soulignée dans la loi (*ibid.*, p. 934). Afin de satisfaire les « besoins croissants en cadres inférieurs et moyens, spécialement dans l'industrie », cette extension du « perfectionnement professionnel » s'avérait nécessaire. Il fallait donc l'ancrer dans la loi pour souligner sa nécessité (*ibid.*, p. 933).

Parallèlement, la loi révisée sur la formation professionnelle excluait désormais les dispositions de droit privé encore présentes dans la loi précédente, et se limitait exclusivement aux dispositions de droit public (*ibid.*, p. 895).

Ce n'était toutefois pas seulement la compétition entre l'Est et l'Ouest, mais aussi l'évolution du monde du travail, qui exigeait davantage de spécialisation et une plus grande flexibilisation professionnelle des personnes formées, face aux mutations technologiques. Une nouvelle différenciation et la mise en place d'une formation complétant la formation professionnelle initiale s'imposaient donc également.

Cette extension de la formation professionnelle supérieure (y compris les écoles techniques supérieures) était une préoccupation à laquelle la nouvelle législation accordait un rôle important. Curieusement, ce sont précisément les associations des écoles techniques supérieures de l'époque qui lancèrent un référendum contre la nouvelle loi sur la formation professionnelle, référendum qui fut rejeté par la suite. Elles n'étaient pas satisfaites d'une disposition de la nouvelle loi, accordant le titre d'ingénieur-technicien à l'issue de la formation au lieu du titre souhaité d'« ingénieur ETS ».

Cet épisode montre comment le consensus qui subsista jusqu'aux années 1960 commença à se fragiliser, empêchant d'atteindre une unité sur la question, ce qui devait se reproduire par la suite dans les discussions concernant la Loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 1978.

7 La formation professionnelle face à d'autres variantes : la législation de 1978 en tant que renforcement de la « pédagogisation » et de la « carriérisation » de la filière

Malgré la nouvelle loi sur la formation professionnelle de 1963, le nombre des contrats d'apprentissage diminua pour ne remonter qu'au début des années 1970. Les syndicats continuaient de déplorer l'orientation (trop) marquée de la législation vers les arts et métiers, tandis que l'Union suisse des arts et métiers suggérait d'examiner « d'autres possibilités d'améliorer l'apprentissage professionnel », afin de créer « une véritable alternative au gymnase ». Se fondant sur ce débat, une commission d'expert-e-s constituée à cet effet (appelée la Commission « Grübel ») recommanda, dans son rapport final, des réformes complémentaires (Wettstein, 1987, p. 68). Après l'échec (faute de majorité des cantons) de l'initiative de 1973 pour l'ajout d'un article constitutionnel sur le « droit à la formation », qui devait avoir une certaine incidence, une nouvelle réforme plus profonde de la loi sur la formation professionnelle fut envisagée.

À l'instar des messages antérieurs relatifs à l'adoption des lois sur la formation professionnelle, celui du Conseil fédéral concernant la

loi de 1978 précisa que la législation de 1963 avait « donné satisfaction et largement contribué à un développement réjouissant de la formation professionnelle dans notre pays » (Conseil Fédéral, 1977, p. 83). Néanmoins, il concéda également sans ambiguïté qu'il fallait la réviser. Cela permettrait aux associations professionnelles de donner un caractère plus systématique à la formation pratique des apprenti·e·s par le biais de consignes strictes, notamment par les guides méthodiques. Il fallait en outre ancrer dans la loi la formation des enseignant·e·s des écoles professionnelles, les écoles professionnelles supérieures (*Berufsmittelschule*), la formation élémentaire, les écoles techniques supérieures et les écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration, ainsi que la promotion de la recherche appliquée à la formation professionnelle. Le système « dual » devait céder la place à un système « trial » : en plus des cours à l'école professionnelle et de l'encadrement par un maître d'apprentissage, il fallait qu'une partie de la formation soit « donnée collectivement sous forme de cours dits d'introduction » (*ibid.*, p. 683).

Cependant, ces derniers aspects ainsi que le bilan global et l'orientation de la réforme n'étaient toutefois pas partagés par l'ensemble des protagonistes. L'Union syndicale suisse lança un référendum contre le projet de loi. Elle accusait la loi de porter clairement « la marque des entreprises » et de rester « un domaine réservé des arts et métiers, du commerce et de l'industrie » (Moser, 1978, p. 98), malgré les nombreuses propositions de réformes et les projets de lois émanant des milieux non bourgeois. Selon l'USS, avec la nouvelle législation, les anciennes pratiques seraient reconduites, car tant le contrôle des entreprises formatrices que l'absence de possibilités de participation des apprenti·e·s et une formation générale au rabais laissaient à désirer. La formation élémentaire prévue serait en outre la porte ouverte à une dépréciation de la formation professionnelle. En tant que « formule express », cette formation provoquerait une division entre quelques types de formations de valeur et un grand nombre de formations moins qualifiées. L'USS n'entendait pas, par ce référendum, bloquer des améliorations requises depuis longtemps, mais au contraire mettre en marche une véritable réforme de la formation professionnelle (*ibid.*, p. 99). Après le rejet du référendum, la loi sur la formation professionnelle entra quand même en vigueur en 1980.

Une attaque frontale et radicale contre le consensus national en matière de formation professionnelle se manifesta en revanche à travers l'initiative lancée quelques années plus tard par les milieux soixante-huitards, syndicaux et politiques de gauche pour la création

d'ateliers d'apprentissage publics supplémentaires (offrant 10 000 places d'apprentissage) et l'adoption d'un article constitutionnel « pour une formation professionnelle et un recyclage garantis ». L'initiative fut toutefois nettement rejetée en 1986 (Tabin, 1989, p. 209).

Outre le renforcement de la structuration pédagogique de la formation, l'accroissement de la différenciation des offres et l'amélioration de la formation des enseignant-e-s et des formateurs et formatrices, la nouvelle législation visait également l'extension de la formation professionnelle au niveau supérieur. Cette extension envisageait en particulier les établissements de formation commerciale comme les pendants des écoles techniques supérieures (ETS) : les écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration. La loi prévoyait aussi la possibilité de créer d'autres écoles techniques de perfectionnement (Conseil fédéral, 1977, p. 702). Enfin des concessions étaient aussi faites aux revendications de longue date des milieux proches des ETS. Après examen de tous les arguments, « la reconnaissance du titre d'ingénieur ETS [pouvait toutefois] se justifier » (*ibid.*, p. 725). Les partisan-e-s des ETS parvenaient ainsi à s'imposer face aux représentant-e-s des écoles universitaires, qui redoutaient une confusion qui aurait pu induire en erreur le public, si le titre obtenu dans les ETS passait de « ingénieur-technicien » à seulement « ingénieur ETS ». Ce débat qui persistait depuis la loi de 1963 pouvait ainsi être apaisé, car, comme on le relevait à l'époque, en dépit d'une situation juridique claire, les diplômé-e-s se seraient de toute façon qualifié-e-s « illégalement » d'ingénieur ETS ou d'architecte ETS.

Si la première loi fédérale sur la formation professionnelle dépassait déjà le cadre d'application marqué par les arts et métiers, en s'ouvrant vers des formations industrielles, la deuxième loi reflétait avant tout un nouveau besoin de différenciation en offrant de meilleures options de perfectionnement professionnel. La formation professionnelle bénéficiait ainsi d'une large réglementation légale, mais celle-ci ne pouvait pas empêcher la critique des conditions de formation des années 1960. En effet, par rapport aux gymnases, pourtant en développement modéré, la formation professionnelle était perçue comme une variante peu efficace et pauvre en perspectives – comme le soulignait en particulier la gauche parlementaire et extraparlementaire. La mise en garde portait notamment sur les conditions autoritaires auxquelles les apprenti-e-s étaient soumis-e-s. Dans le sillage du mouvement de 1968, une position ferme était désormais adoptée vis-à-vis de ce « paternalisme » (cf. Habermas, 1992).

Ensuite, la formation professionnelle amorça une phase déterminante au cours des années 1990. La maturité professionnelle, en tant que

diplôme établi et moyen d'accès aux hautes écoles spécialisées, résultait des réformes liées à la loi de 1978, qui rendait possible la fréquentation des écoles professionnelles supérieures (*Berufsmittelschule*). Les travaux préparatoires et les réalisations dans ce sens ouvrirent la voie également à la maturité spécialisée (Sommerhalder, 1988). La principale préoccupation était de créer un accès aux études supérieures en passant par la formation professionnelle. Cette évolution fut en grande partie encouragée par les représentant-e-s des écoles techniques supérieures et des écoles d'ingénieurs et bénéficia, grâce au soutien du Conseil fédéral, d'une base de discussion favorisant la reconnaissance des diplômes suisses dans l'espace européen (cf. Kiener & Gonon, 1998).

8 La systématisation de la formation professionnelle grâce à un nouveau consensus et à une consolidation du cadre légal : la LFP de 2002

Même si la troisième loi sur la Formation professionnelle put répondre aux critiques et les rejeter, elle ne resta pas insensible aux réformes ultérieures. Y contribua en grande partie l'initiative lancée en 1998 « pour une offre appropriée en matière de formation professionnelle », qui échoua néanmoins en 2003. Selon cette initiative, il fallait inscrire un « droit à la formation professionnelle » dans la Constitution et créer un fonds à l'échelle nationale pour la financer. Cette « initiative pour les places d'apprentissage », de nouveau lancée par les milieux syndicaux et les organisations de jeunes, déplorait l'offre insuffisante en places d'apprentissage, qui laissait à désirer tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif malgré la nouvelle relance de l'économie. La gauche syndicale soulevait ainsi de nouveau la question de l'aide à apporter aux apprenti-e-s dans la défense de leurs exigences en matière de qualification. À intervalles réguliers, les employeurs ne se conformeraient pas suffisamment aux objectifs fixés par eux-mêmes visant à garantir la partie pratique de la formation professionnelle, il fallait donc en assurer le financement de cette manière (Sigerist, 2002, pp. 11–13). Tandis que le message du Conseil fédéral ainsi que divers parlementaires constataient une « unité d'objectif », en dépit de divergences en ce qui concernait les moyens, cette initiative se révélait trop étatique et trop peu ciblée aux yeux de la majorité des partis (bourgeois). Selon ces milieux, les arrêtés fédéraux I et II, accordant le soutien financier nécessaire à la création de places d'apprentissage supplémentaires, avaient permis de lutter efficacement contre la pénurie qui sévissait durant la crise économique

au début des années 1990. En outre, comme alternative à l'initiative, on mettait en avant la nouvelle loi sur la formation professionnelle débattue au Parlement, qui tenait compte des préoccupations de l'initiative et autorisait de surcroît des solutions plus souples (Bulletin officiel de l'Assemblée fédérale, 2001, p. 1851 ss).

En effet, la nouvelle loi prévoyait un « fonds pour la formation professionnelle » comme solution possible. En outre, une plus grande différenciation de la formation professionnelle initiale devait permettre de toucher plus de jeunes et plus d'entreprises. En même temps, elle confirmait la volonté de proposer une législation-cadre, qui laissait ouverte une multitude de possibilités de développement (*ibid.*, p. 692). La formation professionnelle était en outre davantage perçue en combinaison avec les autres domaines du système éducatif. Il s'agissait de l'assouplir afin d'éliminer les barrières horizontales et verticales. Ainsi, « une perméabilité entre les différents systèmes de formation » commençait à s'instaurer, laquelle devait être favorisée par la souplesse des dispositions légales et le caractère parfois peu conventionnel des solutions (*ibid.*, p. 694).

Parallèlement à une différenciation interne à des fins de flexibilisation, les intentions des réformes en cours visaient aussi une articulation croissante de la formation professionnelle avec le système éducatif en général. À cet égard, le débat évolua au cours des années 1980, pour aboutir pratiquement à un consensus en ce qui concerne le développement et l'élargissement de la formation professionnelle.

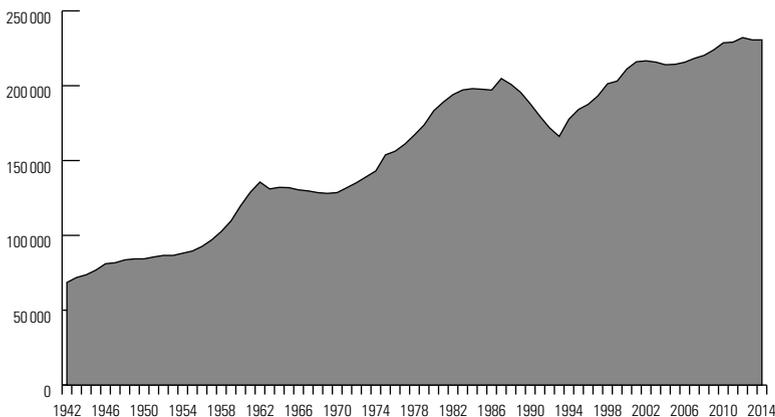
En revanche, au milieu des années 1990, un facteur perturbateur du développement et de l'extension de la formation professionnelle émergea en relation avec la nouvelle réglementation en matière de péréquation financière intercantonale. Dans le cadre du projet de « nouvelle péréquation financière » dans la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons, une recantonalisation de la formation professionnelle fut sérieusement envisagée à l'initiative de certains représentants cantonaux. Un rapport de consultation dans ce sens, approuvé par le Conseil fédéral, précisait que la Confédération ne devait détenir aucun élément matériel de contrôle, un point de vue qui fut cependant rejeté par le Parlement (Strahm, 2008, p. 318).

Le message de 2000 relatif à la loi sur la formation professionnelle accordait ainsi une importance décisive à la question du financement de la formation professionnelle. Il faisait en outre référence à la nécessité d'une révision justifiée par les développements économiques et techniques vers une société de services. La loi précédente était, selon lui, « entièrement axée sur l'industrie, les arts et métiers et le commerce » (Conseil

Fédéral, 2000, p. 5688). Alors qu'avec cette réforme, tous les domaines de formation professionnelle hors enseignement universitaire devraient figurer dans la loi, intégrant pour la première fois des domaines comme l'agriculture, la santé, le social et les arts.

Ce message ne parlait plus de système « trial » mais de système « dual », constituant une « excellente voie d'insertion dans la vie professionnelle et une méthode efficace d'acquisition de connaissances ». Dans ses pages, on soulignait comment la nouvelle loi moderniserait et renforcerait la formation professionnelle duale en tant que « pilier de la formation professionnelle » en Suisse. Cette filière serait en outre considérée explicitement comme une partie du système éducatif suisse. La division entre formation scolaire et formation professionnelle était dépassée et constituait une mauvaise option (*ibid.*, p. 5967). La formation professionnelle serait précisément renforcée par son intégration dans le système éducatif (*ibid.*, p. 5704). Autre aspect essentiel : l'insistance qui était mise en avant sur la perméabilité à l'intérieur du système éducatif et entre ce système et d'autres domaines. Il convenait d'ailleurs d'ancrer cette perméabilité dans la loi et de la promouvoir (*ibid.*, p. 5749). Le message soulignait également le caractère souple et ouvert de cette loi-cadre. Une loi sur la formation professionnelle « orientée vers l'avenir » ne pouvait être qu'une loi-cadre, « compte tenu de l'évolution extrêmement rapide dans tous les domaines et de l'incertitude sur les exigences du futur ». Il fallait en améliorer les contenus en permanence avec la collaboration

Figure 1 Evolution du nombre de contrats d'apprentissage



Sources : OFIAMT, OFFT, SEFRI.

de toutes les parties prenantes (*ibid.*, p. 5688). Le risque d'une certaine indétermination qui en découlait était le résultat direct de l'ouverture souhaitée (*ibid.*, p. 5705). Le bilan publié en 2010 par le Conseil fédéral (Conseil Fédéral, 2010) à la suite d'une question parlementaire constata également que la nouvelle loi sur la formation professionnelle en tant que loi-cadre ouverte devait tenir compte de la mutation profonde du monde du travail et avait permis de nouveaux développements. Par ailleurs, il soulignait la perméabilité du système et le financement axé sur les prestations. Le renforcement de « la formation professionnelle suisse » était jugé réussi (*ibid.*, p. 3).

9 Conclusion

L'expansion de la formation professionnelle est aussi le résultat d'une législation-cadre qui a permis des développements et des changements. Une expansion qui n'est certes pas ininterrompue, mais qui a accru peu à peu son importance dans la société, chez les jeunes et à l'intérieur du système éducatif dans son ensemble. Cette expansion peut être attestée tant sur le plan quantitatif que du point de vue d'un développement horizontal et vertical. Un nombre croissant de domaines et de professions sont régis par la loi sur la formation professionnelle, de même que la formation professionnelle est parvenue à s'établir au-delà de la formation initiale, dans le domaine de la formation tertiaire.

Les lois successivement adoptées à partir de 1930 à l'échelle nationale se concevaient et se conçoivent encore comme des législations d'encouragement se fondant sur la « communauté d'entente » déjà mentionnée au début du présent article (Weber, 1985, p. 417). Les lois cadres conviennent ici parfaitement dans la mesure où elles intègrent une multitude de préoccupations parfois contradictoires. Le principe central de promotion et d'encouragement de nouvelles idées et solutions est acquis grâce au caractère indéterminé et à l'ouverture, qui offrent un grand nombre de variantes de mise en œuvre. Les acteurs peuvent ainsi s'appuyer sur un consensus solide, car le processus recourt à des motivations bien présentes et largement ancrées (Luhmann, 2010). Quitte à souffrir d'incohérences (Richli, 2008), une loi-cadre offre des marges de manœuvre favorisant les processus de négociation et la prévention partielle des conflits.

Grace à ce type de législation, le modèle dual de formation professionnelle en particulier s'est avéré apte à la croissance, pour devenir le modèle dominant au cours du XX^e siècle. Vu sa progression pratiquement

ininterrompue et son approbation publique quasi unanime, la formation professionnelle est devenue le principal secteur de formation en termes quantitatifs après la scolarité obligatoire.

Cette évolution se fonde sur un consensus dont l'histoire révèle qu'il n'a été que temporairement mis à mal. Les partis et les grandes associations professionnelles, la recherche, les autres institutions de formation et le grand public désirent tous une formation professionnelle solide. Dans le cadre du mouvement ici décrit d'expansion, la Suisse a donc su réagir aussi face à la tendance à la tertiarisation et au développement du degré supérieur en favorisant la canalisation via la formation professionnelle. Ce faisant, grâce au développement de la formation professionnelle, elle a atteint le degré le plus élevé de scolarisation au degré secondaire II à l'échelle internationale.

10 Références bibliographiques

a) Sources officielles

Arrêté fédéral concernant l'enseignement professionnel (27 juin 1884). *Feuille Fédérale* (3), 402–404.

Conseil Fédéral (2010). *Nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle – Bilan après six ans d'application. Rapport du Conseil fédéral sur le soutien à la formation professionnelle duale*. Berne.

Conseil Fédéral (1928). Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale à l'appui du projet de loi fédérale sur la formation professionnelle, du 9 novembre 1928. *Feuille fédérale* 1928, vol. 2.

Conseil Fédéral (1962). Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale concernant le projet d'une loi fédérale sur la formation professionnelle, du 28 septembre 1962. *Feuille fédérale* 1962, vol. 2.

Conseil Fédéral (1977). Message concernant la nouvelle loi sur la formation professionnelle du 26 janvier 1977. *Feuille fédérale* 1977, vol. 1.

Conseil Fédéral (2000). Message concernant la nouvelle loi sur la formation professionnelle (LFPr) du 6 septembre 2000. *Feuille fédérale* 2000, 1857.

Constitution fédérale de la Confédération helvétique du 18 avril 1999 (état au 8 août 2006). Berne, OCFIM.

b) Bibliographie

Adler, J. (1929). *La législation relative à l'apprentissage dans les cantons suisses romands* (thèse de doctorat). Paris : Les Presses Modernes.

Bendel, H. (1883). *Zur Frage der gewerblichen Erziehung in der Schweiz*. Winterthur: Bleuler-Hausheer.

- Brizon, P. (1909). *L'apprentissage. Hier – aujourd'hui – demain*. Paris: Librairie des Pages libres.
- Criblez, L. (2015). Die Verfassungsgrundlage für die schweizerische Berufsbildung. In K. Kraus & M. Weil (Hrsg.), *Berufliche Bildung. Historisch – aktuell – international. Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon* (pp. 13–19). Detmold: Eusl.
- Fazan, L. (1981). *La politique de l'apprentissage à Genève de 1892 à 1930 (de la première loi genevoise à la première loi fédérale sur la formation professionnelle)*. Mémoire d'histoire économique. Genève: Université de Genève.
- Gonon, P. (1998). *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Peter Lang.
- Gonon, P. (2002). Berufliche Bildung zwischen Zunft, Handelsfreiheit und Demokratie. In P. Gonon, *Arbeit, Beruf und Bildung* (pp. 18–36). Bern: hep verlag.
- Gonon, P. (2009). Reformsteuerung, Stabilität und Wandlungsfähigkeit der Berufsbildung – «Laboratory Federalism» als Motor der Bildungsreform in der Schweiz. In U. Lange, S. Rahn, W. Seitter & R. Körzel (Hrsg.), *Steuerungsprobleme im Bildungswesen* (pp. 249–265). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gonon, P. (2014). Qualität im Bildungsbereich – Zum Umgang der Berufsbildung mit Qualitätsvorbehalten. In S. Hupka-Brunner, H. Grunder, M. M. Bergman & Ch. Imdorf (Hrsg.), *Qualität in der Bildung* (pp. 101–116). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Habermas, J. (1992). *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Hoelscher, M. (2013). Hochschullehre zwischen Spielarten des Kapitalismus und internationaler Konvergenz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 39(2), 405–427.
- Kiener, U. & Gonon, P. (1998). *Die Berufsmatur. Ein Fallbeispiel schweizerischer Berufsbildungspolitik*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Krebs, W. (1888). Organisation und Ergebnisse der Lehrlingsprüfungen im In- und Auslande. *Gewerbliche Zeitfragen*, IV, 1–61.
- Luhmann, N. (2010). *Politische Soziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Moser, V. (1978). SGB-Referendum gegen das Berufsbildungsgesetz. *Gewerkschaftliche Rundschau*, 70(4), 97–100.
- Offe, C. (1975). *Berufsbildungsreform. Eine Fallstudie über Reformpolitik*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Richli, P. (2008). Berufsbildungsrecht. Auf dem Weg zum gleichberechtigten Spross des Bildungsrechts. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz. Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (pp. 129–152). Bern: hep verlag.
- Savoy, E. (1910). *L'Apprentissage en Suisse*. Paris/Fribourg: Librairie de l'Université.
- Schäppi, J. (1895). *Die Organisation des hauswirtschaftlichen und beruflichen Unterrichts in unseren Mädchenschulen*. Zürich: Speidel.
- Sigerist, P. (2002). Die Lehrstellen-Initiative bleibt aktuell. *Berufsbildung Schweiz*, 11–13.
- Sommerhalder, P. (1988). Interview mit Fürsprecher Hans Dellsperger, bis 1977 Chef der Abteilung Berufsbildung des BIGA. *Panorama*, 4, 29–31.
- Strahm, R. (2008). Die entscheidenden Neunzigerjahre. Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995 bis 2005. In T. Bauder & F. Osterwalder, *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz – Politische, pädagogische, ökonomische Perspektiven* (pp. 311–350). Bern: hep verlag.
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et Actualité*. Lausanne: Réalités sociales.
- Urban, W. (2010). *More Than Science and Sputnik. The National Defense Education Act of 1958*. Tuscaloosa: The University of Alabama Press.
- USAM. (1918). Vorarbeiten des Schweizerischen Gewerbeverbandes für die Schweizerische Gewerbegesetzgebung. II Entwurf eines Bundesgesetzes betreffend Berufslehre und Berufsbildung. Beschluss der Jahresversammlung vom 9. Juni 1918. *Gewerbliche Zeitfragen*, XXVIII. Bern: Verlag des Schweizerischen Gewerbeverbandes.
- USS. (1913). *Das Bundeskomitee des Schweiz. Gewerkschaftsbundes an das Industriedepartemen. Eingabe betreffend ein Eidgenössisches Lehrlingsgesetz*. Bern: SGB.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. Tübingen: Mohr.
- Wettstein, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep verlag.
- Wettstein, E. et al. (1985), *Die Berufsbildung in der Schweiz. Eine Einführung*. Luzern: Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (DBK).

Chapitre 2

La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe

Esther Berner et Lorenzo Bonoli

1 Introduction

L'enjeu de notre chapitre est de retracer l'évolution complexe du système suisse de formation professionnelle afin de relever une série de facteurs qui ont influencé son développement, en soulignant notamment la présence de nombreux acteurs dont les négociations ont pris forme dans un contexte institutionnel profondément marqué par l'organisation fédérale de l'État suisse.

Notre reconstruction historique nous amènera à souligner jusqu'à quel point cette organisation politique a conditionné, et conditionne aujourd'hui encore, les options adoptées au niveau fédéral en matière de formation professionnelle, en faisant en particulier des cantons des partenaires à part entière du système et en leur attribuant une marge de manœuvre importante dans l'application des dispositions fédérales. Lue à partir de ce point de vue, toute l'évolution du système suisse de formation professionnelle, de la fin du XIX^e siècle jusqu'à nos jours, est traversée par un défi constant : la recherche d'un équilibre entre une volonté de centralisation et d'uniformisation au niveau national – qui se reflète dans le cadre légal fédéral – et la volonté de maintenir une certaine autonomie au niveau cantonal – qui se traduit concrètement par des politiques cantonales de formation professionnelle spécifiques.

Dans la première partie du présent chapitre, il s'agira de retracer les étapes principales de l'évolution du système suisse de formation professionnelle. Cette évolution est marquée, dans un premier temps, par une absence de dispositions au niveau national laissant une large marge de manœuvre aux acteurs privés et aux cantons et, dans un second temps, par un élargissement progressif des compétences légales de la Confédé-

ration, qui va assumer la « haute surveillance »¹ et la coordination de la formation professionnelle au niveau national, sans cependant exclure les cantons de l'organisation et de la conduite du système au niveau régional².

La suite du chapitre mettra en revanche l'accent sur les disparités, existantes entre les cantons, qui ont pu subsister à ce processus de centralisation. Notre attention sera portée en particulier sur les différences de participation à l'apprentissage dual qui apparaissent entre cantons alémaniques et cantons latins. Ces différences sont largement connues et commentées aujourd'hui, mais elles n'ont pas encore fait l'objet d'analyses approfondies dans une perspective historique : c'est-à-dire d'analyses en mesure de préciser à partir de quand ces divergences apparaissent et *quels facteurs* peuvent en expliquer l'émergence.

Dans un premier temps, grâce à l'analyse des données sur les apprenti-e-s fournies par les Recensements fédéraux de la population de 1900 à 2000, il sera possible de montrer à partir de quand ces différences apparaissent au niveau statistique³. Dans un second temps, un regard comparatif sur l'évolution des politiques de la formation professionnelle dans deux cantons paradigmatiques, Genève et Zurich, nous permettra d'identifier une série de facteurs, liés notamment à la structure économique du canton, au paysage politique cantonal et aux positions pédagogiques, qui peuvent en expliquer en partie l'origine.

2 Les étapes principales du développement de la formation professionnelle suisse

Le système de formation professionnelle suisse prend forme progressivement vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e. C'est à cette période que la Confédération, les cantons et les associations professionnelles dans le domaine des arts et métiers et du commerce mettent en place les premières mesures jetant les bases de ce qui deviendra par la suite le système suisse de formation professionnelle⁴.

-
- 1 L'expression est reprise de l'article 55 de la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 1930 (LFPr 1930).
 - 2 Sur cette perspective d'expansion des prérogatives de la Confédération dans le domaine, cf. la contribution de Philipp Gonon dans ce volume.
 - 3 Le terme d'« apprenti-e-s » désigne, ici et dans les pages suivantes, les personnes suivant un apprentissage dual, à savoir une formation en alternance entreprise – école.
 - 4 Pour une présentation générale de l'histoire de la formation professionnelle, nous renvoyons les lecteurs aux publications suivantes : Wettstein (1987), Tabin (1989), Wettstein et Gonon (2009), Bonoli (2012).

Parmi les acteurs clés dans ce développement de la formation professionnelle suisse, se trouvent les associations professionnelles qui se constituent à l'échelle nationale vers la fin du XIX^e siècle défendant les intérêts de telle ou telle profession ou secteur économique. L'Union suisse des arts et métiers (USAM) jouera notamment un rôle extrêmement important dans le développement du système de formation professionnelle suisse. Fondée en 1879, elle sera très active dans le débat public et politique en promouvant auprès de ses membres une série de mesures pour l'amélioration de l'apprentissage et exerçant une pression sur les milieux politiques pour une réglementation au niveau fédéral du domaine.

De son côté, la Confédération, mise sous pression par la crise économique des années 1880⁵, va également entrer dans l'arène. Réagissant aux résultats d'une enquête réalisée en 1883 sur la situation économique de l'artisanat et la petite industrie suisse, le gouvernement proposera en 1884 un arrêté fédéral dans lequel la Confédération s'engage à venir en aide financièrement aux institutions actives dans le domaine de l'enseignement professionnel.

Cet arrêté constitue le premier acte législatif fédéral dans le domaine de la formation professionnelle et produira un effet positif sur son développement. Cependant sa portée est à bien des égards assez limitée, car il prévoyait uniquement une aide financière de la Confédération en faveur des institutions actives dans l'enseignement professionnel, sans pouvoir intervenir directement dans l'organisation concrète du domaine⁶. Une éventuelle intervention plus directe de la Confédération à ce sujet aurait en effet nécessité de longues négociations avec les cantons et très certainement une votation populaire pour modifier la Constitution. Le gouvernement en place voulait éviter à tout prix une telle éventualité, craignant que les milieux fédéralistes qui, quelques années auparavant, avaient bloqué l'adoption d'un « ministre fédéral de l'éducation » dans la célèbre votation du « bailli scolaire [*Schulvogt*] » (cf. Osterwalder, 2008) ne puissent entraîner aussi le rejet de dispositions fédérales dans le domaine de la formation professionnelle.

La portée limitée de cet arrêté est le reflet direct des rapports complexes existant entre Confédération et cantons, des rapports qui

5 Nous renvoyons à l'ouvrage de Thomas Widmer (1992) pour une excellente description de la situation économique et socioculturelle de la Suisse pendant la crise des années 1880.

6 Cf. notamment le Message du Conseil fédéral sur l'Enquête industrielle de 1883 (CF 1883).

ont conditionné les options prises par la politique fédérale de formation professionnelle dès ses débuts.

En effet, si la plupart des acteurs et des forces politiques de l'époque s'accordaient sur la nécessité d'agir pour relancer la formation professionnelle, il était plus délicat d'établir comment intervenir et surtout *qui* devait intervenir. Un problème majeur était celui de savoir si la Confédération avait la compétence constitutionnelle pour intervenir et, le cas échéant, avec quel type d'intervention ou si seuls les cantons avaient la possibilité d'adopter des dispositions dans le domaine (Cf. CF 1883).

Le fait de limiter la portée de l'arrêté au soutien financier s'avère ainsi un choix prudent permettant à la Confédération de faire adopter cette disposition sans susciter l'opposition des cantons et, surtout, sans exiger une modification de la Constitution.

Autrement dit, pour contrer les risques d'un blocage de la part des cantons, la Confédération, en 1884, renonce à définir un modèle national de formation professionnelle, laissant aux cantons la liberté de décider quels standards privilégier. L'arrêté sera en cela un outil qui permettra à des formes variées de formation professionnelle de se développer et de se stabiliser, notamment les écoles à plein temps, les musées industriels, les cours professionnels et, à partir de 1889, il assurera un soutien financier également aux examens de fin d'apprentissage.

Cependant, si cet arrêté va permettre de relancer la formation professionnelle suisse en renforçant l'offre et la qualité des enseignements dans les écoles professionnelles, il n'a pas d'effet direct sur l'organisation de l'apprentissage chez le patron, une pratique qui, dans ces formes traditionnelles héritées des corporations, restait largement répandue. La balle est alors dans le camp des cantons. À partir de 1890, avec la « Loi sur la protection des apprenti-e-s » édictée par le Canton de Neuchâtel, les cantons suisses se dotent progressivement des premières dispositions légales réglementant l'apprentissage d'un métier chez le patron.

C'est dans ces lois que prend forme l'apprentissage « dual » tel que nous le connaissons aujourd'hui. Ces lois cantonales vont progressivement régir le domaine en imposant le contrat d'apprentissage écrit obligatoire, en introduisant l'exigence de suivre des cours complémentaires parallèlement à la formation reçue chez le patron, en enjoignant aux apprenti-e-s de se présenter à un examen de fin d'apprentissage et en établissant un diplôme protégé et attribué par les autorités cantonales.

La situation n'est cependant pas encore optimale. Si dans les décennies suivantes la plupart des cantons vont se doter de lois en la matière, le besoin d'une harmonisation des pratiques sur tout le territoire

se fait sentir de plus en plus, poussant les milieux des arts et métiers à réclamer une loi fédérale sur la formation professionnelle. Il faudra toutefois attendre la modification de la Constitution fédérale de 1908, octroyant à la Confédération le droit de légiférer dans le domaine des arts et métiers et du commerce pour que les discussions concrètes en vue d'une telle loi débutent. Elles aboutiront en 1930 à l'adoption de la première loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr, 1930).

3 L'équilibre de la loi de 1930

Une certaine tension entre une volonté de centralisation et la défense des autonomies cantonales apparaît également en arrière-fond des débats menant à cette première loi fédérale, qui, à bien des égards, peut être considérée comme un exercice d'équilibrisme entre les intérêts des différentes parties prenantes. Un exercice d'équilibrisme réussi, dans la mesure où la loi sera adoptée sans opposition par les deux Chambres fédérales (cf. Bauder, 2008). Le succès de cette loi tient avant tout au fait qu'elle sera pensée dès son origine pour anticiper les deux oppositions majeures qui la menaçaient : tout d'abord, une opposition venant du milieu des arts et métiers qui, d'une part, considérait son domaine comme trop varié et diversifié pour qu'il puisse être réglementé par une seule loi fédérale et, d'autre part, ne voulait pas perdre le contrôle sur l'organisation de l'apprentissage chez le patron. Ensuite, une opposition qui émanait des milieux fédéralistes, qui voyaient d'un mauvais œil l'intervention de la Confédération dans ce domaine, cela d'autant plus que la plupart des cantons s'étaient déjà dotés de lois relativement semblables⁷.

Pour répondre à la première opposition, la loi sera formulée comme une loi-cadre⁸, précisant les lignes générales à suivre, mais déléguant à des ordonnances, rédigées en collaboration avec les associations

7 L'opposition à une loi fédérale pouvait être particulièrement virulente, comme en témoigne la prise de position de l'Association industrie et commerce vaudoise, qui, par la voix de Louis Beguin affirmait : « De la discussion, il faut retenir ceci : l'opposition irréductible du commerce et de l'industrie à une législation fédérale sur l'apprentissage et en général à toutes les nouvelles lois qui viennent de Berne. On en a assez ! » (cité in D.E, *Gazette de Lausanne* 27.06.1924), ou encore, sous la plume de C.P., correspondant à Berne de la *Gazette de Lausanne*, qui parlait d'un « nouveau légume jeté dans le panier à salade fédéral » (C.P. *Gazette de Lausanne*, 02.10.1929).

8 L'importance d'une « loi-cadre » pour le développement de la formation professionnelle suisse est aussi relevée par Philipp Gonon dans sa contribution à ce volume.

professionnelles, la tâche de préciser secteur par secteur les détails de l'organisation des formations.

Quant à la réponse aux critiques venant des milieux fédéralistes, elle se concrétise, là aussi, dans la nature générale des dispositions d'une loi-cadre qui reconnaît les cantons en tant qu'acteurs clés, avec la Confédération et les associations professionnelles, dans l'organisation concrète du domaine. Dans cette optique, tout en confirmant le soutien financier de la Confédération, la loi attribue aux cantons la responsabilité de son exécution, leur laissant une certaine marge de manœuvre pour adapter les dispositions fédérales générales aux exigences et aux us régionaux. En outre, dans ses dispositions, elle va intégrer une série d'éléments déjà présents dans la plupart des lois cantonales⁹, n'obligeant pas par là les cantons à revoir totalement leur politique de formation professionnelle et en faisant en sorte que les initiatives cantonales déjà existantes dans le domaine puissent se poursuivre.

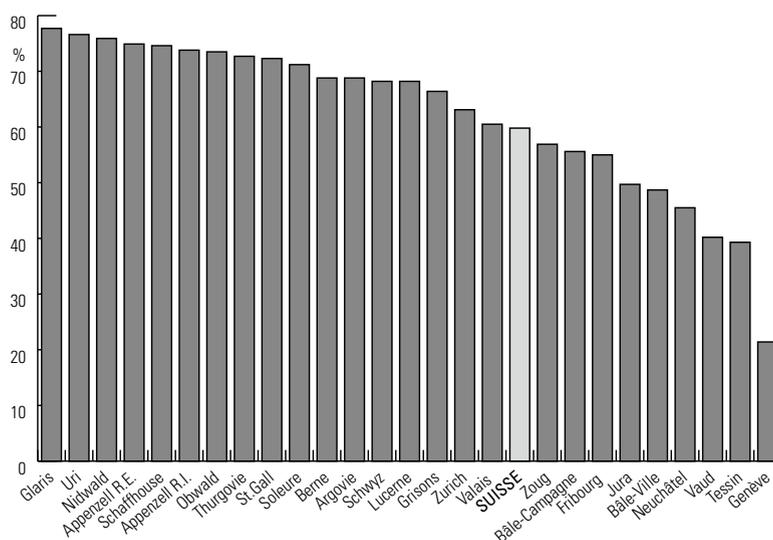
La loi de 1930 fournit ainsi les bases d'un système national de formation professionnelle qui, dans ses lignes générales, reflète celui que nous connaissons aujourd'hui encore. On y trouve en effet la place prépondérante occupée par l'apprentissage dual (cf. art. 2.24) et la répartition des tâches entre trois acteurs (cf. art. 54–56), où la Confédération est chargée de la « haute surveillance » et de la coordination générale du système ; les cantons de l'exécution de la loi avec une certaine liberté de décision dans une série de domaines, notamment l'organisation des écoles professionnelles, de l'orientation professionnelle ou de la gestion des places d'apprentissage ; et les associations professionnelles de la déclinaison sectorielle des dispositions générales de la loi. Cette répartition des tâches sera confirmée, sans grandes modifications, dans les lois fédérales successives de 1963 et de 1978, jusqu'à la loi votée en 2002 actuellement en vigueur. Ce cadre légal conduit ainsi à la constitution d'un système unifié dans ses orientations générales, mais qui, comme il s'agira de le montrer dans la suite de ce texte, ne se traduira jamais par une homogénéisation totale de la filière au niveau des cantons. Au contraire, les cantons sauront toujours profiter des libertés offertes par la loi fédérale pour orienter la formation professionnelle selon les besoins et les exigences régionales.

9 C'est le cas notamment des conditions de base de l'apprentissage (contrat écrit, cours complémentaires, examens, diplôme) qui seront confirmées et uniformisées sur tout le territoire, (cf. art. 6 à 9, LFPr, 1930).

4 La situation aujourd’hui : entre cadre commun et différences cantonales

Les différences importantes qui existent, aujourd’hui, entre les cantons en ce qui concerne la participation des jeunes à des filières de l’apprentissage dual sont le reflet direct de cette liberté dans la définition des politiques cantonales de formation professionnelle. Comme le montre la figure 1, la participation à un apprentissage dual en fonction de la classe d’âge 15–18 varie de 76% pour le Canton de Glaris à 21% pour le Canton de Genève, avec une moyenne suisse autour des 59%.

Figure 1 : Pourcentage d’apprenti.e.s sur le total des jeunes de la classe d’âge 15–18 dans les 26 cantons en 2014



Source : Office fédéral de la Statistique – OFS, 2016.

Cet histogramme permet ainsi de relever que les cantons latins présentent en moyenne une participation inférieure à la formation professionnelle duale en comparaison aux cantons alémaniques, les cantons de Neuchâtel, Vaud, Tessin et Genève fermant le classement.

Les différences entre les cantons sont largement connues et commentées dans le débat public¹⁰. Par contre, même si des raisons historiques et culturelles sont souvent évoquées pour expliquer leurs origines¹¹, aucune étude approfondie n'a été menée à ce jour.

Le manque de données historiques fiables ne facilite pas les recherches en la matière. En effet, si l'administration fédérale, via l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT), commencera à récolter des données détaillées sur les apprentissages duals à partir de 1933, une seule source de renseignements sur les apprenti-e-s au niveau national nous permet de remonter jusqu'au début du XX^e siècle : les Recensements fédéraux de la population, qui à partir de 1900, dans leur section « Profession exercée », présentent les données concernant le nombre total d'apprenti-e-s.

Les chiffres provenant des Recensements nous permettent ainsi de reconstruire l'évolution historique du nombre d'apprenti-e-s avec les données détaillées pour chaque canton (cf. Figure 2). Une première découverte intéressante émerge de ces chiffres, si l'on confronte le taux d'apprenti-e-s dans la classe d'âge 15–18 en 1900 à celui d'aujourd'hui. Il apparaît de façon frappante que les différences actuelles entre régions linguistiques n'étaient pas présentes à l'époque, avec des cantons comme Genève, Neuchâtel ou le Tessin se retrouvant au-dessus de la moyenne suisse.

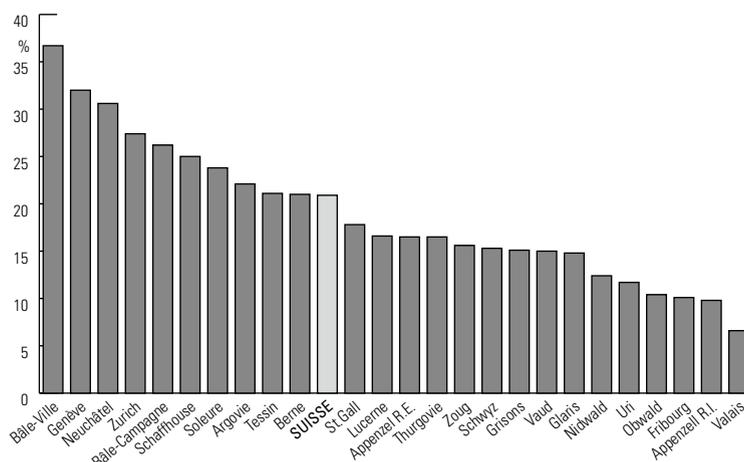
Dans cet histogramme, nous retrouvons en tête du classement des cantons dont le développement industriel était relativement avancé déjà en 1900. Une analyse des données concernant le nombre d'apprenti-e-s vivant dans une ville en 1900 permet de confirmer l'absence d'un clivage linguistique en soulignant, en outre, comment les apprentissages

10 Voir, à titre d'exemple, Wicki (2005) qui évoque le « Röstigraben » de la formation professionnelle suisse ou encore Stauffer (2005) qui, dans les colonnes de la NZZ, parle d'un « problème de la formation professionnelle en Romandie ».

11 Ghisla et al. (2013) relèvent les principaux facteurs historiques expliquant la situation particulière du canton du Tessin et Wettstein et Amos (2010), dans un rapport sur la formation professionnelle initiale en école de métiers, soulignent justement, mais sans l'approfondir, qu'« en matière de formation professionnelle, les différences sont importantes, voire énormes entre la Suisse allemande et la Suisse romande. Des raisons historiques contribuent sans doute à expliquer la culture particulière des cantons de Genève, de Neuchâtel et du Jura, avec la création dès le 19^e siècle d'écoles d'horlogerie à plein temps, ainsi que d'écoles techniques. Mais la persistance, voire le développement, de ce modèle scolarisé de formation professionnelle initiale doit aussi correspondre à une logique politique, voire économique et sociale, [...] » (p. 14).

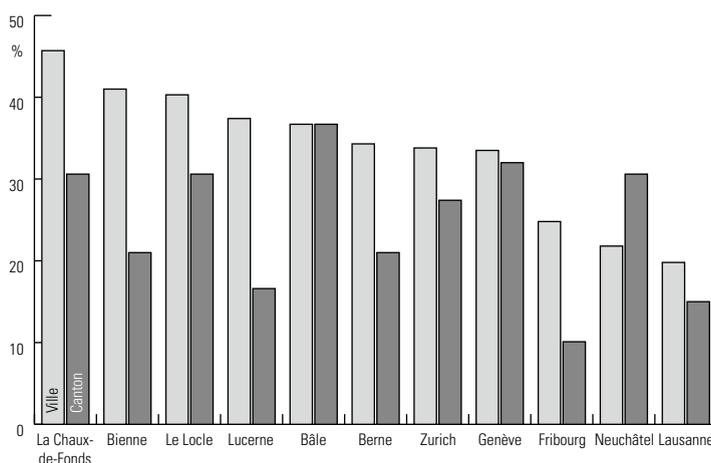
se développent avant tout dans des milieux urbains là où des industries de pointe sont présentes. C'est notamment le cas de l'industrie horlogère qui concerne les trois premières villes du classement présenté dans la figure 3.

Figure 2: Pourcentage d'apprenti·e·s sur le total des jeunes de la classe d'âge 15–18 en 1900 par cantons



Source : Recensement fédéral de la population de 1900.

Figure 3: Pourcentage d'apprenti·e·s sur le total des jeunes de la classe d'âge 15–18 dans les 11 villes suisses les plus peuplées et dans les cantons respectifs en 1900



Source : Recensement fédéral de la population de 1900.

5 Évolution des apprentissages de 1900 à nos jours

Si les données des Recensements montrent clairement l'absence d'un clivage entre cantons latins et cantons alémaniques autour de 1900, elles permettent aussi de relever l'évolution des taux d'apprenti-e-s par canton jusqu'à nos jours. La figure 4 nous permet de visualiser la progression du taux d'apprenti-e-s avec des variations dues à des événements historiques tels que la crise des années 1930, la Seconde Guerre mondiale et la stagnation du nombre d'apprenti-e-s à partir des années 1990. En outre, en se focalisant sur la situation de six cantons, (Genève, Vaud, Tessin, Lucerne, Berne, Zurich), ce graphique montre que les différences entre cantons latins et cantons alémaniques se creusent seulement dès les années 1960. À partir de cette période, les contingents d'apprenti-e-s des cantons latins se retrouvent clairement au-dessous de la moyenne suisse, alors que ceux des cantons alémaniques la dépassent.

Les raisons de cette évolution sont complexes et multiples. Les « facteurs culturels », souvent évoqués dans ce débat, représentent sans doute un des principaux éléments à considérer pour expliquer ces différences, en particulier en relation aux divers types de filières privilégiés (formation professionnelle *vs* formation générale) et les modèles d'enseignement (formation à l'école *vs* modèle dual).

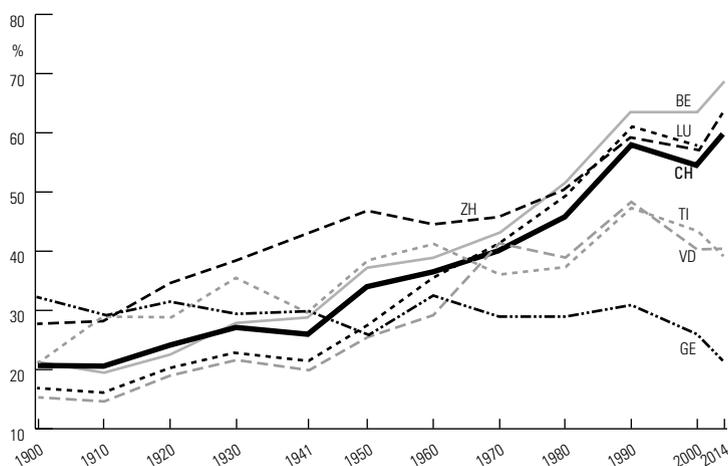
Dans cet ordre d'explication, il est souvent fait référence au modèle éducatif français pour les cantons romands et le modèle éducatif italien pour le Tessin qui ont indubitablement exercé une influence sur les débats et sur l'évolution de la formation professionnelle dans les cantons latins, comme du reste le modèle dual allemand a marqué dès le début le développement de l'apprentissage en Suisse en général¹². Mais il est extrêmement complexe d'identifier clairement la portée et les modalités de telles empreintes, d'autant plus que la période où les différences se creusent, les années 1960–1970, est caractérisée par une série de changements socioéconomiques majeurs, liés au boom économique de l'après Seconde Guerre mondiale, qui vont dessiner un paysage de la formation au niveau du secondaire II bien différent de celui du début de 1900. Autrement dit, si l'influence de pays limitrophes est probable, il ne faut pas non plus oublier d'articuler un tel impact avec les grands changements sociopolitiques qui ont amené à ce que l'on appelle l'expansion des systèmes de formation (« *Bildungsexpansion* », cf. Criblez & Magnin, 2001¹³). Comme le relèvent Lucien Criblez et Charles Magnin (2001, p. 7), un tel dévelop-

12 Cf. à ce propos les rapports de Bendel (1883) ou de Riniker *et al.* (1884).

13 Cf. aussi la contribution de Philipp Gonon dans cet ouvrage.

pement survient en arrière-fond d'une période prolongée de croissance économique et se caractérise entre autres par un allongement de l'école obligatoire, une augmentation de la moyenne des années de formation, un élargissement de l'offre à tous les niveaux (du jardin d'enfant aux hautes écoles), l'ouverture des études supérieures à une population plus vaste (cf. la notion de « démocratisation des études »), le tout soutenu par une demande croissante de la part du monde de l'économie en qualifications toujours plus pointues et développées (cf. *ibid.*). Dans la section suivante, en proposant une comparaison entre deux cantons, nous allons tenter d'identifier une série de facteurs qui ont caractérisé cette expansion du secondaire II, et qui ont influencé également l'apparition des différences entre cantons alémaniques et cantons latins.

Figure 4 : Évolution de la pourcentage d'apprenti·e·s sur le total de la classe d'âge 15–18, dans six cantons et la Suisse dans son ensemble



Source : Recensements fédéraux de la population 1900–2000 ; Office fédéral de la Statistique, 2016.

Note : À partir de 2010, l'OFS ne réalise plus de recensements auprès de la population, mais se réfère aux registres déjà existants (cf. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/02>).

6 Entre législation nationale et exécution cantonale : les cas de Genève et Zürich

Pour pouvoir identifier une série de facteurs concrets ayant contribué au développement des différences telles que nous les observons aujourd'hui, il est indispensable de descendre à un niveau cantonal, où nous allons

nous concentrer sur la situation de deux cantons, sous certains aspects paradigmatiques : un canton romand, Genève, et un canton alémanique, Zürich.

Ces deux cantons représentent des régions où le revenu par habitant est historiquement supérieur à la moyenne suisse (Ritzmann-Blickensdorfer, 1996). Ils sont marqués par le protestantisme, par l'importance économique et politique de leur centre urbain et par le fait que, pendant le XIX^e siècle et le début du XX^e, leur politique interne était dominée par des forces libérales. Dans les deux cantons, le secteur économique industriel se développe en outre relativement rapidement : déjà en 1905, il occupe 46% de la population active dans le Canton de Genève et 52% dans le Canton de Zurich. Cependant, avec des surfaces facilement cultivables, l'agriculture reste importante dans le Canton de Zurich avec 30% des personnes actives contre 15% pour Genève. À l'origine, le secteur des services est plus développé à Genève avec 39% des personnes occupées contre 20% à Zurich. Mais ces différences s'estompent déjà à partir des années 1965 : le secteur primaire devient marginal dans les deux cantons pour laisser la place au secteur tertiaire qui sera au centre d'une importante croissance qui l'amènera à se retrouver aujourd'hui en tant que premier domaine d'activité (Piguet, 2017 ; Suter, 2015).

Malgré ces analogies, l'évolution de la formation professionnelle, et plus particulièrement de l'apprentissage dual, révèle de grosses différences. En revenant à la figure 4, il est possible de relever que, si en 1900 les deux cantons présentaient des contingents d'apprentissage voisins et supérieurs à la moyenne suisse, 27% pour Zurich et 32% pour Genève, à Zurich, ce taux augmente progressivement jusqu'à 63% actuellement, en restant au-dessus de la moyenne suisse, alors qu'à Genève il stagne autour de 30% pour diminuer en 2014 à 21% : qui est le taux le plus bas de tous les cantons suisses.

Une telle différence ne peut que soulever des interrogations : tout d'abord, comment est-il possible que, dans un cadre législatif national unique, deux évolutions si contrastées aient pu se dessiner ? Et, ensuite, quels ont été concrètement les choix de politiques de la formation professionnelle dans les deux cantons qui ont contribué à déterminer la situation actuelle ?

6.1 La législation fédérale comme stimulant ou frein aux réformes cantonales

Un premier aspect intéressant à relever dans la comparaison entre ces deux cantons est sûrement leur attitude par rapport à la réglementation

fédérale sur la formation professionnelle et leur façon d'exploiter ou de préserver/défendre la marge de manœuvre cantonale prévue dans le cadre législatif fédéral.

La politique cantonale genevoise en ce domaine s'est distinguée pendant des décennies par la volonté de défendre ses propres priorités vis-à-vis des dispositions fédérales; une protection des priorités cantonales bien plus marquée que dans la politique cantonale zurichoise. Cette attitude peut s'expliquer par le fait que le petit canton romand, à la différence de l'influent canton de Zurich, avait un poids limité dans les négociations au niveau fédéral et pouvait difficilement espérer voir des exigences spécifiques à sa situation entrer dans la législation fédérale. L'influence restreinte du canton de Genève sur la politique formative fédérale expliquerait ainsi en partie sa volonté de préserver le plus possible la marge de manœuvre que les dispositions fédérales laissent pour développer une politique formative cantonale spécifique.

Cette attitude différente apparaît déjà dans les décennies qui précèdent l'adoption de la première loi fédérale en la matière. Après l'inscription en 1908 d'un article sur les arts et métiers dans la Constitution fédérale, les conditions pour une réglementation de la formation professionnelle au niveau fédéral étaient posées. Dans l'attente de la première loi fédérale de 1930, Zurich renonce, dans les années 1920, à une révision de sa première loi cantonale de 1906, alors que le Canton de Genève adopte une nouvelle loi en 1927, la « Loi sur l'apprentissage et le travail des mineurs », qui remplace celle de 1899. Les adaptations législatives qui s'imposeront après l'entrée en vigueur de la loi fédérale en 1933 seront réalisées à travers un simple *arrêté* en 1934.

Ce premier exemple, à bien des égards symptomatique, montre comment Genève n'attend pas, pour ainsi dire, les dispositions fédérales pour définir ce qu'il veut privilégier dans ce domaine et, une fois la loi fédérale en place, le canton maintient ses priorités, en adaptant son cadre légal aux dispositions fédérales, sans reprendre celles-ci comme base pour une nouvelle politique cantonale.

Une analyse des débats parlementaires, des procédures de consultation et des rapports de commission qui composent le contexte des réformes législatives dans les deux cantons laisse apparaître d'autres éléments pour mieux comprendre cette attitude genevoise.

Pendant tout le XX^e siècle, la réglementation fédérale est perçue différemment dans les deux cantons. À Zurich, elle est vue comme un cadre politique adéquat légitimant la politique éducative cantonale, alors qu'à Genève, la réglementation fédérale est plutôt ressentie comme un

frein limitant une politique cantonale considérée comme plus progressive et innovatrice.

À Zurich, les forces bourgeoises du Grand Conseil font régulièrement référence aux limitations imposées par le cadre législatif fédéral afin de soutenir leurs positions conservatrices contre des interventions réformistes plus accentuées, prônées en particulier par la gauche. Les choses se passent différemment à Genève, par exemple dans les années 1960, au moment de l'adoption de la deuxième loi fédérale sur la formation professionnelle de 1963. Selon l'avis partagé par l'ensemble de la classe politique genevoise, avec la « Loi cantonale sur la formation professionnelle et le travail des mineurs » de 1959, Genève disposait de la loi la plus innovante au niveau suisse (Mémorial, 15.03.1969, p. 867). Ce qui, à bien des égards, n'était pas totalement faux.

En effet, cette loi couvrait une série de professions qui n'étaient pas encore réglementées par la Loi fédérale, en exigeant une reconnaissance des règlements de formation respectifs par le Gouvernement cantonal. Elle contenait aussi des dispositions de protection concernant le travail des mineurs et surtout un passage sur l'« Encouragement à la formation professionnelle ». On y trouvait notamment l'ouverture de la formation professionnelle aux adultes, avec à la clé la possibilité de recevoir des bourses ou des prêts de formation. Enfin, le préapprentissage était renforcé, en tant que formation introductive qui devait faciliter l'accès à l'apprentissage régulier pour les jeunes avec des problèmes scolaires ou sociaux.

Ainsi, dans la loi cantonale de 1969 qui était censée adapter le droit cantonal à la nouvelle loi fédérale votée en 1963, le gouvernement et les représentant-e-s des employeurs et des employées ont tout fait pour garder le plus grand nombre de dispositions de la loi cantonale précédente de 1959, car celle-ci était considérée, aussi bien d'un point de vue pédagogique que social, meilleure que la loi fédérale (*ibid.*).

Ces premiers éléments font en outre apparaître un autre enjeu particulièrement important - on y reviendra - pour comprendre les différences entre ces deux cantons : le fait qu'à Genève, des thématiques comme celles de l'intégration, de la promotion de la formation professionnelle pour les jeunes plus faibles et de l'apprentissage tout au long de la vie prennent assez tôt une très grande importance, bien avant que ce ne soit le cas au niveau fédéral. Cela peut expliquer la détermination du canton à vouloir défendre ce qui est considéré comme des points forts de sa législation en exploitant au mieux la marge de manœuvre que laissait l'application au niveau cantonal de la loi fédérale. Dans cette optique,

au nom du fédéralisme suisse, les spécificités du canton, sa structure urbaine et les défis que cela pose pour l'intégration des jeunes seront aussi mis en avant dans les débats parlementaires cantonaux. On peut notamment y lire : « Il est [...] légitime que les cantons soient habilités à prendre dans ces domaines les mesures conformes à leur manière de vivre et à leurs traditions et propres à parer aux dangers qui menacent leur jeunesse » (*ibid.*, p. 2346).

Ainsi, l'on constate que, de façon générale, l'ensemble de l'échiquier politique s'accorde pour tenter d'exploiter la marge de manœuvre législative cantonale en faveur d'une politique cantonale qui est, en comparaison avec la situation fédérale, une politique progressiste aux finalités sociales, avec une série de problématiques qui apparaîtront au niveau fédéral seulement ultérieurement, à partir notamment des années 1990.

6.2 Les partis et leurs positions

L'attitude différente vis-à-vis de la politique fédérale de la formation professionnelle et les positions plus ou moins progressistes en la matière sont un reflet direct des forces présentes dans le panorama des partis politiques des deux cantons. Là aussi des divergences importantes émergent dans un même arrière-fond d'une politique dominée par les partis bourgeois et proches du monde de l'économie.

Or, si dans les deux cantons, les partis appartenant à « la grande famille des partis libéraux » (cf. Gruner, 1977) dominent la scène politique, à Genève, le Parti radical va défendre des positions différentes de son cousin libéral à Zurich. Contrairement à d'autres regroupements libéraux, le parti radical genevois se caractérisait en effet par des positions favorables à un développement du rôle de l'État et défendait, dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, des positions progressistes et sociales, ce qui l'amenait de temps en temps à des alliances avec la gauche. Ainsi, au tournant du XX^e siècle, à Genève, l'exigence générale d'un soutien et d'une évolution de la formation professionnelle, avec une amélioration des conditions de travail et de formation pour les apprenti·e·s, constituait un thème fortement fédérateur (Heimberg, 1996), qui se traduit rapidement dans un engagement solide de la part de l'État dans le contrôle et l'organisation de la formation professionnelle, via notamment des lois réglementant les apprentissages (déjà en 1892 et en 1899) et la fondation d'écoles de métiers.

Il faut enfin préciser que, jusqu'à la Première Guerre mondiale, dans le parti radical genevois se retrouve une élite bourgeoise, qui promouvait, à travers l'intégration politique des travailleurs et travailleuses,

la constitution d'un large compromis social (*ibid.*, p. 38). Même après la Seconde Guerre mondiale, sous la dominance de l'« Entente nationale », qui regroupe les forces libérales et conservatrices contre la gauche, des mesures progressistes seront adoptées dans le domaine de la formation professionnelle. La forte représentation d'élus radicaux explique en partie cela. Mais il faut aussi mentionner l'engagement chrétien-démocrate, notamment du *Parti indépendant chrétien-social*¹⁴, dont l'origine se retrouve dans le mouvement syndical christiano-social et qui, sur les thèmes de politique éducative, se positionne au centre gauche.

La situation politique à Zurich apparaît bien différente. Sous le contrôle du *Freisinnige Partei* (FP) et ensuite du *Freisinnig Demokratische Partei* (FDP)¹⁵, la politique de la formation professionnelle est caractérisée par son orientation conservatrice, sa proximité envers les milieux patronaux et son opposition à un élargissement des prérogatives de l'État dans le domaine. Ces caractéristiques seront d'ailleurs renforcées avec l'entrée en scène en 1917 du *Bauernpartei* et ensuite le *Bauern-, Gewerbe- und Bürgerpartei* (BGB) qui deviendra l'Union démocratique du centre (UDC). Le BGB partage avec les libéraux une position proche de celle des milieux patronaux. Il défend les revendications de l'économie des zones non urbaines, qui, au-delà de l'agriculture, est marquée par des petites entreprises et industries dont les exigences en qualifications sont relativement restreintes.

De son côté, le Parti socialiste (PS) tente également d'intervenir dans le domaine, en particulier dans les années 1950, par des motions pour la promotion de l'apprentissage, qui proposent des améliorations dans le système de bourses pour les apprenti-e-s et une augmentation des salaires d'apprenti-e-s. Mais ces initiatives n'ont que peu d'écho.

Sur la question des salaires des apprenti-e-s, la réaction du *Freisinnige Partei*, avec celle du Conseil d'État de l'époque, est symptomatique : l'enjeu principal d'une réforme dans le domaine ne doit pas être le salaire, « mais bien plutôt une formation adéquate et complète » (Protokoll 09.11.1959, p. 392). Un point de vue qui fut même soutenu par le responsable du Département de l'économie de l'époque, le socialiste Franz Egger. Cet épisode montre le poids prépondérant des positions de droite dans la définition de la politique formative zurichoise : une politique marquée par son orientation économique-libérale et proche de

14 À partir de 1970, il deviendra le Parti démocrate-chrétien (PDC).

15 Le parti libéral zurichois (FP) fusionne en 1971 avec le Demokratische Partei pour créer le FDP.

milieux patronaux dans laquelle les problématiques sociales ne réussissent pas à prendre l'ampleur qu'elles atteignent à Genève.

6.3 Formation professionnelle entre finalités économiques et sociales

Dans les pages précédentes du chapitre émergent plusieurs enjeux qui vont s'articuler et se croiser dans les délibérations autour de la politique de la formation professionnelle pour en conditionner les options adoptées. Un premier groupe d'enjeux gravite autour de l'accent plus ou moins grand que les politiques cantonales vont mettre sur la formation professionnelle en tant qu'outil de promotion économique ou en tant qu'outil de politique sociale. À ce premier groupe d'enjeux vient s'ajouter le débat éminemment politique sur le rôle de l'État et de son éventuelle intervention dans le domaine. Enfin, ces différents éléments vont se rencontrer également autour d'une discussion plus proprement pédagogique concernant les avantages ou les désavantages du modèle d'apprentissage dual en comparaison à l'enseignement dans des écoles publiques à plein temps. Dans ce cas aussi, pour les deux cantons concernés, ces différents enjeux s'énoncent de façon différente, menant ainsi à des positions et à des options de fond contrastées.

Au tournant du XX^e siècle, quand les bases de la politique cantonale de la formation professionnelle sont jetées, Zurich dépend économiquement encore largement de son industrie textile. Celle-ci nécessite une force de travail peu qualifiée et bon marché, composée notamment de femmes, de jeunes ou même d'enfants. Les patrons d'entreprises, mais également de nombreux travailleurs et travailleuses, s'opposent à une politique sociale de régulation des conditions de travail ou à la construction d'un système de formation qui puissent entraver la mise à disposition des entreprises des forces de travail à bas coûts, représentées en particulier par les apprenti-e-s¹⁶. À cela s'ajoute l'engagement des entreprises dans l'industrie du métal et des machines dont l'influence politique augmente progressivement, qui vont aussi s'opposer à l'immixtion de l'État dans le domaine de l'apprentissage, en évoquant des raisons économiques et la liberté de commerce et d'industrie¹⁷.

16 Cf. La procédure de consultation des deux premières lois cantonales sur les arts et métiers de 1881, 1899 (StAZH O 3.1, 3.2).

17 La dispute éclatée dans les années 1907–1908 entre deux entreprises de Winterthur, Gebrüder Sulzer et la Schweizerische Lokomotiv- und Maschinenfabrik, et le Gouvernement zurichois est symptomatique de cette opposition à une intervention de l'État dans le domaine de la formation

Ce contexte politico-économique se reflète dans un débat très vif concernant le rôle de l'État dans ce domaine et la liberté laissée à l'initiative privée. Les conclusions de ces discussions vont aboutir à des positions limitant l'intervention de l'État, aussi bien au niveau de l'établissement de réglementations que dans la prise en charge de l'enseignement professionnel dans des écoles publiques.

Ainsi le mouvement en faveur de la formation professionnelle à Zurich se traduira dans une politique de promotion de l'initiative privée et de l'engagement des milieux patronaux et dans une opposition systématique à une intervention ou à une réglementation excessive de la part de l'État. Ces positions se concrétiseront en outre sur le terrain par la défense et la promotion de l'apprentissage dual, c'est-à-dire le modèle de formation où les milieux patronaux jouent le rôle le plus important.

Ces positions de défense de l'apprentissage comme protection d'une certaine autonomie des milieux économiques se manifestent à plusieurs reprises, comme déjà lors des discussions pour la loi d'application à la première loi fédérale sur la formation professionnelle de 1938. Dans les travaux de préparation de cette loi, les mesures de protection en faveur des apprenti·e·s sont l'objet d'importants débats. Contre les revendications du Parti socialiste, le Parti libéral met en garde au sujet d'un « surcroît de revendications politico-sociales » (concernant notamment les vacances ou le temps de travail), et se réjouit de constater la volonté de la commission parlementaire chargée de préparer la loi d'application de « ne pas dépasser ce qui était déjà dans la législation existante » (Protokoll, 18.01.1937, p. 1349).

Au centre des préoccupations de la droite, nous retrouvons « en premier lieu la promotion du travail et seulement en second lieu, les conditions sous lesquelles il se réalise » (*ibid.*). Du point de vue bourgeois, on insiste beaucoup sur la valeur formatrice du travail, en s'opposant avec détermination « à former des spécialistes des vacances et du temps libre, au lieu de travailleurs capables » (*idem*, p. 1352 ss.).

Dans cette optique, la haute valeur morale et formatrice attribuée au travail renforce le soutien à la composante « entreprise » de la forma-

professionnelle. Les deux entreprises refusaient en effet de se soumettre à la nouvelle réglementation cantonale sur les apprentissages de 1906, en mettant en doute la compétence législative du canton pour intervenir dans un domaine qui, selon elles, était de la compétence de la Confédération et notamment soumis à la Loi fédérale sur le travail des fabriques de 1877, qui ne prévoyait cependant aucune disposition spécifique pour les apprenti·e·s (Berner & Ritter, 2011).

tion professionnelle, tandis qu'une éventuelle augmentation de la partie « école » était critiquée par les partis bourgeois-conservateurs à l'époque comme de nos jours (cf. la notion d'« hyperscolarisation », *Verschulung*) (p. ex. Protokoll, 03.12.1937, p. 1684). Il faut dire à ce propos qu'un élargissement de la partie scolaire ou d'autres mesures, qui auraient pu diminuer le temps que les apprenti·e·s passeraient en entreprise, étaient fortement combattues, car elles menaçaient directement la rentabilité des apprentissages. Et la crainte que de telles mesures auraient pu conduire à un désengagement des entreprises de la formation professionnelle avec à la clé une diminution des places d'apprentissage était omniprésente et largement partagée (Protokoll, 18.01.1937, p. 1357).

La situation à Genève est différente. La percée du « machinisme » s'impose non pas dans le domaine de l'industrie textile, mais dans celui de l'horlogerie, la fabrication d'instruments de précision et l'électrotechnique (Perroux, 2014). Ces domaines exigent une main-d'œuvre qualifiée et fortement spécialisée. Cette situation économique différente, sous l'influence d'un climat politique plus enclin à un renforcement du rôle de l'État, va se traduire par une intervention publique aussi bien au niveau de la réglementation du domaine (cf. les lois sur l'apprentissage de 1892 et en 1899) qu'au niveau de la création et de la promotion d'une série d'établissements professionnels, en commençant par l'École d'horlogerie fondée en 1824, suivie d'autres comme l'École d'horticulture en 1887, l'École de commerce en 1888, l'École de mécanique en 1891 et l'École des métiers du bâtiment en 1895.

La question de la légitimité ou de l'adéquation de l'intervention de l'État dans le domaine de la formation professionnelle ne fut jamais, et ne l'est pas aujourd'hui non plus, aussi centrale dans les discussions politiques genevoises que dans les débats zurichois, et cela tient vraisemblablement au rôle clé joué par le Parti radical, mais aussi à un engagement du monde de l'économie plus faible, avec une certaine réticence des entreprises genevoises à former des apprenti·e·s (Amos *et al.*, 2010), ce qui a rendu et rend l'intervention de l'État plus facilement justifiable et nécessaire.

Ainsi, quand, sur la fin du XIX^e siècle, la « crise de l'apprentissage » est au centre des débats et différents modèles de formation – ateliers d'État ou écoles à plein temps *vs* apprentissages chez le patron – sont mis en discussion, les propositions favorisant l'introduction d'écoles à plein temps sous le contrôle de l'État trouvent une grande adhésion, à la différence de ce qui se passe à Zurich. Les moyens pour améliorer la qualité de la formation sont ainsi identifiés dans la mise en place d'une

formation systématique et réglementée, ayant lieu dans des espaces scolaires protégés, à savoir des ateliers ou des écoles professionnelles sous le contrôle direct de l'État¹⁸ (cf. Imdorf, Berner, Gonon, 2016). Parmi les avantages d'une formation dans des institutions publiques était citée la meilleure garantie pour un parcours de formation systématique, dans un cadre pédagogique protégé et avec la transmission complémentaire de connaissances de culture générale, y compris d'éducation civique et morale.

À ces arguments, s'ajoute enfin, comme nous l'avons mentionné auparavant, une motivation d'ordre social. Il apparaît assez clairement, déjà à partir des premières décennies du XX^e siècle, que parallèlement à des raisons économiques, les thèmes de la protection et de l'intégration des jeunes dans le monde du travail acquièrent une très grande signification dans le débat genevois sur la politique formative. Ces thèmes seront régulièrement évoqués pour étayer le choix de privilégier les écoles à plein temps, lieux de formation protégés et assurant un accès souvent « plus facile » aux jeunes qui pourraient rencontrer des difficultés sur le marché des places d'apprentissage.

7 Conclusion

L'organisation fédérale de l'État suisse a conditionné profondément et conditionne aujourd'hui encore la politique de la formation professionnelle helvétique (Berner, 2013). À l'intérieur de la marge de manœuvre laissée à l'exécution des dispositions cantonales¹⁹, les cantons peuvent développer, même après 1930, leur propre politique éducative qui répond

18 En faisant référence à la « pédagogie fonctionnelle » développée par Édouard Claparède, le psychologue du travail Léon Walther, formé à Genève et travaillant à l'Institut Jean-Jacques Rousseau, dira : « La formation professionnelle d'un apprenti doit avoir lieu dans un milieu d'apprentissage. Cela peut être dans une fabrique, mais jamais dans l'atelier productif lui-même : un lieu inadéquat pour le développement moral et intellectuel des candidats à une profession. Ces lieux d'apprentissage ne doivent pas étouffer la joie de travailler chez l'apprenti. Ils atteignent leur but quand ils abordent l'enseignement de manière fonctionnelle. Cette conception situe l'apprenti au centre du programme et des méthodes d'enseignement : l'éducation est ici conçue comme l'adaptation progressive de désirs d'ordre pulsionnel à des activités professionnelles déterminées à travers un processus intellectuel » (1950, p. 101).

19 Nous sommes ici au cœur de ce que German (1986) désigne par l'expression allemande « *Vollzugsföderalismus* », un fédéralisme fondé sur une exécution décentralisée des lois.

à leurs spécificités économiques et culturelles. Ces conditions institutionnelles rendent l'évolution du système suisse de formation professionnelle particulièrement complexe et cachent, sous une même loi fédérale, des différences au niveau des cantons. Ainsi le système suisse a été traversé et est toujours traversé par un jeu d'équilibrisme entre la volonté de centralisation et d'harmonisation nationale du domaine et la défense des autonomies cantonales. Cette recherche d'équilibre, qui reflète le fédéralisme suisse, est une des caractéristiques majeures des quatre lois fédérales sur la formation professionnelle qui se veulent des lois cadres, laissant une certaine marge de manœuvre aux cantons.

En se concentrant sur la participation à l'apprentissage dual, les données historiques tirées des recensements fédéraux de la population montrent clairement que des différences ont toujours existé entre les cantons. Mais elles révèlent surtout que si, au début du XX^e siècle, ces divergences indiquaient des variations au niveau de l'offre de formation, en relation directe avec le développement industriel du canton, à partir de l'après Seconde Guerre mondiale, elles semblent plutôt refléter des modèles formatifs et des conceptions du rôle de l'État particuliers qui s'inscrivent dans des politiques cantonales de formation professionnelle spécifiques.

Les cas de Genève et de Zurich nous permettent ainsi de souligner clairement deux façons propres de concevoir la formation professionnelle et sa fonction sociale et économique. En osant une stylisation de ce que nous avons montré, nous pouvons affirmer que le succès contrasté de la formation professionnelle, et en particulier de l'apprentissage dual dans les deux cantons, tient à son inscription principalement dans une politique de promotion étatique à Genève et dans une politique promouvant l'initiative privée et les intérêts de l'économie à Zurich.

À Genève, l'orientation sociale et intégrative des politiques de la formation professionnelle a représenté un projet largement partagé aux niveaux politique et populaire depuis plus d'un siècle. Mais paradoxalement, vu les difficultés rencontrées pour améliorer l'attractivité de la formation professionnelle duale dans le canton²⁰, nous pouvons nous demander si le fait même de faire l'objet constant de politiques de promotion sociale, s'adressant en particulier aux jeunes ayant des difficultés d'insertion sociale et professionnelle, n'a pas contribué à renforcer la « mauvaise réputation » de la filière. Cette orientation sociale a pu ainsi

20 Malgré les nombreuses mesures adoptées, cf. Amos, 1984 ; Amos & Rastoldo, 2002 ; Muller, 2011 ; Mouad & Rastoldo, 2015.

avoir eu des effets « stigmatisants » sur l'ensemble de la filière qui se voyait et se voit marquée par une tâche d'inclusion de jeunes défavorisés²¹.

À Zurich, en revanche, la promotion de la formation professionnelle a toujours été dirigée par des arguments de politique économique d'orientation libérale, limitant l'intervention de l'État et promouvant l'initiative privée, notamment au travers de l'engagement des entreprises dans la formation duale. Dans un tel contexte, la formation professionnelle duale a pu défendre sinon améliorer sa réputation et sa reconnaissance, devenant une possibilité de formation à part entière et parfois même une alternative réelle au gymnase²². Une formation dont la réputation semble se construire, à la différence de la situation genevoise, plutôt sur une fonction qualifiante de l'apprentissage que sur sa fonction d'intégration sociale.

Et pour conclure, même si des études plus approfondies, englobant d'autres cantons et explorant d'autres dimensions, seraient nécessaires pour fournir une explication complète des raisons de ces différences cantonales dans le domaine de l'apprentissage, la réflexion proposée ici a pu lancer le processus de déconstruction de ces raisons, en montrant, derrière ou à travers la « nébuleuse » des facteurs culturels, des facteurs institutionnels, politiques et économiques, qui ont contribué à l'émergence de telles divergences. Nous laissons à des recherches ultérieures la tâche de poursuivre ce processus de déconstruction.

8 Références bibliographiques

a) Sources officielles

Arrêté déterminant les dispositions du droit cantonal en matière de formation professionnelle et de protection du travail des mineurs non apprentis, contenues dans la loi sur l'apprentissage et le travail des mineurs, du 9 mars 1927, qui demeurent en vigueur nonobstant la loi fédérale sur la formation professionnelle (de 16.05.1934). (1935). *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et canton de Genève*, Bd. 120. Chancellerie d'État, Service des publications officielles, 74–80.

Arrêté fédéral concernant l'enseignement professionnel (27 juin 1884). *Feuille Fédérale* (3), 402–404.

21 Les effets stigmatisants d'une promotion de l'apprentissage dual à des fins d'insertion sociale ont été documentés aussi pour le Danemark, cf. Cartensen & Ibsen, 2015.

22 Cf. le récent rapport de Cattaneo & Wolter, 2016.

- Conseil Fédéral (1883). Message du Conseil fédéral à l'Assemblée fédérale sur l'enquête industrielle (du 3 décembre 1883). *Feuille Fédérale* (08.12), 4(62), 613–724.
- Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die berufliche Ausbildung (vom 3.7.1938). *Offizielle Sammlung der seit 10. März 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich*, Bd. 36. Zürich: [Staatskanzlei] o. J., 39–49.
- Einführungsgesetz zum Bundesgesetz über die Berufsbildung (vom 21.6.1987). *Offizielle Sammlung der seit 10. März 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich*, Bd. 50. Zürich: [Staatskanzlei] o. J., 181–189.
- Gesetz betreffend das Lehrlingswesen (vom 22.4.1906). *Offizielle Sammlung der seit 10. März 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich*, Bd. 27. Zürich: [Staatskanzlei] 1906, 382–390.
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) (26. Juin 1930). (1930). *Feuille Fédérale*(27), 753–777.
- Loi sur l'orientation, la formation professionnelle et le travail des jeunes gens (du 15.3.1969). *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et canton de Genève*, Bd. 155. Chancellerie d'État, Service des publications officielles 1970, 196–240.
- Loi sur la formation professionnelle et le travail des mineurs (du 4.7.1959) (1960). *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et canton de Genève*, Bd. 145. Chancellerie d'État, Service des publications officielles, 195–238.
- Loi sur le travail des mineurs (25. 11. 1899). *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et canton de Genève*, Bd. 85. Genève: Richter 1899, 752–764.
- Loi sur les apprentissages (15. 10. 1892). *Recueil authentique des lois et actes du gouvernement de la République et canton de Genève*, Bd. 78: Genève: Schira 1893, 407–415.
- Mémorial des séances du Grand conseil de la République et canton de Genève. Genève: Chancellerie d'État 1842 ff.
- Protokoll des Kantonsrates [Kanton Zürich]. Zürich: Buchdruckerei des Schweiz. Grütlivereins [dann] J. Rüegg [dann] Staatskanzlei, 1899–1983.

b) Bibliographie

- Amos, J. (1984). *L'entrée en apprentissage. Capital scolaire et marché de l'apprentissage à Genève (1970–1981)*. Genève: SRED.

- Amos, J. & Rastoldo, F. (2002). *La formation professionnelle en Suisse et à Genève. Politique publique – pratiques d'acteurs*. Communication proposée pour les journées d'étude du Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives (RAPPE), Aix-en-Provence, France.
- Amos, J. et al. (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009*. Genève: SRED.
- Bauder, T. (2008). Der Entwicklungsprozess des ersten eidgenössischen Berufsbildungsgesetzes. Unterschiedliche Interessen, gemeinsames Ziel. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (pp. 11–57). Bern: hep verlag.
- Bendel, H. (1883). *Zur Frage der gewerblichen Erziehung in der Schweiz*. Winterthur: Bleuler-Hausheer.
- Berner, E. (2013). «Verbundpartnerschaft» als steuerungspolitischer Slogan. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz*, (pp. 37–60). Bern: hep verlag.
- Berner, E. & Ritter, H. (2011). Die Entstehung und Entwicklung des Berufsbildungssystems in der Schweiz 1880–1930 – Föderalismus als «Reformlabor» für die Berufsbildung. In U. Fasshauer, J. Aff, B. Fürstenau & E. Wuttke (Hrsg.), *Lehr-Lernforschung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung* (pp. 187–197). Opladen Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bonoli, L. (2012). La Naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Éducation permanente*, 192, 209–221.
- Carstensen, M. B. & Ibsen, C. (2015). Barriers to and triggers of policy innovation and knowledge transfer in Denmark. *Style WP*, 4.1, 1–54.
- Cattaneo, M. & Wolter, S. (2016). *Die Berufsbildung in der Pole-Position. Die Einstellung der Schweizer Bevölkerung zum Thema Allgemeinbildung vs. Berufsbildung*. Aarau: SKBF/CSRE.
- C.P. (1929). L'œuf de Colomb. *Gazette de Lausanne* du 02.10.1929.
- Criblez, L. & Magnin, Ch. (2001). Editorial: Die Bildungsexpansion in der Schweiz der 1960er- und 1970er Jahre. *SZBW/RSSE*(23), 7–11.
- D.E. (1924). Commerce et industrie, *Gazette de Lausanne* du 27.06.1924.
- Germann, R. (1986). Die Beziehungen zwischen Bund und Kantonen im Verwaltungsbereich. In R. Germann & E. Weibel (Hrsg.), *Handbuch Politisches System der Schweiz* (pp. 343–367), Bd. 3: Föderalismus. Bern: Haupt.
- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2013). Warum duale Berufsbildung auch relativ unattraktiv sein kann. Ein Blick in den Mikrokosmos italienische Schweiz. *BWP*, 4, 38–44.
- Gruner, E. (1977). *Die Parteien in der Schweiz*. Bern: Francke.

- Heimberg, C. (1996). *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885–1914)*. Genève: Slatkine.
- Imdorf, C., Berner, E. & Gonon, P. (2016). Duale versus vollzeitschulische Berufsausbildung in der Schweiz. Zwei Institutionalisierungsmuster der beruflichen Bildung aus rechtfertigungstheoretischer und kantonal vergleichender Perspektive. In R. Leemann, Ch. Imdorf, J. J. W. Powell & M. Sertl (Hrsg.), *Die Organisation von Bildung* (pp. 186–207). Weinheim: Beltz-Juventa Verlag.
- Mouad, R. & Rastoldo, F. (2015). Formation professionnelle: le «choix» de l'alternance. L'exemple du canton de Genève. *Relief*, 50, 401–413. Marseille: Céreq.
- Muller, C. A. (2011). *Massification de l'enseignement secondaire, valeur socioprofessionnelle de la maturité gymnasiale et classes moyennes en Suisse et à Genève (1910–2008)*. Document de travail, Laboratoire d'histoire sociale et culturelle de l'éducation, UNIGE.
- Osterwalder, F. (2008). Die lange Vorgeschichte des Berufsbildungsgesetzes – ein neuer Regelungstypus. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz*, (pp. 51–68). Bern: hep verlag.
- Pelpel, P. & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: L'Harmattan.
- Perroux, O. (2014). *Histoire de Genève*. Neuchâtel: Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Piguet, M. (2017). *Genève (Canton)*. Dictionnaire historique suisse (DHS). Repéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F7398.php>.
- Riniker, J., Hunziker, J. & Wolfinger, M. (1884). *Das gewerbliche Bildungswesen in Oesterreich, Württemberg, Frankreich und der Schweiz: Bericht und Anträge an das eidg. Handels- und Landwirthschafts-Departement*. Aarau: H. R. Sauerländer.
- Ritzmann-Blickenstorfer, H. (Hrsg.). (1996). *Historische Statistik der Schweiz*. Zürich: Chronos.
- Suter, M. (2015). *Zürich (Canton)*. Dictionnaire historique suisse (DHS). Repéré à <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/d/D7381.php>.
- Stauffer, M. (21 juin 2005). Probleme der Berufsbildung in der Romandie. *Neue Zürcher Zeitung*.
- Tabin, J.-P. (1989). *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et Actualité*. Lausanne: Réalités sociales.
- Walther, L. (1950). *Arbeitspsychologie. Technopsychologie der industriellen Arbeit*. Luzern: Caritas.
- Wettstein, E. (1987). *Die Entwicklung der Berufsbildung in der Schweiz*. Aarau: Sauerländer.

- Wettstein, E. & Amos, J. (2010). *Schulisch organisierte berufliche Grundbildung, Eine Studie im Auftrag der SBBK*. SBBK: Zürich et Genève.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). Die Entwicklung der Berufsbildung im Rahmen der gewerblichen Frage. In E. Wettstein & P. Gonon (Hrsg.), *Berufsbildung in der Schweiz*, pp. 65–85. Bern: hep verlag.
- Wicki, T. (2005). Der Röstigraben klafft auch bei der Berufsbildung. *Cura-viva*, 3, 20–22.
- Widmer, T. (1992). *Die Schweiz in der Wachstumskrise der 1880er Jahre*. Zürich: Chronos.

c) Archives consultées

Staatsarchiv des Kantons Zürich (StAZH):

- O 3.1 Gesetze, Reglemente, Verordnungen, Einfragen, Petitionen usw. (1838–1880).
- O 3.2 Gesetze, Reglemente, Verordnungen, Einfragen, Petitionen usw. (1873–1910).

Chapitre 3

La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée : l'exemple de la Suisse

Patrick Emmenegger, Lukas Graf et Christine Trampusch

1 Introduction

La Suisse est réputée pour son système d'apprentissage dual particulièrement développé¹. Selon ce système, les apprenti-e-s passent environ trois à quatre jours par semaine dans une entreprise formatrice et le reste du temps dans des écoles professionnelles ou des cours interentreprises. Le système d'apprentissage suisse se caractérise en outre par un engagement important des entreprises. Près de 18% des employeurs suisses proposent des places de formation (Müller & Schweri, 2012, p. 5). Ainsi, en plus des quelque 3 milliards de francs suisses investis par l'État (Confédération et cantons) dans la formation professionnelle (SEFRI, 2014, p. 19), les entreprises apportent une contribution de l'ordre de 5,35 milliards de francs (y compris les salaires des apprenti-e-s ; chiffres de 2009) (Strupler & Wolter, 2012, p. 57)².

Le système suisse de formation professionnelle fournit une excellente base pour des analyses politologiques, notamment en raison de la spécificité et de la complexité de son système de gouvernance.

1 Nous utilisons le terme de système, mais il convient de noter que la formation professionnelle duale repose sur une structure extrêmement complexe et parfois incohérente (Bonoli, 2015), ancrée dans le système éducatif et le contexte socioéconomique. Par ailleurs, le système suisse de formation professionnelle varie fortement d'une région linguistique à l'autre. En illustrant les concepts de la littérature d'économie politique à l'exemple de la Suisse, nous faisons essentiellement référence au modèle dual de formation professionnelle initiale, qui est largement prédominant dans les régions germanophones du pays.

2 La contribution des entreprises est même supérieure si l'on inclut les apprentissages courts de deux ans.

Il prévoit en effet un grand nombre de protagonistes publics et privés, fortement impliqués dans le processus politique, à la fois aux niveaux fédéral et cantonal : un processus politique qui est par ailleurs axé sur une prise de décision consensuelle. La responsabilité de la formation initiale et supérieure est partagée entre la Confédération (tâche principale : développement stratégique), les organisations du monde du travail (tâche principale : développement des programmes et fourniture des places d'apprentissage) et les cantons (tâche principale : mise en œuvre et contrôle) (p. ex. SEFRI, 2014, pp. 6–7). Le terme d'Organisations du monde du travail (OrTra) recouvre l'ensemble des associations professionnelles, des partenaires sociaux ainsi que d'autres organisations et prestataires impliqués dans la formation professionnelle (LFPPr, 2002, art. 1). Défini de la sorte, le terme d'OrTra est relativement vague et peut inclure, selon le domaine professionnel concerné, des associations professionnelles, des groupements de salariés et des syndicats, sans oublier les associations patronales (Wettstein & Gonon, 2009 ; Barabasch *et al.*, 2009). Ainsi, en Suisse, de nombreux groupes d'intérêts privés jouent un rôle déterminant dans l'autorégulation des institutions socioéconomiques du système de formation professionnelle (p. ex., Mach & Trampusch, 2011). Ces groupes sont entre autres chargés de trouver un équilibre entre les intérêts spécifiques des différentes entreprises pour éviter que les programmes de formation ne conduisent à des compétences trop spécifiques et employables dans une seule entreprise. Pour cette raison, les ordonnances sur les formations professionnelles ne sont pas élaborées par des entreprises individuelles mais par leur fédération respective afin d'assurer qu'un éventail suffisamment large de compétences constitue le noyau des programmes de formation. De plus, comme les petites et moyennes entreprises sont également bien représentées dans les négociations par le biais de leurs propres fédérations (Gonon & Maurer, 2012), même les grandes entreprises ne sont pas en mesure de facilement influencer à elles seules la définition des ordonnances de formation dans leur propre intérêt.

Sur un marché de l'emploi plutôt libéral comme celui de la Suisse (Emmenegger, 2011 ; Afonso & Mach, 2011), l'influence exercée par les syndicats sur le système de formation professionnelle est limitée, car les conventions collectives ne sont pas directement corrélées aux qualifications de la formation professionnelle, comme c'est (en partie) le cas dans des pays comme l'Autriche ou l'Allemagne. En fait, la Suisse se caractérise souvent par son appartenance à l'option libérale du corporatisme démocratique, dans laquelle le milieu des entreprises

a plus de poids que le mouvement syndical (Katzenstein, 1984 et 1985). Néanmoins, le système politique à vocation consensuelle de la Suisse – désigné par la formule célèbre de Katzenstein (1984), corporatisme de petit État – implique que les éléments plus faibles comme les syndicats soient intégrés dans une certaine mesure dans la gouvernance du système de formation professionnelle. Par exemple, même si la gouvernance de la formation professionnelle duale est fortement axée sur l’employeur, les organisations représentant les salariés sont néanmoins impliquées dans l’élaboration des programmes et consultées pour la définition des profils de métier. En outre, elles peuvent également prendre part aux commissions d’expert·e·s.

Comment interpréter cette structure politique du système suisse de formation professionnelle ? La description ci-dessus du système de formation professionnelle met en évidence une série de caractéristiques politiques et socioéconomiques qui méritent d’être approfondies. Le présent article abordera ces caractéristiques selon les perspectives, certes différentes mais analytiquement liées, qui prédominent dans la littérature d’économie politique, et offrira ainsi une introduction à l’économie politique de la formation professionnelle. La prochaine section fournira une vue d’ensemble des quatre principaux modèles de formation professionnelle débattus dans la littérature : étatiste, libéral, segmentaire et collectiviste. À partir de là, nous identifierons et décrirons le modèle suisse en tant que système collectiviste de formation professionnelle, au même titre que l’Autriche, le Danemark, l’Allemagne ou les Pays-Bas (section 2). Dans la section 3, nous adopterons la perspective comparative permettant de situer la Suisse – et ses idiosyncrasies – à l’intérieur de ce groupe de systèmes collectivistes. Sur la base de cette analyse, nous présenterons ensuite l’approche de l’« institutionnalisme historique » qui nous fournira les bases théoriques et les outils pour analyser les processus d’évolution des systèmes de formation professionnelle duale. Cette analyse mettra l’accent sur la complexité inhérente à la constellation d’acteurs concernés par une telle évolution (section 4). Dans la section finale, nous résumerons les traits principaux de l’approche économique-politique et ébaucherons les ouvertures vers une recherche complémentaire.

2 La formation dans une approche d’économie politique comparée

La recherche comparée en économie politique adopte une approche comparative pour faciliter la compréhension des fondements politiques

de l'économie. Bien que les politiques de formation professionnelle jouent un rôle central dans la connexion de la sphère politique à la sphère économique, la littérature y afférente a longtemps ignoré cet aspect – à quelques exceptions près (p. ex. Kerr, 1954; Finegold & Soskice, 1988; Streeck, 1992). Cependant, avec l'émergence de la littérature sur les variétés de capitalisme [*varieties of capitalism*] (Hall & Soskice, 2001), les politiques de formation professionnelle ont pris le devant de la scène dans la recherche comparée en économie politique. Se fondant sur une approche axée sur les entreprises, Hall & Soskice (2001, pp. 6–7) affirment que celles-ci doivent résoudre cinq problèmes de coordination importants par rapport à leurs compétences de base : coordonner les négociations relatives aux salaires et aux conditions de travail avec les salarié-e-s, s'assurer l'accès aux finances, contrôler l'organisation des relations avec d'autres entreprises, résoudre les problèmes de coordination avec leur personnel et, aspect le plus important dans le contexte de ce chapitre, elles doivent s'assurer une main-d'œuvre dotée de compétences appropriées.

Bien que ces cinq problèmes de coordination puissent se résoudre de bien des manières, Hall & Soskice (2001, pp. 8–9) avancent que la plupart des pays convergent vers deux types d'économies politiques. Dans ce qu'ils appellent des économies de marché libérales [*liberal market economies*], les entreprises coordonnent leurs activités via des hiérarchies et des accords concurrentiels caractérisés par des échanges de biens et de services sans lien de dépendance. Concernant la formation, une entreprise d'économie de marché libérale rechignera à investir dans des programmes d'apprentissage, car elle n'a aucune garantie que d'autres entreprises ne se contenteront pas de débaucher ses apprenti-e-s sans avoir investi elles-mêmes dans la formation (Hall & Soskice, 2001, p. 30). De plus, l'engagement de l'État dans la formation professionnelle – à l'inverse du système d'éducation générale – est minime. Par conséquent, l'acquisition des compétences s'effectue typiquement dans un système d'éducation générale ou dans le cadre d'une formation sur le terrain. Les États-Unis constituent un excellent exemple de ce type d'économie de marché libérale.

En revanche, dans des économies de marché coordonnées [*coordinated market economies*], les entreprises se fondent davantage sur des relations hors marché pour coordonner leurs activités avec les autres protagonistes. Les associations patronales en particulier jouent un rôle essentiel dans l'organisation et la coordination des relations interentreprises. Les entreprises opérant dans des économies de marché coordonnées sont souvent très impliquées dans la formation profession-

nelle, offrant une excellente formation en interne pour assurer l'acquisition de compétences spécifiques à leurs besoins. De plus, les groupes d'intérêts tels que les associations patronales et syndicats coordonnent les activités de formation des entreprises, souvent subventionnées par l'État (Hall & Soskice, 2001). L'Allemagne offre un très bon exemple de ce type d'économie de marché coordonnée, mais la Suisse est également considérée comme une économie de marché coordonnée, notamment en ce qui concerne l'acquisition de compétences professionnelles (cf. Mach & Trampusch, 2011).

Le travail précurseur de Hall & Soskice (2001) a profondément marqué la recherche comparée en économie politique. Même si toutes leurs revendications théoriques n'ont pas été étayées par une recherche empirique subséquente (concernant la protection contre le licenciement, p. ex. voir Emmenegger, 2009 et 2015), Hall & Soskice (2001) ont mis en évidence le rôle prépondérant de la formation professionnelle dans le capitalisme contemporain et ainsi suscité un regain d'intérêt dans l'économie politique de la formation professionnelle. La recherche ultérieure s'est intéressée à l'évolution historique des différents régimes de formation professionnelle (p. ex. Thelen, 2004; Trampusch, 2010b; Martin & Swank, 2012), mais aussi aux réformes observées ces dernières années (p. ex. Streeck, 2009; Trampusch, 2010a; Thelen, 2014). La recherche a également abordé des questions importantes relatives au fonctionnement effectif de l'économie politique de la formation professionnelle, par exemple en ce qui concerne le rôle de la certification des compétences (Busemeyer, 2009), le lien entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur (Graf, 2013), ou la relation entre la formation professionnelle et l'État providence (Busemeyer, 2015).

D'une manière générale, la recherche récente a confirmé la distinction essentielle entre la formation dans une économie de marché libérale et la formation dans une économie de marché coordonnée. Cependant, plusieurs auteurs ont estimé que cette distinction était encore trop sommaire, dans la mesure où il existe de grandes différences entre les systèmes éducatifs à l'intérieur du groupe des économies de marché coordonnées (Allemagne, Japon et Suède, p. ex.). Busemeyer & Trampusch (2012, pp. 11–15) se fondent notamment sur l'engagement de l'État et l'implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale pour distinguer quatre, plutôt que deux, systèmes d'acquisition des compétences. Le tableau 1 présente une vue d'ensemble.

Tableau 1 : Diversité des systèmes de formation professionnelle dans les démocraties industrialisées avancées

		Engagement des entreprises dans la formation professionnelle initiale	
		Faible	Fort
Engagement de l'État dans la formation professionnelle	Fort	Système de formation étatiste (France, Suède, p. ex.)	Système de formation collectiviste (Allemagne, Suisse, p. ex.)
	Faible	Système de formation libéral (États-Unis, p. ex.)	Système de formation segmentaire (Japon, p. ex.)

Source : Busemeyer & Trampusch, 2012.

Les systèmes libéraux de formation professionnelle correspondent aux économies de marché libérales mentionnées plus haut. L'acquisition des compétences est en grande partie assurée à l'intérieur du système d'éducation générale et sur les marchés. L'engagement de l'État est très limité et les entreprises ne sont généralement pas impliquées dans la formation professionnelle initiale (exception faite de quelques formations de base réalisées sur le tas). Le système segmentaire, surtout représenté par le Japon, diffère du système libéral sur le plan de l'engagement des entreprises dans la formation professionnelle initiale. Se fondant sur des marchés du travail internes et sur un emploi à vie destiné à lier les salarié·e·s à leur employeur, les grandes entreprises japonaises offrent aux nouvelles recrues une formation complète de grande qualité, à la fois dans des centres de formation internes et dans des écoles professionnelles. De leur côté, les systèmes étatistes, tels que ceux de la France ou de la Suède, se caractérisent par un grand engagement de l'État dans la filière professionnelle, en tant qu'alternative aux formations supérieures académiques. Comme la formation professionnelle est totalement intégrée dans le système d'éducation générale, l'implication des entreprises dans cette filière est réduite. Par conséquent, ces systèmes ont parfois du mal à faciliter la transition entre la formation et l'emploi (Busemeyer, 2015).

Enfin, les systèmes de formation professionnelle collectivistes de pays tels que l'Allemagne et la Suisse présentent trois spécificités qui les distinguent des régimes libéral, segmentaire et étatiste (Trampusch, 2010a, p. 546; Busemeyer & Trampusch, 2012, pp. 14–15). Premièrement, les employeurs et leurs associations sont impliqués dans le financement et l'administration de la formation, ce qui signifie que les régimes collecti-

vistes présupposent une coordination interentreprises et des employeurs disposés à mener une action collective. Deuxièmement, ces systèmes mènent à des compétences professionnelles transposables, certifiées et standardisées au-delà du niveau de l'entreprise. Troisièmement, la formation collective se fonde sur des systèmes duaux, qui combinent l'enseignement à l'école et la formation dans l'entreprise. Par conséquent, du point de vue de la recherche comparative en économie politique, les systèmes collectivistes comme celui de la Suisse s'avèrent particulièrement intéressants dans la mesure où ils conjuguent un engagement de l'État dans la formation professionnelle et une forte implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale. En termes de gouvernance du système d'acquisition des compétences, les régimes collectivistes doivent ainsi relever les défis les plus complexes.

Dans les systèmes de formation organisée collectivement, les entreprises, les organisations intermédiaires (à savoir en Suisse, les Organisations du monde du travail) et l'État coopèrent dans le processus de formation des compétences. À l'intérieur de ce processus, les différents acteurs sont très interdépendants. Par exemple, l'État fournit le financement des institutions de formation et des acteurs dans l'espoir d'améliorer la performance de l'économie nationale, mais aussi de réduire les inégalités sociales et d'améliorer la cohésion sociale (LFPr, 2002). Les entreprises prennent part aux activités de formation si elles peuvent raisonnablement attendre un profit de leur engagement. Le bénéfice qu'elles pensent en tirer dépend toutefois au moins en partie du comportement des autres entreprises (Culpepper, 2003). Si les autres entreprises ne fournissent pas une formation suffisante, si la qualité de la formation est basse ou si la concurrence dans le recrutement des apprenti-e-s en augmente le coût, une entreprise préférera ne pas s'investir dans la formation. Les associations patronales et professionnelles jouent un rôle important en tant que médiatrices entre l'État et les entreprises dans l'organisation de la formation. Elles répondent aux demandes de l'État et des entreprises et occupent une fonction essentielle dans l'organisation et l'administration de la formation, tout en jouissant d'une grande liberté dans la définition des activités de formation. Les systèmes de formation collectivistes sont pour cette raison remarquables (Busemeyer & Trampusch, 2012). Le plus important est que ces systèmes se fondent sur une coopération décentralisée entre de très nombreux acteurs pour pouvoir fonctionner. Selon Culpepper (2003), le problème de la coopération décentralisée réside dans le fait que les systèmes de formation organisée collectivement sont tributaires de la bonne collaboration entre les acteurs privés. En d'autres

termes, étant donné que l'État ne peut pas contraindre les entreprises et les organisations intermédiaires à fournir une formation de qualité supérieure, il est finalement obligé de gouverner les systèmes collectivistes de façon à inciter les acteurs privés à s'engager volontairement dans l'organisation de formations. Cependant, la question qui se pose est celle de savoir comment les politiques publiques peuvent effectivement fournir de telles incitations à la coopération, tout en prévenant ou en résolvant les conflits d'intérêts et les problèmes de collaboration.

Des stratégies de gouvernance judicieuses sont donc nécessaires dans le cas des systèmes de formation collectivistes, car les systèmes basés sur une coopération décentralisée entre de très nombreux protagonistes se fondent sur des accords institutionnels fragiles et exposés aux risques soulevés par les dilemmes de coopération (Ostrom, 1990). Dans les dilemmes de coopération, les acteurs impliqués ont tout intérêt à collaborer. Néanmoins, ceux-ci sont aussi confrontés à de fortes incitations à ne pas coopérer, c'est-à-dire à faire cavalier seul. Comme chacun des acteurs est confronté à ces incitations, la coopération finit par échouer et tous les acteurs impliqués en pâtissent. Dans le contexte des systèmes de formation professionnelle, les dilemmes de coopération peuvent notamment résulter de la réticence des entreprises à offrir de la formation (tout en tirant bénéfice des efforts accomplis par d'autres entreprises), de désaccords concernant le financement ou de conflits relatifs au contenu des activités de formation (compétences spécifiques contre compétences transposables, p. ex.).

Par conséquent, du point de vue des protagonistes rationnels et visant leurs propres intérêts (point de départ de la plupart des activités de recherche comparative en économie politique), les systèmes basés sur la coopération décentralisée semblent être des anomalies dans les systèmes économiques modernes. Néanmoins, dans les systèmes collectivistes, les acteurs individuels se montrent tout à fait disposés à collaborer, ce qui soulève une question extrêmement importante sur les plans théorique et pratique : comment maintenir un degré élevé de collaboration ? En particulier, comment les institutions de l'État et les organisations intermédiaires gèrent-elles le système d'enseignement et de formation professionnelle de façon à maintenir un niveau suffisamment élevé de coopération décentralisée ?

De toute évidence, une recherche approfondie est requise pour améliorer notre compréhension du fonctionnement des systèmes de formation professionnelle organisés collectivement.

3 Diversité des types de formation professionnelle : le système dual suisse

Dans quelle mesure la Suisse s'inscrit-elle dans le groupe des systèmes collectivistes de formation professionnelle ? À première vue, le système suisse ressemble beaucoup à ceux de l'Autriche et de l'Allemagne. Cependant, un examen attentif des acteurs publics, des employeurs et des syndicats révèle des différences petites mais significatives entre les systèmes (cf. Rohrer & Trampusch, 2011, pp. 147–148). Premièrement, en ce qui concerne les protagonistes étatiques, le système suisse s'avère légèrement plus centralisé, dans la mesure où les responsables de l'administration fédérale et des organisations de coordination intercantonale (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], p. ex.) sont les acteurs dominants en matière de législation (au niveau de la promulgation des lois et des réglementations dans le domaine). En Allemagne, la responsabilité législative en matière de formation professionnelle est divisée entre le gouvernement fédéral et les États fédéraux, tandis que les syndicats et les employeurs sont très impliqués dans l'élaboration des ordonnances sur la partie en entreprise de la formation. Néanmoins, comme nous l'expliquerons plus loin, le processus décisionnel relativement centralisé de la Suisse ne minimise pas le caractère régional et sectoriel du système³.

Deuxièmement, le système suisse des relations de travail moins coordonné met les employeurs et leurs associations dans une position prédominante au sein du système d'apprentissage, alors que les syndicats – par rapport à l'Allemagne, par exemple – sont moins importants et influents. Même si la procédure de consultation permet aux parties intéressées d'obtenir des informations sur le contenu des propositions de réforme et d'exprimer leurs points de vue avant le début des débats parlementaires (Gonon, 2002, p. 91), Ackermann (1985, p. 40) soutient qu'il n'existe que des enclaves de présence syndicale dans le système de formation professionnelle suisse. Cependant, les employeurs ne consti-

3 En particulier, les cantons mettent en œuvre, supervisent et fournissent la majorité du financement des écoles professionnelles (à l'exception du secteur commercial, dans lequel la Société des employés de commerce joue un rôle essentiel dans la gestion et le financement des écoles). Les cantons couvrent au moins trois quarts des coûts publics (OFFT, 2009, p. 18). Bien que les cantons gèrent les écoles professionnelles, la formation professionnelle est soumise à la législation nationale, ce qui implique que la politique en la matière va à l'encontre du principe traditionnel suisse selon lequel l'éducation devrait être entre les mains du gouvernement cantonal (Gonon, 2002, p. 91).

tuent pas un ensemble d'acteurs homogène, car le système économique suisse se caractérise par un clivage entre, d'un côté, les agriculteurs et les entreprises dans les arts et métiers et du commerce centrées sur le marché intérieur et, de l'autre, les grandes entreprises à vocation exportatrice (qui prédominent, p. ex., dans l'industrie chimique et la construction mécanique, de même que dans le secteur des finances et des assurances)⁴. Ce clivage détermine également l'évolution du système suisse de formation professionnelle comme nous l'expliquerons plus loin.

Il convient de souligner que les conventions collectives peuvent, si elles existent, déterminer en partie les salaires des apprenti-e-s de même que leurs conditions de travail (congrés en particulier). Néanmoins, reflétant ainsi la structure générale décentralisée et segmentée du système suisse de relations industrielles, ces conventions sont aussi très fragmentées, et les entreprises disposent d'une plus grande liberté pour réglementer l'apprentissage à leur niveau (Trampusch *et al.*, 2010). En résumé, la réglementation des salaires et des conditions de travail des apprenti-e-s par les conventions collectives est beaucoup moins complète et normalisée en Suisse qu'en Allemagne, au Danemark, aux Pays-Bas ou en Autriche.

Il importe enfin de remarquer qu'il existe des fonds de formation professionnelle en Suisse, qui peuvent être cantonaux, régis par des conventions collectives, ou mis sur pied volontairement par les OrTra, mais surtout par les employeurs. Le premier type de financement, lancé par les cantons, sont des fonds intersectoriels qui visent à soutenir la formation professionnelle et à rééquilibrer les coûts encourus par les entreprises qui forment des apprentis. Les autres types de financements sont des fonds sectoriels, basés sur des conventions collectives. Celles-ci ont la possibilité de créer des fonds d'application paritaires (*paritätische Vollzugsfonds*), qui peuvent servir à financer un grand nombre de mesures sociales et administratives. Il est possible que ces mesures concernent aussi la formation professionnelle initiale. Il existe ensuite des fonds de formation professionnelle, créés et gérés principalement

4 Les secteurs appartenant au domaine des arts et métiers et du commerce (en allemand *Gewerbe*) incluent un grand nombre de petites entreprises et se caractérisent par un degré relativement faible de concentration au niveau entrepreneurial, une part importante de propriété familiale, des unités intensives en personnel, une forte orientation vers les marchés intérieurs. En font partie par exemple, le bâtiment, le commerce de détail, ainsi que les industries de transformation de la viande et du lait. La vocation exportatrice du commerce, de la chimie et de la pharmacie s'oppose à celle des arts et métiers.

par les employeurs. Il convient de souligner que ces financements ne sont pas liés à des conventions collectives, car ils ne se fondent pas sur un accord intervenu entre les partenaires sociaux. Ils sont en général exclusivement créés par des employeurs (Trampusch *et al.*, 2010). Ces fonds ont, par exemple, pour objet des projets de développement de l'emploi, des conseils de carrière, des certifications de compétences et des examens. Bien que toutes les entreprises d'un même secteur puissent profiter de l'existence d'un fonds de formation, initialement seuls les membres de l'association professionnelle devaient payer une cotisation. Depuis 2004, le Conseil fédéral peut déclarer les fonds de formation obligatoires pour tous à l'intérieur d'un secteur donné afin de prévenir tout problème de resquillage.

4 Théories institutionnelles et systèmes collectivistes de formation professionnelle : analyse de l'évolution

Dans la littérature d'économie politique comparée, le cadre institutionnel des systèmes collectivistes de formation professionnelle ainsi que leur évolution sont des thèmes largement débattus. Parmi les quatre courants de théorie institutionnelle – institutionnalisme historique, institutionnalisme sociologique, institutionnalisme des choix rationnels et institutionnalisme comportemental –, l'institutionnalisme historique est l'approche scientifique à laquelle il est le plus souvent fait référence dans l'analyse des systèmes de formation. Les institutions y sont définies comme étant les règles formelles et informelles régissant l'organisation et le financement de formations. Dans ce contexte, les spécialistes de sciences politiques ne s'intéressent pas seulement à la comparaison entre l'évolution de ces institutions, les pays, les secteurs et les régions au fil du temps, mais aussi à la compréhension et à l'explication des schémas d'évolution institutionnelle. La présente section débutera par un bref tour d'horizon du débat institutionnaliste pour ensuite démontrer l'utilité de l'institutionnalisme historique dans l'analyse des systèmes de formation, illustrée par quelques épisodes de l'évolution du système suisse de formation professionnelle⁵.

En quoi les divers courants de théorie institutionnelle diffèrent-ils ? Même si les approches mentionnées plus haut ont certains aspects importants en commun (comme, on le verra, la concentration sur la relation entre acteurs et institutions), il est essentiel de noter que ces divers

5 Les éléments empiriques de ce sous-chapitre proviennent de Rohrer & Trampusch, 2011 ; Trampusch, 2010a, b, c.

courants de théorie institutionnelle présupposent des hypothèses plutôt différentes dans l'analyse de la relation entre, d'un côté, les acteurs et, de l'autre, les règles formelles et informelles. Alors que l'institutionnalisme historique se caractérise par une perspective basée sur la distribution des pouvoirs et perçoit les luttes de pouvoir aussi bien comme une interaction stratégique que comme principal moteur du processus de prise de décision politique et de l'évolution institutionnelle (Thelen & Steinmo, 1992, pp. 2 et 9–10; Hall, 2010, p. 217)⁶, l'institutionnalisme sociologique se fonde sur une approche culturelle, d'où la logique du comportement approprié (Hall & Taylor, 1996, pp. 947–949), et s'intéresse aux dimensions cognitives des institutions ainsi qu'à leur interaction (Hall & Taylor, 1996, p. 948). La troisième approche, l'institutionnalisme des choix rationnels, analyse les protagonistes et les institutions du point de vue de l'individualisme méthodologique. Elle présume que les acteurs sont des *Homines oeconomici* qui cherchent à maximiser leurs profits (intérêts matériels) et sont guidés par des calculs de rapport coût-bénéfice (Hall & Taylor, 1996). L'institutionnalisme comportemental assouplit l'approche de l'institutionnalisme rationaliste et introduit une rationalité limitée; il suppose ainsi que les effets psychologiques limitent les calculs rationnels (Levi, 2009, p. 131).

Pour plusieurs raisons, les théories et les concepts relatifs à l'évolution institutionnelle se révèlent très utiles dans l'analyse des systèmes collectivistes de formation professionnelle. La première raison est que les théories institutionnelles permettent une analyse systématique des similitudes et des différences dans la gestion de la formation. Cela s'avère pertinent dans la mesure où les théories institutionnelles, souvent centrées sur l'acteur, soulignent l'existence d'une relation interactive entre acteurs, institutions et processus décisionnels (Trampusch, 2014). Une telle perspective permet une analyse affinée des structures et des pratiques sociales effectives, qui peuvent différer même si les structures paraissent très similaires à première vue. Il s'ensuit, par exemple, que la perspective institutionnelle permet d'examiner différentes formations professionnelles à l'intérieur du groupe des systèmes collectivistes de formation. Cette variété peut provenir de différents schémas d'interaction entre les entreprises, les syndicats et l'État dans l'organisation, la réglementation et le suivi de la formation aussi bien que dans son financement (Busemeyer

6 À noter que l'institutionnalisme historique intègre parfois des arguments rationalistes et sociologiques, qui ne seront pas expliqués dans le présent chapitre; pour de plus amples détails, voir Hall & Taylor, 1996, et Trampusch, 2014.

& Trampusch, 2012, pp. 15–16). La seconde raison pour laquelle les théories institutionnelles facilitent l'analyse des systèmes de formation est qu'elles peuvent également aider à faire la distinction entre des schémas d'évolution. Par exemple, l'institutionnalisme historique reconnaît que l'évolution institutionnelle ne peut pas toujours se caractériser comme étant *soit* brusque *soit* liée à une trajectoire, mais qu'elle peut aussi être progressive (Trampusch, 2014). Cette évolution résulte de la façon dont les acteurs gèrent les règles institutionnelles, qui peuvent laisser une marge de manœuvre dans leur interprétation et leur mise en œuvre (Streeck & Thelen, 2005 ; Mahoney & Thelen, 2010). Par conséquent, les différents schémas d'implication des entreprises, de l'État et des syndicats peuvent être influencés par la manière dont les acteurs appliquent les règles formelles et informelles dans la pratique. Streeck & Thelen (2005, p. 31) ainsi que Mahoney & Thelen (2010, pp. 15–16) font la distinction entre quatre modes de changement institutionnel progressif [*incremental institutional change*] résultant de l'application créative des règles institutionnelles par les acteurs : superposition [*layering*] (introduction de nouvelles règles au-dessus des règles existantes), conversion [*conversion*] (nouvelle application de lois existantes en raison de leur redéploiement stratégique), remplacement [*displacement*] (suppression de lois existantes et introduction de nouvelles) et dérive [*drift*] (nouvel impact des lois existantes en raison de changements dans l'environnement).

Changement progressif ou transformateur : la Suisse entre deux pôles

Plusieurs épisodes de l'évolution du système suisse de formation duale peuvent illustrer l'utilité d'une théorie institutionnelle pour analyser le changement dans les institutions de formation professionnelle (Trampusch, 2010c). Deux d'entre eux seront présentés ici, l'un illustrant le changement progressif et l'autre le changement transformateur.

Depuis les années 1990, au terme d'une longue période de stabilité, le système suisse n'est pas seulement marqué par un changement progressif et autopréservatif, mais aussi par une évolution transformatrice (les considérations qui suivent se fondent sur Trampusch, 2010c, et Rohrer & Trampusch, 2011). D'une manière générale, tandis que les schémas de changement autopréservatif stabilisent le système de formation collectiviste, les processus d'évolution transformatrice déplacent le système vers un schéma davantage axé sur l'entreprise. Il s'ensuit que la réforme de la loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002 constitue un exemple du schéma autopréservatif. À l'inverse, la réforme

du système de formation dans le secteur commercial (1998–2003) illustre l'évolution transformatrice. On peut avancer que ces deux schémas compensatoires s'expliquent par une constellation très spécifique : un changement autopréservatif (réforme de la LFPr) s'effectue si les petites et moyennes entreprises constituent les principaux acteurs de la réforme et coopèrent avec les responsables de l'instruction publique, tandis que le schéma transformateur est plus probable quand ces petites et moyennes entreprises n'ont aucun droit de veto et que les grandes entreprises sont prédominantes.

Réforme de la LFPr de 2002 : changement autopréservatif

Au milieu des années 1990, le système suisse de formation professionnelle, comme d'autres en Europe, était de plus en plus confronté au problème du manque de places d'apprentissage. Entre 1985 et 2001, le pourcentage des entreprises formatrices s'abaissa de 24,7% à 17,6% (Müller & Schweri, 2006, p. 1), ce qui contraignait un nombre croissant de jeunes sortant de l'école à être parqués dans des solutions transitoires et des files d'attente (Strahm, 2008, p. 216). Cette situation de plus en plus dramatique aboutit à une phase de mobilisation publique et parlementaire en 1996 et 1997. Les partis politiques ainsi que les partenaires sociaux réagirent et plusieurs propositions de réforme furent annoncées et publiées (Strahm, 2008, pp. 316–317). En 1996, le Conseil fédéral prit une initiative très importante en publiant un rapport sur le système suisse de formation professionnelle. Dans ce rapport, le Conseil fédéral appelait à une réforme complète du système dual, en vue de l'adapter à l'évolution du marché de l'emploi (Conseil fédéral, 1996, pp. 8–14; Gonon, 1999, p. 48). Ce rapport influença la révision de la Constitution fédérale de 1874 qui était en cours et qui donnera lieu en 1999 à la Constitution actuelle. Dans la nouvelle Constitution, la Confédération devint responsable de tout le système de formation professionnelle – alors que, précédemment, certaines professions n'étaient pas de son ressort (Barabasch *et al.*, 2009). À son tour, la loi sur la formation professionnelle (LFPr) devait être réformée. La procédure de consultation débuta en mai 1999; la loi fut adoptée en 2002 et mise en application en 2004.

Kiener (2004b, pp. 15, 21) souligne que les principales caractéristiques des réformes de 2002 furent la continuité, la modernisation et le consensus. La réforme de la LFPr en 2002 introduisit plusieurs mesures et changements qui adaptaient le système dual à l'évolution structurelle du marché de l'emploi, tout en renforçant les trois dimensions institu-

tionnelles qui soutiennent le régime de formation collectiviste en tant qu'institution (pour de plus amples détails, voir Trampusch, 2010b, c). Premièrement, les arts et métiers – secteur dans lequel les petites entreprises prédominent – se révélèrent un partisan important de la réforme, tout en protégeant leur position au sein du régime de formation collectiviste (Trampusch, 2010c, p. 200). La réforme renforça l'implication des arts et métiers dans la transmission collectiviste des compétences car elle prônait le modèle dual de formation professionnelle comme norme pour l'ensemble du système de formation professionnelle (DFE, 2000, p. 5–12; Kiener, 2004a, p. 86; Sigerist, 2008, p. 301). Deuxièmement, la transmission de compétences professionnelles certifiées et transposables fut maintenue par la consolidation du système dual (Kiener, 2004a, p. 86). Troisièmement, le système dual fut ultérieurement stabilisé, dans la mesure où la réforme allait aboutir à une plus grande centralisation du système et à son expansion, puisqu'il devait intégrer de nouveaux domaines professionnels tels que la santé, les prestations sociales et les arts (Kiener, 2004a, p. 86). Par ailleurs, la réforme offrit également l'occasion de créer des fonds de formation sectoriels obligatoires pour tous. Ces fonds sectoriels furent principalement encouragés par la coalition entre les syndicats et les arts et métiers (USS, 2007). Les grandes entreprises, représentées par l'Union patronale suisse (UPS) et le Parti libéral, s'y opposèrent sans succès (USS, 2007, p. 1; Strahm, 2008, p. 332).

Comme l'a montré l'issue de la procédure de consultation vis-à-vis de la réforme de la LFPr, la plupart des protagonistes avaient une attitude tout à fait positive à l'égard de la réforme (DFE, 2000, p. 6). Seule une association cantonale d'enseignant-e-s refusa d'entrer en matière (DFE, 2000, p. 4). De nombreuses critiques relatives à son financement émanèrent des cantons (DFE, 2000, pp. 9–10), qui critiquèrent également la répartition encore floue des obligations et des responsabilités, laquelle ne respectait que partiellement le principe de subsidiarité. Concernant les fonds pour la formation professionnelle, les acteurs impliqués adoptèrent toute une série de positions conflictuelles (DFE, 2000, p. 12). L'Union suisse des arts et métiers (USAM) s'avéra partisane d'une plus grande intégration des entreprises n'offrant pas de formation dans le financement des apprentissages (DFE, 2000, p. 12).

En résumé, la réforme de la LFPr suivit dans une large mesure la voie héritée du système suisse d'apprentissage et renforça les pratiques favorables au système collectiviste en tant qu'institution. À cet égard, elle doit figurer parmi les schémas de changement autopréservatif.

Réforme de la formation dans le secteur commercial : changement transformateur

Le débat concernant une réforme éventuelle du système de formation commerciale débuta au milieu des années 1990, quand quelques associations sectorielles déplorèrent le manque de souplesse d'une formation par ailleurs trop scolaire et donc insuffisamment axée sur les besoins spécifiques des entreprises et des branches d'activité (Hagenbüchle, 2002). Le cadre temporel dans lequel s'inscrivait ce débat était identique à celui de la réforme de la LFPr. Le secteur bancaire en particulier n'offrait pas assez de places de formation et cette lacune peut être considérée comme un point de départ de la réforme de la formation commerciale. Les grandes entreprises des secteurs bancaire et assurantiel menacèrent de sortir complètement du système d'apprentissage (Pilz, 2007, p. 81). Tandis que la réforme de la LFPr renforçait le système dual de formation professionnelle, la réforme menée dans le secteur commercial transforma radicalement les structures et les processus d'apprentissage dans ce secteur au profit d'un système davantage fondé sur l'entreprise (Pilz, 2007, p. 79).

À l'intérieur de la formation professionnelle commerciale, l'acteur prédominant n'était pas l'Union suisse des arts et métiers, mais la Société suisse des employés de commerce (SEC), qui non seulement gérait des écoles professionnelles mais jouissait aussi d'une forte position en matière de réforme et d'adaptation du système. Cependant, un élément important dans le contexte de la formation commerciale en Suisse réside dans le fait que, à côté de la SEC, les acteurs globaux du secteur bancaire et de l'assurance sont en général les initiateurs de débat de réforme (Rüegg, 1987, pp. 26–27). Effectivement, les grandes entreprises jouèrent un rôle clé dans la réforme dans ce domaine (Pilz, 2007, p. 82).

Globalement, la formation duale dans le secteur commercial peut être considérée comme fortement axée sur l'entreprise. Pourtant, ce ne fut pas le milieu des entreprises qui lança la réforme, mais l'office fédéral en charge de la formation professionnelle (Office fédéral de l'industrie les arts et métiers et la technologie – OFIAMT), qui mit sur pied un groupe de travail au milieu des années 1990, lequel élaborait quelques suggestions de changement dans le système de formation commerciale (Trampusch, 2010b). Cette initiative fut suivie d'un débat entre l'OFIAMT, les cantons, les associations et les écoles. Au terme de ces discussions, les pierres angulaires de la réforme avaient été définies (Schucan, 2002). La modernisation instaurée durant l'été 2013 n'introduisit pas seulement de nouveaux programmes et une nouvelle structure pédagogique, mais aussi des méthodes d'enseignement et de contrôle innovantes, car le

nouveau curriculum se fondait sur des compétences professionnelles, sociales et méthodologiques, et la formation était assouplie (Pilz, 2007, pp. 72–73). Un modèle d'école dégressif (en référence aux horaires scolaires réduits des dernières années d'apprentissage) fut mis en œuvre, renforçant encore la partie de l'apprentissage en entreprise (Pilz, 2007, p. 79). Toutefois, les petites et moyennes entreprises s'opposèrent à la réforme et déplorèrent de ne pas être suffisamment impliquées dans les consultations et les négociations, d'autant que leurs besoins différaient de ceux des grandes entreprises (Trampusch, 2010c, p. 201). D'une manière générale, ce processus de modernisation renforça la partie entrepreneuriale – et, partant, le rôle des entreprises – en adaptant l'apprentissage commercial aux besoins spécifiques des entreprises et en introduisant en partie une forme plus segmentaire de formation, ce qui suggère un type transformateur de changement.

En comparant la réforme de la LFPr et la réforme de la SEC, et en appliquant la méthode des différences (des résultats différents s'expliquent par des conditions différentes), nous pouvons conclure que le rôle et la position des arts et métiers, qui représentent principalement les petites et moyennes entreprises (PME), constituent le facteur déterminant pour expliquer les différents schémas de changement. Alors que le milieu des PME occupait une forte position de veto dans la réforme de la LFPr, il n'avait qu'une importance mineure dans le cas de la réforme de la formation commerciale.

5 Résumé et perspectives

Quelles sont les caractéristiques d'une approche de politique économique de la formation professionnelle ? Comme nous l'avons montré dans ce chapitre, ce type d'approche se fonde en général sur la théorie institutionnelle et se concentre sur le rôle et l'action des principales parties prenantes. Ainsi, il analyse généralement le jeu entre les institutions et les acteurs dans le développement, l'entretien et la transformation des systèmes de formation professionnelle. Ce faisant, les approches économique-politiques n'analysent pas le système de formation professionnelle isolément, mais explorent les manières dont la formation professionnelle est liée à d'autres sphères institutionnelles du modèle social de production, telles que le marché de l'emploi, les relations industrielles et la structure de l'économie ambiante en général. Par ailleurs, une telle approche prend au sérieux le rôle joué par les employeurs dans la définition des modèles de formation et s'intéresse aux conflits correspondants, tels

que le clivage entre les petites et les grandes entreprises à l'intérieur du groupe des employeurs.

Une telle approche institutionnelle tire souvent bénéfice des comparaisons internationales systématiques, qui permettent de mieux comprendre les différentes façons dont la formation professionnelle peut être liée aux marchés de l'emploi national ou régional et aux systèmes sociaux de production. Jusqu'à un passé récent, ces comparaisons se concentraient essentiellement sur l'opposition entre systèmes très différents, tels que les modèles libéraux et coordonnés de formation professionnelle. Au cours des dernières années, cependant, la recherche dans ce domaine s'est aussi livrée à des comparaisons intra-groupes afin d'approfondir notre compréhension des diverses configurations institutionnelles de la formation professionnelle. Autre axe de recherche en économie politique de la formation professionnelle: l'analyse des changements institutionnels. En fait, l'étude des systèmes de FP, qui ont évolué au fil de l'histoire et impliquent en général plusieurs acteurs provenant des sphères privée et publique, a aidé à générer des outils d'analyse de l'évolution institutionnelle en général, à l'instar des modes d'évolution institutionnelle graduelle présentés dans la section 4.

Même si la littérature politologique a fait grandement progresser notre compréhension des systèmes de formation professionnelle collectivistes – et, dans ce sens, notre compréhension du modèle suisse d'apprentissage –, il reste plusieurs questions et énigmes non élucidées. D'abord, l'économie politique de la formation professionnelle s'est principalement focalisée sur la formation professionnelle initiale. Cela s'avère plutôt surprenant, si l'on considère l'importance grandissante et la croissance des diverses voies de formation professionnelle continue à une époque dite de formation tout au long de la vie, telle qu'elle est promue par les organisations internationales comme l'OCDE et l'Union européenne, pour ne citer qu'elles.

Ensuite, la littérature sur la formation professionnelle a presque exclusivement adopté l'État-nation comme élément central de l'analyse. Cela pose toutefois un problème dans la mesure où bon nombre des processus de gouvernance dans les systèmes de formation professionnelle collectivistes sont institutionnalisés à l'échelle régionale ou sectorielle. Tandis que le débat sur ces questions ouvertes vient seulement de commencer, peu d'expert-e-s mettront en doute que le système suisse de gouvernance décentralisée offre un exemple extrêmement intéressant dont l'analyse permettra vraisemblablement de développer et de tester

des outils analytiques qui nous seront sans doute utiles dans des tâches à venir.

6 Références bibliographiques

- Ackermann, C. (1985). Die Ausbildungsreglementierung für Lehrberufe, unpublished paper, Zürich.
- Afonso, A. & Mach, A. (2011). Coming Together but Staying Apart: Continuity and Change in the Swiss and Austrian Varieties of Capitalism. In U. Becker (ed.), *The Changing Political Economies of Small West European Countries* (pp. 99–124). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Barabasch, A., Scharnhorst, U. & Kurz, S. (2009). Schweiz. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (pp. 241–288). Gütersloh: Bertelsmann.
- Bonoli, L. (2015). Deconstructing the Myth of Rational Planning and Coherent Reform. In A. Heikkinen & L. Lassnigg (eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 44–58). London: Cambridge Scholars Publishing.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2008), *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern: BBT.
- Busemeyer, M. R. (2009). Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. *Socio-Economic Review*, 7(3), 375–406.
- Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2012). Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (eds.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems* (pp. 3–40). Oxford: Oxford University Press.
- Conseil fédéral (1996). *Rapport du Conseil fédéral. Loi fédérale sur la formation professionnelle*. Berne: OFFT.
- Culpepper, P. D. (2003). *Creating Cooperation: How States Develop Human Capital in Europe*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Département fédéral de l'économie – DFE (2000). *Loi fédérale sur la formation professionnelle. Résultats de la consultation*. Berne: DFE.
- Emmenegger, P. (2009). Specificity vs. Replaceability: The Relationship between Skills and Preferences for Job Security Regulations. *Socio-Economic Review*, 7(3), 407–430.

- Emmenegger, P. (2011). Ever More Liberal? The Regulation of Job Security and Working Time in Switzerland. In A. Mach & C. Trampusch (eds.), *Switzerland in Europe: Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (pp. 124–143). London: Routledge.
- Emmenegger, P. (2015). From Drift to Layering: The Historical Development of Job Security Regulations in Western Europe. *Politics and Society* 43(1), 89–118.
- Finegold, D. & Soskice, D. (1988). The Failure of Training in Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 4(3), 36–61.
- Gonon, P. (1999). New Efforts at Reform of the Swiss Vocational Training System. *Vocational Training European Journal*, 17(III), 45–51.
- Gonon, P. (2002). The dynamics of vocational training innovation in Switzerland. In Cedefop (ed.), *Towards a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective* (pp. 88–99). Luxembourg: Cedefop.
- Gonon, P. & Maurer, M. (2012). Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The Case of Switzerland. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 126–149). Oxford: Oxford University Press.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen: Budrich.
- Hagenbüchle, W. (2002). Ziele und Strukturen der KV-Reform, *NZZ (Neue Zürcher Zeitung)*, 299: 11.
- Hall, P. A. (2010). Historical Institutionalism in Rationalist and Sociological Perspective. In J. Mahoney & K. Thelen (eds.), *Explaining Institutional Change* (pp. 204–223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hall, P. A. & Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In P. A. Hall & D. Soskice (eds.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundation of Comparative Advantage* (pp. 1–68). Oxford: Oxford University Press.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (1996). Political Science and the Three Institutionalisms. *Political Studies*, XLIV, 936–957.
- Katzenstein, P. J. (1984). *Corporatism and Change: Austria, Switzerland, and the Politics of Industry*. Ithaca: Cornell University Press.
- Katzenstein, P. J. (1985). *Small States in World Markets: Industrial Policy in Europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kerr, C. (1954). The Balkanization of Labor Markets. In E. W. Bakke (ed.), *Labor Mobility and Economic Opportunity* (pp. 92–110). Cambridge, MA: MIT Press.

- Kiener, U. (2004a). Eine verborgene Klammer der schweizerischen Berufsbildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(1), 85–99.
- Kiener, U. (2004b). *Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen*, Bern: NFP 43 Synthesis 11.
- Levi, M. (2009). Reconsiderations of Rational Choice in Comparative and Historical Analysis. In M. Lichbach & A. Zuckerman (eds.), *Comparative Politics. Rationality, Culture, and Structure* (pp. 117–133) 2nd edition. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) (13. Décembre 2002), Berne : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>
- Mach, A. & Trampusch, C. (2011). The Swiss Political Economy in Comparative Perspective. In C. Trampusch & A. Mach (eds.), *Switzerland in Europe. Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (pp. 11–23). London: Routledge.
- Mahoney, J. & Thelen, K. (2010). A Theory of Gradual Institutional Change. In J. Mahoney & K. Thelen (eds.), *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power* (pp. 1–37). New York: Cambridge University Press.
- Martin, C. J. & Swank, D. (2012). *The Political Construction of Corporate Interests: Cooperation and the Evolution of the Good Society*. New York: Cambridge University Press.
- Müller, B. & Schweri, J. (2006). Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. Eine Längsschnittuntersuchung zur dualen Berufsbildung in der Schweiz. *SIBP Schriftenreihe*, 31, SIBP: Zollikofen.
- Müller, B. & Schweri, J. (2012). Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York: Cambridge University Press.
- Pilz, M. (2007). Two Countries – One System of Vocational Education? A Comparison of the Apprenticeship Reform in the Commercial Sector in Switzerland and Germany. *Journal of Comparative Education*, 37(1), 69–87.
- Rohrer, L. & Trampusch, C. (2011). The Skill System and Vocational Training. In C. Trampusch & A. Mach (eds.), *Switzerland in Europe, Europe in Switzerland. Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (pp. 144–161). London: Routledge.
- Rüegg, E. (1987). *Neokorporatismus in der Schweiz. Chancen und Grenzen organisierter Interessenvermittlung: Berufsbildungspolitik*. Zürich: Forschungsstelle für Politische Wissenschaft.

- Schucan, L. (2002). RKG – Reform der Kaufmännischen Grundbildung, Presentation (Zurich, February 2002). Repéré à <http://docplayer.org/9908694-Rkg-reform-der-kaufmaennischen-grundbildung.html>.
- Secrétariat à la formation, la recherche et l'innovation (SEFRI) (2014). *Faits et chiffres – La formation professionnelle en Suisse en 2014*. Berne: Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).
- Sigerist, P. (2008). Berufsbildung zwischen Wirtschafts- und Lernförderung. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (pp. 287–311). Bern: hep verlag.
- Strahm, R. (2008). 'Die entscheidenden 90er Jahre – Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995–2005. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (pp. 311–49). Bern: hep verlag.
- Streeck, W. (1992). *Social Institutions and Economic Performance*. Newbury Park: Sage.
- Streeck, W. (2009). *Re-Forming Capitalism: Institutional Change in the German Political Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Streeck, W. & Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In W. Streeck & K. Thelen (eds.), *Beyond continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies* (pp. 1–39). Oxford: Oxford University Press.
- Strupler, M. & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe*. Zurich: Rüegger.
- Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Comparative-Historical Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Thelen, K. (2014). *Varieties of Liberalization and the New Politics of Social Solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Thelen, K. & Steinmo, S. (1992). Historical Institutionalism in Comparative Politics. In S. Steinmo, K. Thelen & F. Longstreth (eds.), *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis* (pp. 1–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trampusch, C. (2010a). Employers, the State, and the Politics of Institutional Change. Vocational Education and Training Regimes in Austria, Germany and Switzerland. *European Journal of Political Research*, 49(4), 545–73.
- Trampusch, C. (2010b). Co-evolution of Skills and Welfare in Coordinated Market Economies? A Comparative Historical Analysis of Denmark, the Netherlands, and Switzerland. *European Journal of Industrial Relations*, 16(3), 197–220.

- Trampusch, C. (2010c). The Politics of Institutional Change. Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland. *Comparative Politics*, 42(2), 187–206.
- Trampusch, C. (2014). Why Preferences and Institutions Change: A Systematic Process Analysis of Credit Rating in Germany. *European Journal of Political Research*, 53(2), 328–344.
- Trampusch, C., Eichenberger, P., De Roo, M., Bartlett Rissi, R., Bieri, I., Schmid, L. & Steinlin, S. (eds.) (2010). *Initial Vocational Training in Switzerland*. REBECA (Research on Social Benefits in Collective Agreements). Database, Part 2 ‘Social Benefits in Collective Agreements’. SNF-Project No. 100012-119898. Institute of Political Science, University of Berne. Repéré à <http://www.cccp.uni-koeln.de/de/public/team/professuren/trampusch/rebeca/country-reports>.
- Union suisse syndicale /Schweizerischer Gewerkschaftsbund – USS /SGB (2007). *SGB-Vorstandssitzung, Beilage 2007.01.14. Berufsbildungsfonds in den Branchen und in den Kantonen – Vorschlag für eine Handlungsstrategie*. Bern, 18 January.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep verlag.

Chapitre 4

La formation professionnelle face au marché du travail : forces, faiblesses et défis futurs

Jürg Schweri

En Suisse comme dans d'autres pays, le lien étroit entre la formation professionnelle et le marché de l'emploi est un argument central en faveur de la formation professionnelle et constitue son trait distinctif par rapport à la formation générale. Comme la formation professionnelle prépare directement au marché du travail, bon nombre de questions à son sujet renvoient directement ou indirectement à des interrogations propres au marché. En se concentrant sur la formation duale, le présent article se focalise sur les deux principaux acteurs du marché des places d'apprentissage et de l'emploi : d'une part les entreprises, et d'autre part les personnes en formation ou au travail. Il soulève deux ordres de questions : premièrement, quel intérêt les entreprises ont-elles à prendre part à la formation professionnelle et, parallèlement, est-ce que la répartition des places de formation au moyen d'un marché des places d'apprentissage correspond à l'intérêt général de la société ? Deuxièmement, la formation professionnelle prépare-t-elle bien les apprentis·es aux exigences du marché de l'emploi ? Les deux sections relatives à ces interrogations présenteront les acquis de la littérature nationale et internationale en matière d'économie de la formation et du marché du travail, et débattront des analyses correspondantes appliquées à la formation professionnelle suisse.

Même si la présente contribution porte sur l'adéquation de la formation professionnelle et du marché de l'emploi, il est indiscutable que la formation professionnelle ne doit pas seulement préparer au marché du travail, mais aussi développer la personnalité, pour que les personnes concernées puissent participer de façon adéquate à la vie sociale et politique. Diverses études économiques ont montré que la formation pouvait avoir une incidence positive, par exemple sur la santé ou sur la participation au processus politique (Lochner, 2011). Mais il n'existe toutefois aucune littérature systématique concernant les avantages spécifiques

de la formation professionnelle par rapport à ces facteurs dépassant le cadre du marché de l'emploi¹.

1 Les entreprises dans la formation professionnelle : activité formatrice et marché des places d'apprentissage

La formation professionnelle duale conjugue l'apprentissage en entreprise et un enseignement scolaire parallèle à l'école professionnelle. Tandis que les écoles sont soutenues et en grande partie financées par les cantons, les entreprises ne reçoivent en règle générale² aucune aide de l'État pour la formation des apprenti-e-s. Elles sont libres d'en former ou non. Il importe donc de se demander pourquoi les entreprises forment volontairement des apprenti-e-s. Cette question a préoccupé la recherche jusqu'à ce jour et elle est aussi d'actualité sur le plan politique, lorsqu'il s'agit, par exemple, d'introduire la formation duale dans des pays qui ne connaissent pas cette tradition et d'inciter les entreprises à s'engager dans ce type de formation.

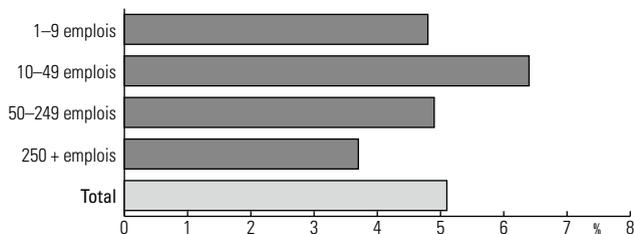
En Suisse, les entreprises de toutes tailles participent volontairement à la formation professionnelle. La figure 1 montre que la part des personnes en formation représente environ 5% de l'ensemble de la population active, le taux de places d'apprentissage diminuant avec l'accroissement de la taille de l'entreprise.

La théorie économique postule que les entreprises maximisent leur profit. Dans cette optique, une question stratégique se pose pour les entreprises au sujet de leur personnel : Est-il plus rentable de former soi-même des apprenti-e-s ou de recruter exclusivement la main-d'œuvre spécialisée sur le marché de l'emploi ? D'un côté, la formation professionnelle occasionne des coûts supplémentaires, car les apprenti-e-s requièrent non seulement un salaire, mais aussi un encadrement par des responsables de formation ainsi qu'une infrastructure et du matériel. De l'autre, les personnes en formation offrent déjà une contribution productive à l'entreprise pendant leur formation. De plus, une entreprise

1 Pour une vue d'ensemble de l'utilité de la formation professionnelle par rapport au marché du travail, cf. Backes-Gellner (2014).

2 Les exceptions confirment la règle : dans le secteur de la santé, la formation de la relève est obligatoire dans certains cantons et elle est indemnisée. Il existe par ailleurs des fonds de formation professionnelle qui soutiennent les entreprises formatrices dans certains cantons ou dans divers secteurs d'activité. Ces contributions sont toutefois mineures par rapport aux coûts totaux occasionnés par la formation dans les entreprises.

Figure 1 : Taux de places d'apprentissage, 2013, selon la taille de l'établissement (en % des emplois)



Source : OFS – STATENT, SPFI, 2016.

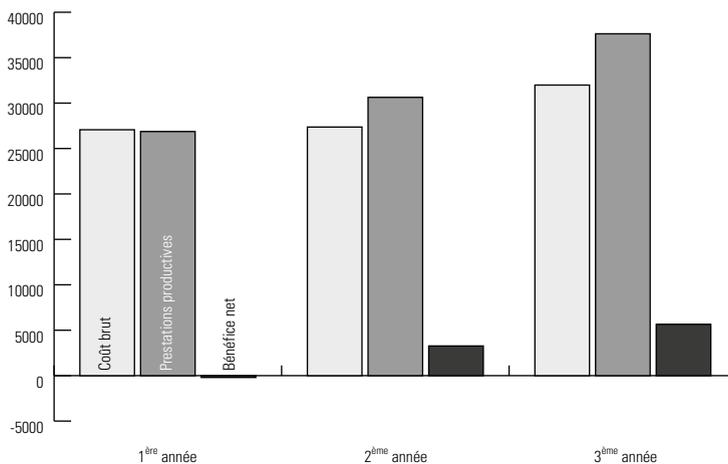
peut embaucher, à l'issue de leur formation, des apprenti-e-s formé-e-s en fonction de ses besoins spécifiques. Ces éléments ainsi que d'autres, tels que le bénéfice pour l'image de l'entreprise, peuvent couvrir, voire dépasser, le coût de la formation.

D'après la théorie économique, les entreprises offrent donc des places d'apprentissage quand elles escomptent que les bénéfices de la formation seront supérieurs à son coût³. La littérature empirique a étayé cette hypothèse dans plusieurs études et identifié divers facteurs influant sur le rapport coût-bénéfice pour les entreprises et donc sur leur volonté d'offrir une formation. À cet égard, les études de coût-bénéfice menées jusqu'à présent en Suisse jouent un rôle essentiel; elles ont été conduites selon la même méthodologie à trois reprises pour les formations menant à un certificat fédéral de capacité (CFC) (Schwieri *et al.*, 2003; Mühlemann *et al.*, 2007b; Strupler & Wolter, 2012) et une fois pour les formations menant à une Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) (Führer & Schwieri, 2010). Ces enquêtes menées auprès d'un échantillon représentatif d'environ 2400 entreprises formatrices pour les formations CFC portaient sur le coût global de la formation, de même que sur la valeur du travail productif des personnes en formation. La différence entre prestations productives et coûts bruts indique le rendement net de la formation. Les trois études ont abouti à la conclusion qu'en Suisse, à l'issue de la période de formation, les prestations productives des apprenti-e-s étaient en moyenne légèrement supérieures aux coûts bruts. Autrement dit, les entreprises réaliseraient un petit bénéfice net en offrant une formation.

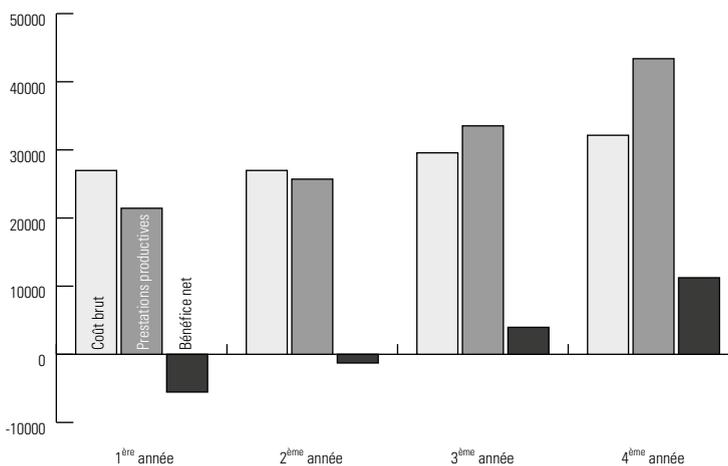
3 Un survol des modèles théoriques figure chez Leuven (2005). Wolter & Ryan (2011) débattent de la théorie et des données probantes relatives aux « apprenticeships ».

Figure 2: Analyse coût-bénéfice pour les formations professionnelles initiales en trois et quatre ans

a) En trois ans



b) En quatre ans



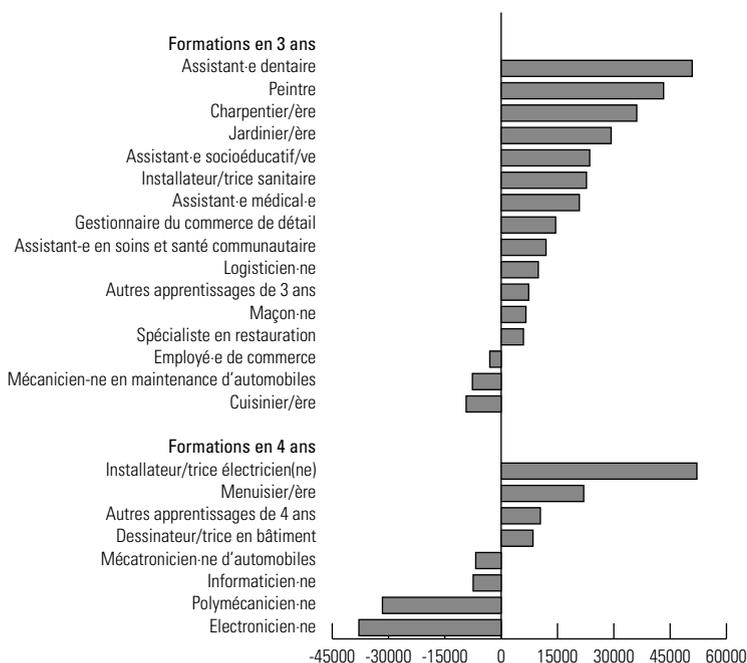
Source: Strupler & Wolter 2012.

La figure 2 présente les coûts bruts moyens, les prestations productives et les bénéfices nets relatifs aux formations professionnelles initiales de trois et quatre ans d'après l'enquête de Strupler et Wolter (2012). Dans

les deux cas, les coûts bruts et les prestations productives s'accroissent au fil de la période d'apprentissage. Comme les prestations productives augmentent toutefois davantage, les dernières années d'apprentissage génèrent en moyenne un bénéfice net supérieur. Dans le cas des formations professionnelles initiales de quatre ans, les coûts sont supérieurs durant les deux premières années, mais les deux dernières génèrent des bénéfices nets permettant de couvrir ces coûts.

Comme Strupler & Wolter (2012) le montrent par ailleurs, les différences sont toutefois grandes entre les divers métiers. La figure 3 présente les bénéfices nets moyens résultant de formations de trois et quatre ans pour lesquelles les données offraient des observations suffisantes pour permettre un calcul séparé.

Figure 3: Analyse coût-bénéfice : détails de certaines formations en trois et quatre ans



Source : Strupler & Wolter, 2012.

Certaines formations se distinguent par des bénéfices nets élevés pour les entreprises formatrices pendant la période de formation. Dans ces formations, les apprenti-e-s sont spécifiquement employé-e-s de manière

intensive pour des travaux productifs. Comme elles et ils gagnent moins qu'une main-d'œuvre qualifiée ou que des travailleurs ou des travailleuses non qualifié-e-s chargé-e-s sinon d'exécuter ces tâches, leur engagement génère pour les entreprises un bénéfice élevé⁴. Il faut cependant tenir compte du fait que les entreprises peuvent répercuter ces revenus sur leur clientèle, en proposant des tarifs réduits, quand les tâches sont accomplies par des apprenti-e-s.

Hormis cette stratégie de formation *axée sur la production*, il existe aussi des entreprises qui assument des coûts nets et offrent une formation plutôt *axée sur l'investissement*. Elles souhaitent former les apprenti-e-s en fonction de leurs besoins de compétences et embauchent en général les apprenti-e-s formé-e-s à l'issue de leur formation. Cette stratégie prédomine, par exemple, pour les métiers d'électronicien-ne et de polymécanicien-ne. Dans ce cas, il en résulte en moyenne un coût net pour les entreprises pendant toute la durée de la formation.

Les résultats nets présentés plus haut n'intègrent pas encore le bénéfice que les entreprises réalisent lorsqu'elles emploient les apprenti-e-s à l'issue de leur formation. Ce bénéfice est lié au fait que le recrutement d'une main-d'œuvre spécialisée sur le marché de l'emploi génère un coût. Il faut rechercher et recruter du personnel qualifié en insérant des offres d'emploi, en examinant des dossiers de candidature et en menant des entretiens. Il s'agit ensuite d'intégrer le personnel recruté dans les processus de l'entreprise et d'organiser, le cas échéant, des formations continues ; pendant cette période, ce personnel ne sera pas totalement performant. Le coût lié à la recherche et à l'intégration d'une main-d'œuvre qualifiée provenant du marché externe peut être évité si l'entreprise embauche à l'issue de leur formation les apprenti-e-s qu'elle aura formé-e-s, car elles et ils sont déjà dans l'entreprise et connaissent les processus depuis plusieurs années. Cette possibilité est surtout intéressante pour les grandes entreprises, car elles ont plus souvent des postes vacants à pourvoir et sont davantage en mesure d'embaucher directement les apprenti-e-s à l'issue de leur formation. La dernière enquête sur le rapport coût-bénéfice estime à environ 16 000 francs par contrat d'apprentissage les économies réalisées grâce à l'embauche des apprenti-e-s formé-e-s par l'entreprise, et ce dans les grandes entreprises d'au moins 100 salariés (Strupler & Wolter, 2012).

Les enquêtes sur le rapport coût-bénéfice ont également permis de montrer que les entreprises formatrices et non formatrices se distinguaient systématiquement : les entreprises non formatrices présenteraient en effet

4 Pour en savoir plus sur le mode de calcul, voir Strupler & Wolter (2012).

un rapport coût-bénéfice nettement moins bon, si elles commençaient à former des apprenti-e-s, que les entreprises déjà formatrices (Wolter *et al.*, 2006; Mühlemann *et al.*, 2007a; Blatter *et al.*, 2015). La différence tient moins à l'écart entre les coûts qu'à celui entre les prestations productives: les entreprises non formatrices ont moins de travail adapté aux apprenti-e-s et ne pourraient donc pas tirer bénéfice de leur travail productif dans la même mesure. Ces éléments étayaient la thèse selon laquelle les entreprises décident donc notamment de former ou non en fonction des coûts et des bénéfices envisagés.

D'autres études approfondies confirment l'importance du rapport coût-bénéfice. Si, dans la région d'une entreprise, beaucoup d'autres entreprises sont installées, lesquelles pourraient embaucher ses apprenti-e-s au terme de leur formation, cette entreprise sera moins encline à assumer le coût net de la formation, c'est-à-dire à offrir une formation axée sur l'investissement (Mühlemann & Wolter, 2011). De même, les salaires des apprenti-e-s sont déterminés par le marché du travail local: si les apprenti-e-s sont davantage convoité-e-s, leurs salaires seront plus élevés (Mühlemann *et al.*, 2013). La comparaison avec l'Allemagne révèle en outre l'importance de la réglementation du marché de l'emploi: comme la mobilité est moindre sur le marché allemand en raison d'une protection élargie contre le licenciement, les apprenti-e-s sont moins enclin-e-s à partir au terme de leur formation. Les entreprises ont donc de plus grandes chances d'embaucher leurs apprenti-e-s et de réaliser ainsi des bénéfices. Cela explique également pour quelles raisons l'économie des coûts de recherche et d'intégration revêt une bien plus grande importance en Allemagne qu'en Suisse. C'est aussi la raison pour laquelle les entreprises allemandes sont davantage disposées à assumer un coût net à l'issue de la période de formation plutôt qu'un bénéfice net comme en Suisse (Mühlemann *et al.*, 2010).

La question de savoir jusqu'à quel point l'activité formatrice des entreprises est influencée par des motivations autres que des motivations économiques n'a pour l'instant pas été étudiée. S'il est vrai que les entreprises formatrices répondent dans les questionnaires que leur engagement dans la formation reflète aussi une volonté de respecter la tradition ou de fournir un service à la société (p. ex. Schweri *et al.*, 2003, p. 203), ces réponses peuvent s'expliquer par des raisons de désirabilité sociale et elles ne permettent pas de conclure que des motivations d'ordre social influencent significativement les décisions en matière de formation des entreprises. Kuhn *et al.* (2017) ont examiné si, en plus des considérations présentées jusque-là au sujet du rapport coût-bénéfice, la pression sociale

exercée dans la région de l'entreprise formatrice avait également une influence sur sa participation à la formation. Selon l'hypothèse de base, les entreprises peuvent être exposées à une pression liée aux attentes de la clientèle et des salarié-e-s qui ont une préférence pour l'offre privée de ce bien public qu'est la formation, c'est-à-dire pour une formation basée dans l'entreprise plutôt que pour une formation totalement scolaire fournie par l'État. Les auteurs supposent que cette préférence peut considérablement varier d'une région à l'autre, ce qui peut se mesurer d'après les résultats des votations populaires relatives aux places d'apprentissage, par exemple. Il apparaît que la participation des entreprises à la formation est nettement supérieure dans les communes enregistrant, à l'occasion de votations populaires, une forte approbation pour une offre privée de formation ou d'autres biens publics. Ce constat conforte l'idée que l'engagement des entreprises dans la formation duale dépend aussi des attentes de la société. Cela pourrait signifier que l'introduction du modèle dual dans les pays ne disposant pas encore, si ce n'est dans une faible mesure, de ce type de formation, est également aussi déterminée par des normes sociales. Une formation duale peut être, le cas échéant, plus efficacement introduite dans les sociétés où il est tout à fait normal que la formation et d'autres biens publics soient aussi fournis par le secteur privé et non seulement par l'État.

Même si les considérations relatives au rapport coût-bénéfice ne constituent pas la seule motivation des entreprises, il convient de se demander s'il est souhaitable, d'un point de vue économique et sociétal, de confier l'attribution de places d'apprentissage à un mécanisme de marché et donc aux soucis de profit des entreprises. Si les entreprises se décident pour une activité de formation du moins en partie sur la base de leurs considérations coût-bénéfice, celles qui feront de la formation sont celles chez qui la formation est la plus rentable. Cela signifie, pour les personnes en formation, qu'elles seront requises sur leur poste d'apprentissage pour des activités économiquement pertinentes, c'est-à-dire productives, et intégrées dans le processus de production. Cette expérience pratique leur permettra de faire des expériences importantes « en situation réelle » dans les entreprises. Si, en revanche, les entreprises proposaient de nombreuses places d'apprentissage pour d'autres raisons que des motifs économiques, elles risqueraient d'offrir aux jeunes apprenti-e-s trop peu de travail adéquat et susceptible de les faire progresser dans l'acquisition d'une compétence de spécialiste dans leur profession. Comme les entreprises intègrent aussi dans leurs calculs de coût/bénéfice un profit éventuel lié à l'embauche ultérieure des professionnel-le-s qu'elles auront

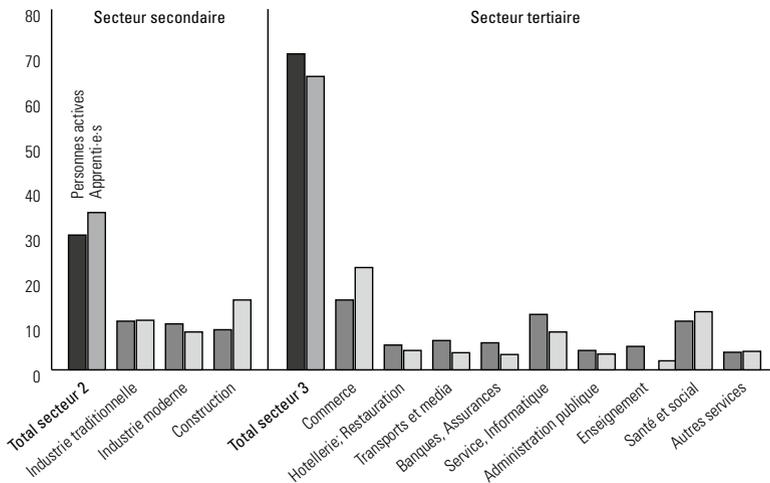
formé-e-s, il est en outre probable que des formations seront toujours offertes dans les secteurs d'activité et les métiers pour lesquels il y aura à l'avenir un besoin de main-d'œuvre et donc de bonnes opportunités d'emploi pour les jeunes. Le mécanisme de marché permet donc d'intégrer la demande de l'économie en compétences dans la conception des contrats d'apprentissage. Une offre en formations définie par l'État souffrirait en outre d'un déficit en information, dans la mesure où il est difficile de prévoir, pour l'ensemble d'une économie nationale, quelles compétences seront recherchées d'ici à quelques années, dans quels secteurs et dans quelles entreprises.

Les entreprises sont les mieux placées pour anticiper leurs propres besoins futurs en compétences et en main-d'œuvre qualifiée. Mais elles ne sont pas non plus à l'abri d'erreurs d'estimation. De plus, le calcul du rapport coût-bénéfice peut, dans certains cas, avoir pour effet que trop ou trop peu d'apprenti-e-s soient formé-e-s dans certains métiers par rapport à l'optimum social. C'est notamment le cas quand la formation dans une profession donnée est tellement rentable pour les entreprises qu'elle dépasse finalement les besoins. Müller et Schweri (2009) constatent à cet égard que les apprenti-e-s dans des formations à haut bénéfice net changent davantage de profession après l'apprentissage que ceux qui suivent une formation une profession à coût net.

À l'inverse, dans les formations à coût net élevé, les entreprises formeront peut-être trop peu d'apprenti-e-s, si elles envisagent le risque que les personnes qu'elles auront formées à un prix élevé ne quittent l'entreprise à la fin de leur formation, parce que celles-ci auront été soit débauchées par une autre entreprise soit désireuses de suivre une formation, par exemple dans une haute école spécialisée.

La figure 4 nous permet de contrôler les éventuelles différences entre le contingent de personnes occupées dans tel ou tel secteur d'activité avec la part d'apprenti-e-s qui y sont formé-e-s. Il apparaît que la part des apprenti-e-s dans le secteur secondaire est plus élevée que celle des actifs, alors que c'est l'inverse dans le secteur tertiaire. Dans le secteur secondaire, ce constat est surtout imputable au bâtiment, où prédominent des formations caractérisées par des bénéfices nets élevés et, partant, des stratégies de formation axée sur la production. Il est en revanche difficile de dire si cette formation « excessive » par rapport aux besoins pose un problème pour les apprenti-e-s elles-mêmes ou eux-mêmes. Cela dépend en effet si elles et ils peuvent trouver un emploi adéquat en dehors du secteur du bâtiment avec la formation obtenue. La section suivante va justement approfondir cet aspect.

Figure 4: Parts des actifs et des apprenti-e-s par secteur d'activité, 2008



Source: Müller & Schweri, 2012.

Une autre question importante concernant le marché des places d'apprentissage est celle de savoir si celui-ci est exposé à des fortes variations conjoncturelles. Cette interrogation a été largement soulevée dans le débat public en particulier dans la période de la « crise des places d'apprentissage » dans les années 1990, une période qui a vu aussi diminuer fortement la part des entreprises formatrices. Schweri & Müller (2007) ont toutefois montré que cette diminution de la part des entreprises formatrices peut être expliquée essentiellement par deux facteurs, qui ne concernent pas directement les apprenti-e-s. Premièrement, l'évolution démographique a entraîné à l'époque une diminution du nombre de jeunes sortant de la scolarité obligatoire et, deuxièmement, de nombreuses petites entreprises sont apparues (p. ex. des entreprises informatiques), qui ne formaient que rarement à cause de leur haute spécialisation, mais qui *de facto* avaient fait monter le nombre global d'entreprises. Dans la même perspective, Mühlemann *et al.* (2009) relèvent que la conjoncture a un impact limité sur le nombre de places d'apprentissage alors que l'évolution démographique exerce une influence bien plus significative.

Nous pouvons conclure cette partie en soulignant que, au-delà des limites mentionnées, l'attention que les entreprises portent à un rapport coût-bénéfice participe clairement à ce que des places d'apprentissage soient créées là où elles sont les plus utiles, également du point de vue des

jeunes et de la société tout entière. Pour pouvoir juger si le mécanisme de marché donne un résultat appréciable dans le cadre des réglementations du système de formation professionnelle, il faut toutefois examiner, en dehors du bénéfice pour les entreprises, la réussite à moyen et à long terme des apprenti-e-s et des personnes actives sur le marché de l'emploi. La section qui suit est consacrée à cette question.

2 Diplômé-e-s de la formation professionnelle duale : quelle réussite sur le marché de l'emploi ?

Pour beaucoup de jeunes en Suisse, dans les dernières années de la scolarité obligatoire, la question se pose de savoir si elles ou ils doivent opter pour une formation professionnelle ou pour une école d'enseignement général. De la même façon, les États se demandent quelle filière de formation ils doivent privilégier. À cet égard, les écoles d'enseignement général existent dans tous les pays, alors que l'importance de la formation professionnelle et son organisation sur la base de modèles totalement scolaires ou en alternance école/entreprise varient fortement d'un pays à l'autre (Hoeckel *et al.*, 2009). La formation professionnelle, en particulier celle duale, est donc souvent évaluée à l'aune de l'école d'enseignement général et doit se justifier en tant que modèle dérogatoire.

Les évaluations de la réussite de personnes issues de la formation professionnelle par rapport aux titulaires d'une formation scolaire générale sont hétérogènes dans la littérature internationale. Elles aboutissent souvent à un compromis de principe entre les effets favorables à court terme et défavorables à long terme de la formation professionnelle. Cette hypothèse est dérivée de la théorie classique du capital humain qui traite de la formation en entreprise et distingue, à ce sujet, entre le capital humain spécifique et général (Becker, 1962). Selon elle, dans la formation professionnelle duale, à l'instar de la formation "on-the-job", les apprenti-e-s sont préparé-e-s plus spécifiquement à un métier, parfois même à une activité spécifique dans l'entreprise formatrice, de sorte que les compétences acquises sont moins générales que celles dispensées dans les écoles d'enseignement général. La formation professionnelle serait donc davantage axée sur les besoins immédiats du marché du travail, de sorte que les apprenti-e-s trouvent plus facilement un emploi à l'issue de leur formation et gagnent davantage que les personnes sortant d'une école d'enseignement général. Toutefois, les éléments de la formation spécifiques de l'entreprise et de la profession réduisent la mobilité sur le marché du travail ainsi que la capacité d'adaptation aux nouveaux

développements. De plus, un savoir spécifique vieillit relativement vite en raison de l'évolution technologique. Le savoir acquis dans les écoles d'enseignement général serait, en revanche, plus largement utilisable et moins vite obsolète. À long terme, une formation générale offrirait donc une plus grande capacité d'adaptation et de meilleures perspectives par rapport à la probabilité d'emploi, à la carrière et au salaire.

Hanushek *et al.* (2017) se sont fondés sur ces réflexions dans une étude internationale menée sur la base des données de l'International Adult Literacy Survey (IALS) et ont constaté qu'une formation professionnelle s'accompagnait de meilleures occasions d'emploi au début de la carrière, mais de moins bonnes possibilités par la suite. Ils ont abouti à la conclusion qu'une formation axée spécifiquement sur un métier était moins adaptable, ce qui pourrait poser des problèmes dans une économie dynamique. Malamud et Pop-Eleches (2010) ont comparé la situation sur le marché du travail de personnes issues de la formation professionnelle et de titulaires d'un diplôme d'enseignement général, et ce dans le cas d'une mutation extrême, à savoir le passage dans la situation en Roumanie d'une économie planifiée à une économie de marché. Ils en ont conclu que les personnes issues de la formation professionnelle faisaient aussi bien face à ce changement de système que les titulaires d'un diplôme d'enseignement général. Dans une étude comparative internationale fondée sur les données du programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), Brunello et Rocco (2015) ont constaté que la formation professionnelle au degré secondaire II (c'est-à-dire niveaux ISCED 3 et 4) aboutissait en moyenne à des salaires aussi élevés que les diplômés d'enseignement général de même niveau, et que la formation professionnelle présentait de légers avantages sur le plan des possibilités d'emploi.

Les constats faits à l'échelle mondiale par rapport à l'hypothèse selon laquelle les salariés ayant suivi une formation professionnelle souffriraient d'un manque de souplesse ne sont donc pas patents. Cette hypothèse gagne toutefois en importance dans le débat actuel au sujet de la numérisation et de la mutation structurelle qui en découle. Si les technologies et les processus de production connaissent une évolution de plus en plus rapide, les salarié-e-s devront adapter, développer ou modifier leurs compétences tout aussi rapidement. Si les salarié-e-s titulaires d'un diplôme de formation générale éprouvaient moins de difficultés à cet égard, cela constituerait un avantage croissant pour le déroulement de leur carrière professionnelle.

À vrai dire, l'évolution structurelle en soi n'est pas un phénomène nouveau. Autrefois déjà, certaines catégories de métiers ont dû faire face à des bouleversements soudains dans les technologies de production. Les professions et la formation professionnelle ont donc déjà été exposées à des changements technologiques rapides. Malheureusement, il n'existe jusqu'à présent, à notre connaissance, aucune étude empirique au sujet des répercussions de l'évolution structurelle sur la formation professionnelle. Le secteur de l'imprimerie constitue un bon exemple de mutation structurelle d'origine technologique : la conversion au numérique de méthodes d'impression classiques a profondément modifié les activités et les compétences requises dans les professions concernées. Autre exemple : l'industrie horlogère suisse, qui, dans les années 1970, fut touchée par la forte concurrence des montres étrangères à quartz, si bien que la vente des montres mécaniques régressa fortement et que de nombreux horlogers durent se recycler dans une autre activité.

Le plus grand choc (ou « effet disruptif ») de l'histoire économique suisse se produisit toutefois au tout début de la révolution industrielle : Straumann (2017) raconte que, dans les années 1790, environ 100 000 tisserand-e-s de Suisse perdirent leur travail parce que le fil pouvait être produit en Angleterre à un coût nettement moindre grâce à de nouvelles machines. Étant donné que la population s'élevait à 1,6 million d'habitants, il s'agissait d'un choc massif pour l'économie nationale tout entière. Bien qu'il y ait eu d'autres cas régionaux de mutation structurelle rapide et de disparition d'emplois, aucun autre exemple aussi extrême ne s'est produit depuis lors en si peu de temps.

À l'heure actuelle, il est beaucoup question de savoir si un grand nombre de métiers sont menacés par des effets disruptifs liés à la numérisation. Les estimations de Frey et Osborne (2013) concernant les États-Unis suggèrent que plus de la moitié des métiers présentent une forte automatisabilité. Arntz *et al.* (2016), en revanche, estiment que l'automatisabilité des métiers est sensiblement moindre dans les pays industrialisés de l'Occident.

La question de l'automatisation a pour corollaire le constat d'une polarisation croissante du marché de l'emploi : aux États-Unis notamment, il apparaît que, depuis les années 1990, le nombre des emplois a subi une diminution notable dans le segment des salaires moyens, alors que le nombre des actifs recevant un salaire bas ou élevé s'accroît. Autor & Dorn (2013) imputent principalement ce phénomène à l'automatisation résultant de l'évolution technologique. Si cette évolution était aussi en cours en Suisse, et si elle affectait également le segment des qualifications

et des salaires moyens, les personnes issues de la formation professionnelle devraient donc faire face à des difficultés croissantes sur le marché du travail.

Il faudrait à vrai dire s'interroger sur la possibilité de transposer en Suisse le constat de polarisation effectué aux États-Unis. Certes, le mécanisme de l'automatisation liée aux développements technologiques agit également en Suisse. Mais le rôle de la main-d'œuvre qualifiée dans les processus de production n'est pas positionné de la même manière qu'aux États-Unis, étant donné précisément la place de la formation professionnelle, y compris de la formation continue. La formation professionnelle ne transmet pas seulement des compétences techniques isolées, mais aussi des compétences pratiques étendues de même qu'un savoir processuel. Le contrôle des processus ainsi que la souplesse de réaction face aux développements demeurent importants dans les processus automatisés; la main-d'œuvre qualifiée dotée de ces compétences est donc toujours demandée. Deux observations en quelque sorte opposées peuvent donc être formulées au sujet d'une telle polarisation et de son impact sur la formation professionnelle: d'une part, on peut craindre qu'une polarisation liée à l'évolution technologique semblable à celle des États-Unis sur le marché du travail suisse pourrait constituer une menace pour les titulaires d'un diplôme professionnel et donc pour la formation professionnelle suisse en général. Mais, d'autre part, on pourrait aussi relever que, aux États-Unis, cette évolution structurelle affecte particulièrement des salariés qui sortent d'un système éducatif, celui américain, caractérisé par une approche généraliste. Autrement dit, la polarisation à laquelle on assiste aux États-Unis pourrait être justement la conséquence d'une formation non adaptée. Au contraire, il se peut que la formation professionnelle soit mieux à même de préparer à la mutation structurelle, car la main-d'œuvre qualifiée possède des compétences, telles que la flexibilité et un vaste savoir processuel, que l'évolution des technologies et des processus de production ne vont pas rendre obsolètes.

Une disparité analogue a été décrite aussi par Marsden (1999) dans une comparaison États-Unis – Allemagne. Il montre notamment que les différences au niveau de l'organisation du travail sont également importantes pour expliquer les différences au niveau du système de formation. Les entreprises américaines préfèrent des processus productifs organisés selon des modèles tayloristes, où la force de travail est formée *on-the-job* et reçoit des tâches relativement restreintes. En Allemagne, au contraire, la force de travail dispose d'une grande autonomie sur la

place de travail. Sa formation professionnelle, avec des qualifications et des diplômes standardisés au niveau national, lui ouvre la voie d'un marché du travail spécialisé, qui permet aussi la mobilité de la main-d'œuvre qualifiée entre les entreprises. L'étude de Marsden gagne de l'intérêt surtout en relation avec la numérisation : elle postule en effet que les possibilités d'automatisation technique de certaines activités se répercutent sur les personnes occupées et leurs tâches de façon différente selon l'organisation des processus productifs. Tout cela laisse croire que la formation professionnelle telle qu'elle est conçue en Allemagne ou en Suisse est tout autant, sinon mieux, en mesure de répondre aux nouvelles évolutions technologiques que des formations générales.

La comparaison entre formation professionnelle et formation générale de même que le thème de l'évolution structurelle amènent à se demander dans quelle mesure, en Suisse, les apprenti-e-s et les salarié-e-s issu-e-s de la formation professionnelle parviennent concrètement à s'affirmer sur le marché de l'emploi. Les paragraphes qui suivent présenteront des constats empiriques relatifs à la réussite des diplômé-e-s de formation professionnelle sur le marché du travail, par rapport à la transition, au salaire, à la probabilité d'emploi et à la mobilité professionnelle.

Un premier critère de succès sur le marché du travail est une transition réussie de la formation au marché du travail. Les statistiques confirment que cette transition aboutit avec succès pour les diplômé-e-s de la formation professionnelle duale, si on la confronte avec les transitions à la sortie d'autres formations ou si l'on considère la situation dans d'autres pays (cf. Eymann *et al.*, 2011 ; Renold & Bolli, 2014). Berstch *et al.* (2009) nous rendent cependant attentifs et attentives à l'hétérogénéité des situations à l'intérieur même de la formation professionnelle. En effet, plus l'apprentissage suivi est exigeant, plus il s'avère facile pour les jeunes de trouver une place de travail adéquate.

La notion de « rendement de la formation » offre une possibilité de mesurer la réussite individuelle sur le marché du travail tout au long de la carrière professionnelle. Il condense en un chiffre la rentabilité de l'investissement dans un apprentissage par rapport à l'entrée directe sur le marché du travail à l'issue de la scolarité obligatoire. Wolter & Weber (2005) ont estimé le rendement moyen d'une formation professionnelle à 5,7% pour les hommes et à 9,3% pour les femmes. Pour un diplôme de formation professionnelle supérieure ou de HES, le rendement est également appréciable (hommes : 8,7%, femmes : 7,6%). Tuor & Backes-Gellner (2010) ont observé qu'il pouvait en outre être rentable de combiner les différents programmes de formation professionnelle et de formation

générale au degré secondaire II et tertiaire à l'intérieur d'un parcours éducatif. Sacchi & Salvisberg (2013) ont en revanche souligné l'hétérogénéité des salaires et d'autres indicateurs en fonction de la profession. Par exemple, les salaires seraient notamment inférieurs à la moyenne dans les services et la vente.

La plus récente étude sur les perspectives salariales après un apprentissage, basée sur les données de l'Enquête suisse sur la population active (ESPA) jusqu'en 2014, a été publiée par Korber & Oesch (2016). Ils y comparent des personnes issues de la formation professionnelle et d'autres ayant achevé la formation générale au degré secondaire II. Au début de la carrière, les premières reçoivent un salaire supérieur, mais les secondes bénéficient d'une hausse plus rapide de leurs salaires et les dépassent vers l'âge de 30 ans. Ce schéma se reproduit dans toutes les professions, même si les personnes issues d'une formation technique ou industrielle gagnent davantage que celles ayant suivi une formation dans d'autres domaines professionnels.

Sur le plan de la politique éducative et économique, les possibilités salariales, bonnes en moyenne, après un apprentissage sont un critère de réussite important. Tout aussi significatif est le constat de Korber & Oesch (2016), selon lequel le chômage et la part des non-actifs sont plus faibles dans toutes les catégories d'âge, chez les personnes ayant suivi une formation professionnelle. Rien ne semble donc suggérer que les actifs issus de la formation professionnelle seraient victimes de l'évolution structurelle ou qu'une polarisation du marché de l'emploi serait en cours comme aux États-Unis. Il faut cependant regretter que jusqu'à présent, aucune étude n'a exploré dans quelle mesure la formation professionnelle en elle-même serait une raison pour laquelle l'évolution structurelle n'affecte pas la main-d'œuvre qualifiée en Suisse autant que dans d'autres pays.

Cette hypothèse est formulée même par un des pères de la thèse de la polarisation, David Autor. À la question, posée dans une interview dans la *Neue Zürcher Zeitung*: « Comment réagiriez-vous, en tant que président des États-Unis, aux défis du progrès technologique ? » Il répondit entre autres qu'il aurait développé une formation professionnelle, conçue comme formation standardisée d'apprenti-e-s selon le modèle allemand ou suisse⁵.

5 Cf. le texte de l'interview est à disposition sur internet: <https://www.nzz.ch/wirtschaft/david-autor-im-gespraech-kein-wunder-sind-die-leute-wuetend-ld.127986> (05.07.2018).

Korber et Oesch ont également essayé de déterminer quelle filière de formation était plus rentable au niveau des revenus, si l'on tenait compte aussi bien du taux d'activité que du montant du salaire. Les données de l'Enquête suisse sur la population active et du Panel suisse des ménages révèlent un revenu moyen plus élevé pour la formation professionnelle chez les hommes et pour la formation générale chez les femmes.

Cette observation ne tient toutefois pas compte du fait que la formation professionnelle offre un compromis entre un salaire plus élevé en début de carrière et plus bas en fin de carrière. Le choix idéal à ce propos varie d'un individu à l'autre, selon ses « préférences temporelles » (*time preferences*), c'est-à-dire la préférence entre avoir tout de suite plus d'argent ou bien attendre un salaire supérieur après quelques années. À cela s'ajoute que la formation professionnelle et l'enseignement général offrent des possibilités de carrière différentes en fonction des points forts, des points faibles et des dispositions de chacun, de sorte qu'une observation moyenne des revenus n'est que partiellement informative pour la planification d'une carrière individuelle. Schweri & Hartog (2017) montrent par contre que le calcul individuel du rapport coût-bénéfice lors du choix de formation joue effectivement un rôle à côté d'autres facteurs : si les assistant-e-s en santé et soins communautaires en dernière année d'apprentissage attendent un meilleur rendement salarial d'études en soins infirmiers, elles et ils se retrouveront avec une probabilité (significativement) plus grande dans une formation de ce type un an après l'apprentissage.

On peut à ce point s'interroger, si, à côté de ces résultats positifs concernant les salaires et la participation au marché du travail, il y a des aspects empiriques suggérant que la mobilité des personnes issues de la formation professionnelle serait restreinte sur le marché suisse de l'emploi. Müller & Schweri (2015) ont analysé l'entrée sur le marché de personnes sortant de l'apprentissage sur la base des données TREE⁶, et montré que le changement d'entreprise en l'espace d'un an après l'apprentissage n'entraînait pas d'inconvénients salariaux. Cela signifie que la formation professionnelle ne développe pas, en moyenne, un capital humain fortement spécifique à l'entreprise au point de limiter la mobilité des apprenti-e-s. Le changement de métier juste après l'apprentissage donne lieu, en revanche, à une baisse du salaire d'environ 5%. Ce constat ne tient pas compte du fait que les changements plutôt rares de métier – 7% des apprenti-e-s changent de métier jusqu'à un an

6 La contribution de Thomas Meyer dans ce volume offre une présentation approfondie de l'enquête TREE.

après l'apprentissage – ne sont pas fortuits, mais ils sont d'autant moins vraisemblables si la perte de salaire est élevée. Si l'on corrige l'estimation en fonction de cet effet et si l'on simule l'influence des changements de métier fortuits, la perte de salaire estimée s'élève à environ 9%. Il en ressort que la formation professionnelle permet de développer dans une mesure notable un capital humain spécifique au métier. En termes positifs, cela signifie qu'à l'entrée sur le marché du travail, les apprenti·e·s diplômé·e·s bénéficient de leur spécialisation professionnelle sous forme de salaires plus élevés, si elles et ils exercent la profession apprise, et ce aussi bien dans l'entreprise formatrice que dans une autre.

En outre, pour la suite du parcours sur le marché de l'emploi, le capital humain spécifique de la profession ne semble pas forcément constituer un obstacle à la mobilité. Eymann *et al.* (2011) n'ont constaté, dans leurs analyses de l'Enquête suisse sur la population active, aucune diminution de la mobilité professionnelle chez les personnes issues de la formation professionnelle par rapport à celles ayant suivi une formation générale.

Eymann & Schweri (2016) associent l'analyse des changements de métier avec la question de savoir si les actifs concernés ont acquis les qualifications correspondant à leur emploi. La littérature économique parle à ce sujet de « horizontal mismatch », si le type de qualification acquise pendant la formation ne correspond pas à celui qui conviendrait au métier exercé. Deux études menées aux États-Unis (Robst, 2007) et en Suède (Nordin *et al.*, 2010) ont révélé des pertes de salaire substantielles chez les personnes exerçant un métier sensiblement différent du métier appris. La perte de salaire liée à une inadéquation (*mismatch*) au niveau des qualifications serait particulièrement marquée dans le cas de formations transmettant des compétences très spécifiques. Si ce constat pouvait se généraliser, il constituerait une mauvaise nouvelle pour la formation professionnelle : comme les formations professionnelles selon le modèle allemand ou suisse préparent à des activités spécifiques, les personnes issues de ces formations devraient souffrir tout particulièrement d'inadéquation des qualifications. Les deux études mentionnées relatives à ce phénomène d'inadéquation semblent donc conforter la thèse déjà citée selon laquelle la formation professionnelle pouvait s'accompagner d'inconvénients majeurs sur un marché de l'emploi en rapide mutation.

Eymann & Schweri (2016) ont donc examiné, auprès d'un échantillon de personnes actives, ce qui se passait si les qualifications acquises ne convenaient plus au poste occupé, par exemple en raison de l'évolution structurelle. Cette inadéquation des qualifications a été étudiée à

l'aide de deux indicateurs : d'une part, en guise de mesure objective, une comparaison a été établie entre le métier appris et le métier effectivement exercé ; d'autre part, des données résultant d'autoévaluations des actifs ont permis de savoir si les qualifications acquises correspondaient à celles requises dans l'exercice de leur métier actuel. Dans un second temps, les chercheurs ont examiné si ces deux indicateurs d'inadéquation des qualifications avaient un impact sur le salaire. Il était intéressant de connaître à cet égard la situation de personnes issues de la formation professionnelle par rapport à celles ayant suivi d'autres filières de formation.

Il apparaît que près de la moitié des actifs ne travaillaient plus dans le domaine professionnel de leur formation. On observe donc une grande mobilité entre les domaines professionnels, qui peut avoir pour effet que les qualifications apprises par les personnes concernées ne correspondent plus aux compétences requises dans l'emploi occupé. D'une manière générale, les personnes issues de la formation professionnelle (apprentissage ou formation professionnelle supérieure) travaillent dans un autre domaine professionnel que celui de leur formation plus souvent (51%) que les titulaires d'un diplôme d'université ou de haute école spécialisée (39%).

Les autoévaluations des actifs fournissent en outre les indications suivantes : 80% des personnes interrogées considèrent leurs qualifications comme adéquates. 16% se jugent surqualifiées et 2% sous-qualifiées. Seules environ 3% des personnes interrogées estiment qu'il y a inadéquation des qualifications et que leurs qualifications ne sont pas conformes à l'emploi qu'elles occupent.

Dans une étape suivante, les salaires des personnes s'estimant dans une situation d'inadéquation des qualifications ont été comparés avec les salaires de celles pour qui ce n'était pas le cas. Afin d'identifier une différence de salaire liée à cette inadéquation des qualifications, il faudrait pouvoir comparer des personnes qui ne se différencient sur aucune autre caractéristique qui peut être déterminante pour le salaire. Eymann & Schweri (2016) utilisent à ce propos différentes méthodes économétriques et arrivent à la conclusion que les différences de salaires pour les personnes avec ou sans le *mismatch* sont petites.

Enfin, dans l'ensemble, les analyses d'Eymann et Schweri (2016) ne semblent guère conforter l'hypothèse selon laquelle, en période de rapide mutation sur le marché de l'emploi, la formation professionnelle se verrait désavantagée à long terme. D'une manière générale, beaucoup de salarié-e-s n'exercent plus le métier qu'elles ou ils ont appris, mais peu d'entre elles ou d'entre eux seulement perçoivent une mauvaise adé-

quation entre leurs qualifications et l'activité exercée. De plus, les actifs concernés ne doivent déplorer aucune incidence significative sur leur salaire. Les personnes issues de la formation professionnelle ne semblent souffrir d'aucun désavantage lié à une inadéquation des qualifications sur le marché du travail par rapport aux titulaires d'un diplôme d'études supérieures. Ce constat renvoie notamment à la grande importance de la formation continue non formelle, qui permet aux actifs de se maintenir au niveau des exigences de qualification professionnelle. Finalement, ce résultat conforte également la thèse selon laquelle la perméabilité du système éducatif permet d'acquérir la formation appropriée, qu'il s'agisse d'une formation professionnelle ou d'un diplôme tertiaire B ou tertiaire A. Il reste cependant à savoir si les résultats peuvent être transposés à la formation professionnelle telle qu'elle est pratiquée dans d'autres pays, étant donné la spécificité de la configuration du système éducatif et du marché du travail en Suisse.

3 Conclusion

La formation professionnelle et le marché du travail sont étroitement liés: les compétences acquises dans la formation professionnelle sont ajustées pour assurer leur utilité sur le marché du travail. De plus, dans la formation duale, la mise à disposition des places de formation s'organise autour d'un marché des places d'apprentissages. Grâce à plusieurs études coût-bénéfice, il est aujourd'hui démontré que la formation d'apprenti-e-s est en moyenne rentable pour les entreprises suisses. Il est aussi prouvé que les entreprises se laissent conduire entre autres par les motivations d'ordre économique dans leur décision de former ou non des apprenti-e-s. Cela présente des avantages importants dans la mesure où les places d'apprentissage sont proposées là où des activités pertinentes pour les apprenti-e-s peuvent être exercées. Il y a en outre une plus grande probabilité que les apprenti-e-s soient formé-e-s dans des professions pour lesquelles existera une demande future sur le marché du travail. Reste cependant ouverte la question de savoir si cet avantage peut se confirmer aussi compte tenu des changements rapides que le marché du travail vit, ou bien si la numérisation ou l'*offshoring*, et autres tendances actuelles analogues, peuvent mener à un décalage de plus en plus marqué entre l'offre de places d'apprentissage et de la demande de personnes qualifiées. Parallèlement, il reste aussi à étudier la question de savoir quels facteurs non économiques influencent la propension des entreprises à former.

Les avantages et les désavantages de la formation professionnelle pour les personnes en formation et pour les personnes actives sont évalués de façon contrastante dans la littérature internationale. Souvent on formule l'hypothèse d'un compromis entre une transition avantageuse sur le marché du travail après la formation et une évolution salariale moins favorable sur le déroulement de l'ensemble de la carrière professionnelle. Avec la numérisation, la thèse de la polarisation a en outre gagné du poids. Selon cette thèse, à la suite de l'augmentation de l'automatisation dans de nombreux pays, la part de postes de travail dans le segment de qualification moyenne devrait diminuer à la faveur de postes avec une qualification soit inférieure soit supérieure. Cependant des études suisses montrent une situation plus positive concernant la réussite sur le marché du travail pour les diplômé·e·s de la formation professionnelle. Elles ou ils se distinguent en effet par une particulièrement haute probabilité d'occupation, ce qui tendrait à infirmer la thèse de la polarisation du marché du travail. En revanche, ces études confirment bien le compromis évoqué précédemment : les salaires moyens des diplômé·e·s de la formation professionnelle sont au début de leur carrière plus élevés par rapport aux salaires de personnes ayant un autre parcours formatif, mais ce rapport s'inverse vers la moitié de la carrière professionnelle.

Poursuivant notre conclusion, nous pouvons encore relever qu'il n'existe que peu ou pas de signes qui nous laisseraient croire que les personnes avec une formation professionnelle se trouveraient affectées par des inadéquations au niveau des qualifications, qui émergeraient quand les qualifications acquises ne correspondraient plus aux qualifications exigées actuellement sur la place de travail. Cependant, différentes études montrent que, à l'intérieur même du groupe des diplômé·e·s de la formation professionnelle, de grandes différences existent, à tel point que les données générales moyennes concernant l'occupation ou les salaires ne permettent pas de fournir des réponses satisfaisantes sur ce thème. Il est toutefois inévitable que les salaires de certaines personnes se trouvent au-dessous de la moyenne. Cela dit, la question qu'il faut se poser est celle de savoir si un autre type de formation assurerait un succès plus grand sur le marché du travail. Mais pour l'instant, manquent encore les études qui pourraient analyser si des personnes avec des caractéristiques données auraient plus de réussite sur le marché du travail avec la formation professionnelle ou avec une formation générale. Et pour conclure reste encore ouverte la question de savoir si le changement rapide au niveau des technologies modifiera le tableau général en faveur ou en défaveur de la formation professionnelle.

4 Références bibliographiques

- Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2016). The Risk of Automation for Jobs in OECD Countries: A Comparative Analysis. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers* No. 189. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>.
- Autor, D. & Dorn, D. (2013). The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market. *American Economic Review*, 103(5), 1553–1597.
- Backes-Gellner, U. (2014). *Benefits of Apprenticeship Training and Future Challenges – Empirical Results and Lessons from Switzerland and Germany*. Leading House Economics of Education Working Paper No. 97.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70, 9–49.
- Bertschy, K., Cattaneo, M. & Wolter, S. (2009). PISA and the Transition into the Labour Market, *LABOUR*, 11, 111–137.
- Blatter, M., Mühlemann, S., Schenker, S. & Wolter, S. (2015). Hiring costs for skilled workers and the supply of firm-provided training. *Oxford Economic Papers*, 68(1), 238–257.
- Brunello, G. & Rocco, L. (2015). The effects of vocational education on adult skills and wages: What can we learn from PIAAC??. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 168. Paris: OECD Publishing.
- Eymann, A., Müller, B. & Schweri, J. (2011). Souplesse sur le marché du travail et formation professionnelle. *La vie économique*, 81(12), 67–70.
- Eymann, A. & Schweri, J. (2016). Qualifikationsmismatch – Folgen für Erwerbspersonen mit beruflichem und akademischem Abschluss. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis BWP*, 5, 46–49.
- Frey C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The Future of Employment: How Susceptible are Jobs to Computerisation?* Oxford: University of Oxford.
- Fuhrer, M. & Schweri, J. (2010). Two-year apprenticeships for young people with learning difficulties: a cost-benefit analysis for training firms. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2(2), 107–125.
- Hanushek, R., Schwerdt, G., Wössmann, L. & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Life-Cycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, N. (2009). *Switzerland. Learning for Jobs*. OECD Reviews for Vocational Education and Training, Organisation for Economic Co-operation and Development. Paris: OECD.
- Korber, M. & Oesch, D. (2016). Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre. *Schriftenreihe Social Change in Switzerland* No. 6. Lausanne.

- Kuhn, A., Schweri, J. & Wolter, S. (2017, March). Public Attitudes towards the Role of the State and the Private Provision of Training: Evidence from the Swiss Apprenticeship System. Paper presented at the 5th Congress on Research in Vocational Education and Training, Zollikofen, Switzerland.
- Leuven, E. (2005). The economics of private sector training: a survey of the literature. *Journal of Economic Surveys*, 19(1), 91–111.
- Lochner, L. (2011). Chapter 2 – Nonproduction Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizenship. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4, 183–282, Amsterdam/Oxford: Elsevier.
- Malamud, O. & Pop-Eleches, C. (2010). General education versus vocational training: Evidence from an economy in transition. *The Review of Economics and Statistics*, 92(1), 43–60.
- Marsden, D. (1999). *Theory of Employment Systems. Micro-Foundations of Societal Diversity*. New York: Oxford University Press.
- Mühlemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F. & Wolter, S. (2010). The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations, *Labour Economics*, 17, 799–809.
- Mühlemann, S., Ryan, P. & Wolter, S. (2013). Monopsony Power, Pay Structure and Training., *Industrial and Labor Relations Review*, 66, 1097–1114.
- Müller, B. & Schweri, J. (2009). Berufswechsel beim Übergang von der Lehre in den Arbeitsmarkt. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 199–227.
- Müller, B. & Schweri, J. (2012). *Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Mühlemann, S., Schweri, J., Winkelmann, R. & Wolter, S. (2007a). An empirical analysis of the decision to train apprentices. *LABOUR – Review of Labour Economics and Industrial Relations*, 21(3), 419–441.
- Mühlemann, S. & Wolter, S. (2011). Firm-sponsored training and poaching externalities in regional labor markets. *Regional Science and Urban Economics*, 41(6), 560–570.
- Mühlemann, S., Wolter, S., Fuhrer, M. & Wuest, A. (2007b). *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet. Ergebnisse der zweiten Kosten-Nutzen-Studie*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Mühlemann, S., Wolter, S. & Wuest, A. (2009). Apprenticeship training and the business cycle. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 2, 173–186.
- Müller, B. & Schweri, J. (2015): How specific is apprenticeship training? Evidence from inter-firm and occupational mobility after graduation. *Oxford Economic Papers*, 67(4), 1057–1077.

- Nordin, M., Persson, I. & Rooth, D.-O. (2010). Education-occupation mismatch: Is there an income penalty? *Economics of Education Review*, 29(6), 1047–1059.
- Renold, U. & Bolli, T. (2014). La situation des jeunes sur le marché du travail en comparaison internationale. *La vie économique*, 9, 12–15.
- Robst, J. (2007). Education and job match: The relatedness of college major and work. *Economics of Education Review*, 26(4), 397–407.
- Sacchi, S. & Salvisberg, A. (2013). *Arbeitsmarktperspektiven von Fachkräften aus unterschiedlichen Berufen 2013*. Report im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation. Bern: SBFI.
- Schweri, J. & Hartog, J. (2017). Do wage expectations predict college enrollment? Evidence from healthcare. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 141, 135–150.
- Schweri, J., Mühlemann, S., Pescio, Y., Walther, B., Wolter, S. & Zuercher, L. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus Sicht Schweizer Betriebe*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Schweri, J. & Müller, B. (2007). Why did the training activity of Swiss firms decline? *Journal for Labour Market Research/Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 2+3, 149–167.
- Straumann, T. (2017, 3. April). Der grösste Schweizer Technologie-Schock. Never mind the markets, retrieved from [last access 14 May 2017]: <http://blog.tagesanzeiger.ch/nevermindthemarkets/index.php/41676/der-groesste-technologie-schock-der-schweizer-geschichte/>
- Strupler, M. & Wolter, S. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe. Ergebnisse aus der dritten Kosten-Nutzen-Erhebung der Lehrlingsausbildung aus Sicht der Betriebe*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Tuor, S. & Backes-Gellner, U. (2010): Risk-return trade-offs to different educational paths: vocational, academic and mixed. *International Journal of Manpower*, 31(5), 495–519.
- Wolter, S., Mühlemann, S. & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review*, 7, 249–264.
- Wolter, S. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship.– In E. A. Hanushek, S. Machin & L. Wössmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, Volume 3 (pp. 521–576). Amsterdam/Oxford: Elsevier.
- Wolter, S. & Weber, B. (2005). La rentabilité de la formation : un indicateur économique essentiel à l'enseignement. *La vie économique*, 10, 38–42.

Partie 2

Enjeux sociaux

Chapitre 5

Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse : réflexions à partir des données TREE

Thomas Meyer

1 Introduction

Le système éducatif suisse, fortement marqué par la formation professionnelle duale, est considéré en Suisse et à l'étranger comme un garant de la réussite économique, de la grande faculté d'intégration du marché de l'emploi et d'un taux de chômage bas. Les données ont longtemps fait défaut en Suisse en ce qui concerne la manière dont les jeunes parcourent ce système et franchissent les transitions critiques entre l'école et le monde des adultes et du travail, de même que sur les corrélations éventuelles entre certains groupes sociodémographiques et certaines filières de formation. L'étude TREE (Transitions de l'école à l'emploi) a comblé une lacune fondamentale à cet égard au cours des dernières années : jamais encore dans l'histoire de la Suisse, un échantillon représentatif des élèves sortant du système scolaire n'avait pu être observé de cette manière pendant une période aussi longue (dix années au moins) sur un plan longitudinal. Les données de parcours détaillées de TREE donnent donc aussi la possibilité pour la première fois de retracer la manière dont les diverses sous-parties du système éducatif suisse s'imbriquent les unes dans les autres et s'influencent mutuellement. La contextualisation riche des données permet ainsi non seulement de décrire les processus, mais aussi d'identifier les facteurs individuels et institutionnels qui les conditionnent.¹

1 Ce chapitre reflète la situation/l'état de recherche de fin 2015. Pour une vue de publications récentes de TREE, voir tree.unibe.ch.

2 Les apprenti-e-s dans le miroir des données TREE

2.1 Qu'est-ce que TREE?

TREE, Transitions de l'école à l'emploi, est une recherche longitudinale qui étudie au niveau national les parcours de formation des jeunes au terme de la scolarité obligatoire et leur entrée dans la vie adulte et active. L'échantillon comprend environ 6000 jeunes ayant participé à l'enquête PISA (*Programme for international student assessment*) en 2000 et ayant terminé leur scolarité obligatoire cette même année (TREE, 2013b). De 2001 à 2014, l'échantillon en question a participé à neuf volets d'enquête. Il est représentatif tant sur le plan national qu'au niveau des régions linguistiques.

Figure 1: Design de recherche TREE

Année	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Âge moyen	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Phase de trajectoire	Sortie de l'école obligatoire	Transitions sec. I -> sec. II		Transitions sec. II -> tertiaire/emploi			Transitions des formations tertiaires à l'emploi								
Volets de sondage	PISA 2000	TREE volet 1	TREE volet 2	TREE volet 3	TREE volet 4	TREE volet 5	TREE volet 6	TREE volet 7			TREE volet 8				TREE volet 9
Echantillon et taux de réponse	échantillon valable	6'343	5'944	5'605	5'344	5'048	4'852	4'665			4'571				4'404
	no. de réponses	5'532	5'210	4'880	4'680	4'507	4'138	3'953			3'424				3'143
	% réponses/volet	87%	88%	87%	89%	89%	85%	85%			75%				71%
	% réponses/total	87%	82%	77%	74%	71%	65%	62%			54%				50%

Les mesures de compétences recueillies par PISA ont été complétées par une large palette de données de contexte portant aussi bien sur les jeunes interrogé-e-s que sur les écoles que celles et ceux-ci fréquentaient au moment de l'enquête (TREE, 2013a). Ce procédé permet de mettre en rapport des facteurs socioéconomiques et socioculturels, des compétences, des caractéristiques de personnalité, des aspirations d'ordre professionnel, de même que des caractéristiques du contexte scolaire à la fin de la scolarité obligatoire avec l'évolution réelle de la suite du parcours de formation et d'emploi. Le design longitudinal permet, ce faisant, d'analyser l'évolution de l'interaction de ces différents facteurs dans le temps.

La publication des données du neuvième volet d'enquête (2014) a eu lieu en 2016. La même année, TREE a lancé l'observation longitudinale

d'un nouvel échantillon d'élèves sortant de l'école obligatoire (TREE2). Cela permettra à l'avenir des comparaisons de cohortes dans la durée².

2.2 Vue d'ensemble des parcours post-obligatoires, 2000–2010

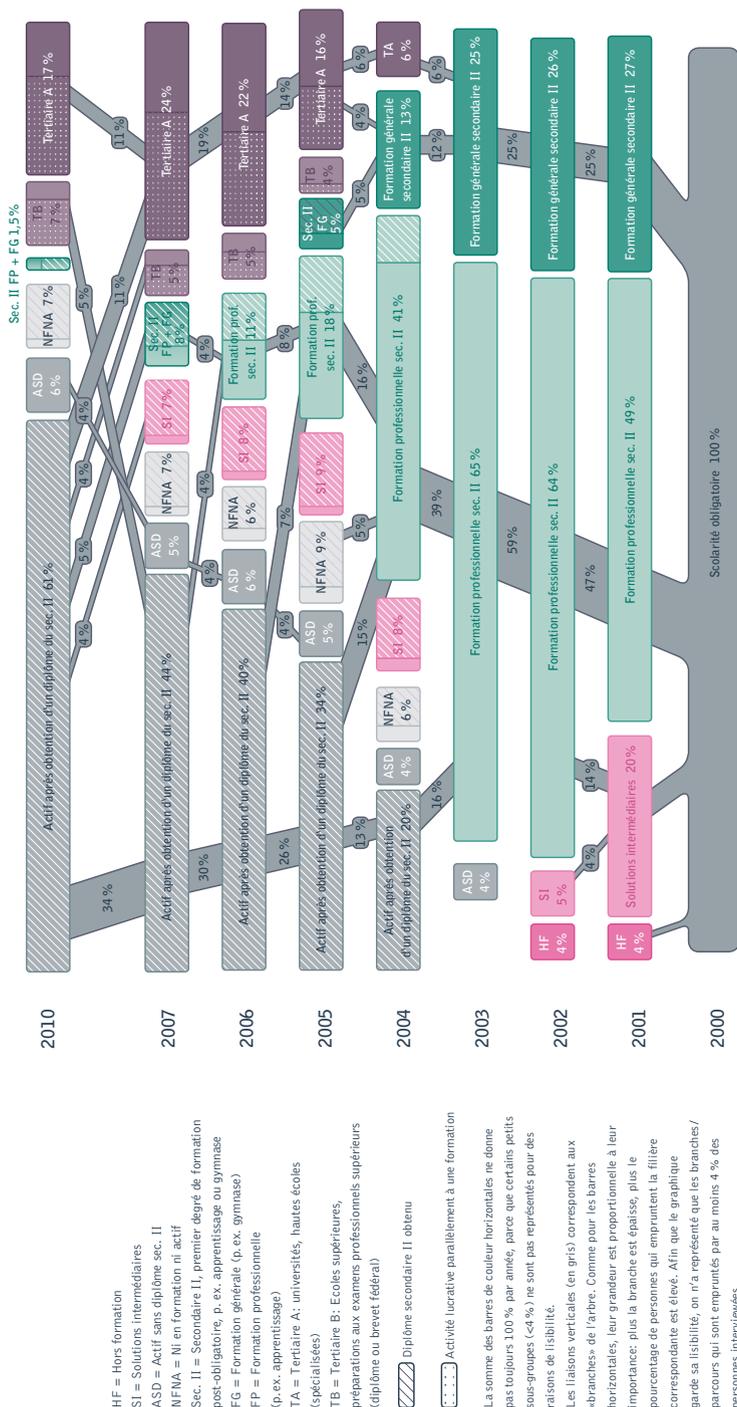
Quels sont les parcours qu'entreprennent les jeunes en Suisse à la fin de leur scolarité obligatoire? Quels modèles suivent ces parcours de formation post-obligatoire et d'activité professionnelle? La figure 2 en présente les étapes vécues par la cohorte PISA 2000/TREE au moment de chacun des huit relevés de l'enquête, ainsi que leur évolution entre 2000 et 2010, basée sur les quatre dimensions que sont le temps, le statut de formation, le statut d'activité professionnelle et les diplômes obtenus.

Une année après la fin de la scolarité obligatoire (qui correspond au tronc de l'arbre stylisé dans la Figure 2), donc en 2001, près de 20% des personnes interrogées se trouvaient dans une solution intermédiaire (dixième année d'école, préapprentissage, stage linguistique, etc.). À ce même moment, 4% n'étaient ni en formation, ni dans une autre activité orientée vers la formation. Près d'un quart des jeunes ne parvenaient ainsi pas à entrer directement dans une formation certifiante du secondaire II au cours de cette première transition. En 2002, donc deux ans après la sortie de l'école obligatoire, près des deux tiers des jeunes ayant passé par une solution intermédiaire étaient entré-e-s dans une formation professionnelle. En Suisse, celle-ci reste de loin la voie de formation post-obligatoire la plus fréquente au degré secondaire II: au cours des années 2002 et 2003, près des deux tiers de la cohorte observée suivaient une formation professionnelle, alors que près d'un quart fréquentait des filières de formation générale. En 2003, 4% exerçaient déjà une activité professionnelle, sans avoir obtenu de diplôme post-obligatoire.

À partir de 2004, la transition du degré secondaire II vers le marché du travail ou les formations tertiaires commença à se concrétiser (2^e transition), quoique de manière encore très fragmentée. Dès lors, le graphique en forme d'arborescence se diversifie plus fortement à partir de deux orientations principales: le passage à l'activité professionnelle

2 Cf. www.tree.unibe.ch. TREE compte aujourd'hui parmi les bases de données sociologiques de Suisse les plus employées. Ces données font l'objet d'une utilisation interdisciplinaire intensive dans les domaines économique, sociologique, pédagogique et psychologique. L'index complet des publications se trouve sur le site de TREE; pour une vue d'ensemble du contenu, voir également Bergman *et al.*, 2011, ainsi que Scharenberg *et al.*, 2016.

Figure 2 : Parcours de formation et d'activité professionnelle, 2000–2010



Source : Scharenberg et al. 2014, pp. 10–11.

(partie gauche de la couronne de l'arborescence), qui s'effectue la plupart du temps à la suite d'une formation professionnelle, et les transitions à partir d'une filière de formation générale, qui débouchent majoritairement vers des formations de niveau tertiaire (p. ex. universités, HES, partie de droite de la couronne de l'arborescence). Pour un descriptif détaillé de ces transitions, nous renvoyons à Keller *et al.* (2010). Les aspects suivants doivent toutefois être soulignés :

1. Tandis que la part des élèves dans les filières de formation générale du degré secondaire II se réduit promptement et fortement à partir de 2004 (étant donné que celles-ci et ceux-ci passent en majeure partie et très rapidement dans les formations tertiaires), les parcours de la formation professionnelle initiale (au centre du graphique) suivent une évolution plus lente. Cela tient pour une part aux retards déjà évoqués plus haut dans l'accès à la formation professionnelle. Les jeunes dont l'entrée dans une formation post-obligatoire n'est réalisée qu'une ou deux années après la sortie de l'école obligatoire se trouvent, à ce moment-là, toujours en formation. D'autre part, les analyses des parcours au niveau micro démontrent qu'une partie considérable de la cohorte présente un parcours discontinu pendant la formation professionnelle initiale (p. ex. changements ou interruptions de filière, redoublements, ruptures, etc.) (Stalder, 2012). C'est ainsi qu'en 2006, donc six ans après la fin de la scolarité obligatoire, un dixième de la cohorte observée suit encore une formation professionnelle initiale. Les chiffres actuels de l'OFS (2014:12) mettent également en évidence que la durée effective de la formation professionnelle initiale est largement supérieure à la durée normale : l'âge moyen au moment de l'obtention d'un premier diplôme professionnel (CFC ou AFP) est de 21,5 ans.
2. La transition entre la formation professionnelle initiale et la vie active (en haut à gauche dans la Figure 2) est fortement échelonnée. Trois ans après avoir quitté l'école obligatoire, seul un petit sixième (16%) de la cohorte termine une formation professionnelle du degré secondaire II et entre sur le marché du travail. Une année plus tard, c'est un pourcentage analogue qui effectue cette même transition (15%). Jusqu'en 2007, plus de 40% des jeunes interrogé-e-s ont entamé une activité professionnelle après leur formation professionnelle initiale. À ce même moment, un autre groupe (5%) exerce une activité professionnelle sans avoir obtenu de diplôme post-obligatoire. Ainsi, sept ans après la fin de

- la scolarité obligatoire, à un âge moyen de 23 ans, la moitié de la cohorte a effectué, provisoirement ou durablement, sa transition entre le système de formation et la vie professionnelle.
3. Entre 2003 et 2004, soit à la première échéance possible après un diplôme de formation du degré secondaire II, seulement 6% de la cohorte effectue une transition vers des formations tertiaires (dans la partie supérieure droite du graphique en arborescence). Il s'agit alors exclusivement de passages vers des filières d'universités et de hautes écoles spécialisées (niveau tertiaire A). En 2007, 24% des jeunes interrogé-e-s sont inscrit-e-s dans des formations de niveau tertiaire A et 5% dans des formations de niveau tertiaire B (formation professionnelle supérieure). Dans une perspective historique, ces taux témoignent d'une augmentation impressionnante du nombre d'étudiant-e-s au niveau tertiaire en Suisse. Jusqu'à récemment, le pays a toujours présenté l'un des pourcentages de formation tertiaire parmi les plus bas des économies post-industrielles (OCDE, 2007). Aujourd'hui, ce taux atteint un niveau moyen en comparaison internationale (OCDE, 2015).
 4. À partir de 2004, on trouve une proportion considérable (14–18%) de jeunes adultes dont la situation est en suspens entre les deux grands types de parcours que sont la formation et l'activité professionnelle : certain-e-s se trouvent dans différents types de solutions intermédiaires (stages, séjours linguistiques à l'étranger, etc.), d'autres ont quitté – provisoirement ou définitivement – toute activité formative ou professionnelle (NEET³). La composition de ce groupe est très hétérogène. On y trouve aussi bien la jeune mère à plein temps à domicile que l'aspirant-étudiant qui prend une année sabbatique entre la maturité (gymnasiale ou professionnelle) et le début de ses études pour des motifs variés, comme aussi le titulaire d'un certificat fédéral de capacité (CFC) qui n'a pas encore trouvé de travail. Dans ce dernier cas, il ne s'agit généralement pas d'une forme d'absence de formation ou d'absence « volontaire » de travail, mais bien davantage de problèmes d'absorption par le marché du travail, dont l'entrée directe reste barrée à un groupe défini de jeunes débutant-e-s. Le graphique en arborescence permet de constater deux « dénominateurs communs » à ce groupe : d'une part, la grande majorité de ces jeunes possède un diplôme du degré secondaire II, qu'il s'agisse d'un certificat fédéral de capacité ou d'un certificat de maturité. D'autre part, le taux de fluctuation est

3 Acronyme anglais pour « Not in Education, Employment or Training ».

très élevé dans le temps : l'absence de « branches » verticales dans le graphique en arborescence indique que seule une petite partie des jeunes concerné-e-s reste en suspens ou dans des situations intermédiaires sur une longue période.

En considérant l'évolution longitudinale survenue entre 2007 et 2010, soit entre 23 et 26 ans, on voit que celle-ci est marquée par une dynamique très forte de transition. Sur le quart de la cohorte (24%) qui était immatriculé dans une formation tertiaire A en 2007 (universitaire, HES ou HEP), à peine la moitié (soit 11% de la cohorte) étudiait encore trois ans plus tard. Un groupe de même importance (11%) avait terminé ses études au cours de cette phase et se consacrait uniquement à une activité professionnelle en 2010. Depuis les autres types de formation (tertiaire B, formation secondaire II) comme depuis les solutions intermédiaires, on constate également, au cours de cette phase, une forte transition vers le marché du travail. Au total, un quart des jeunes interrogé-e-s s'est tourné vers le marché du travail entre 2007 et 2010.

Toutefois, un mouvement inverse est également constaté. Ainsi, près de 5% de la cohorte qui était exclusivement en activité professionnelle en 2007 s'était inscrite dans une formation professionnelle supérieure jusqu'en 2010. Cette découverte est recoupée par les résultats de l'Office fédéral de la statistique (OFS) qui constate que huit années s'écoulent en moyenne entre l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC) et l'obtention d'un diplôme professionnel supérieur (OFS, 2011). Cela confirme le fait que les membres de ce groupe cumulent généralement de l'expérience professionnelle pendant quelques années avant de s'engager dans une formation professionnelle supérieure. La majeure partie de ce groupe reste en activité professionnelle pendant sa formation, l'accomplissant en cours d'emploi.

Le diagramme en arborescence met finalement aussi en lumière le fait que pratiquement rien ne change dans le statut du petit groupe de jeunes exerçant une activité professionnelle sans avoir obtenu de diplôme post-obligatoire (ASD), même au cours de cette phase. Aucun autre groupe de la cohorte ne présente une plus grande continuité de statut. Cela signifie d'une part qu'une grande partie de ce groupe semble pouvoir se maintenir sur le marché du travail. D'autre part, on peut en déduire que le manque de formation s'avère pratiquement irréversible à partir d'un certain point : le nombre des personnes en activité professionnelle sans diplôme qui reviennent dans le système de formation est infime.

L'observation de la situation de l'échantillon TREE dix ans après qu'il a quitté l'école obligatoire révèle dans quelle mesure les transitions

entre formation initiale et vie active s'étendent dans l'âge adulte. Après une décennie donc, à l'âge de 26 ans en moyenne, un quart de l'échantillon observé est encore en formation, essentiellement au degré tertiaire. Environ 60% des jeunes sorti-e-s de l'école ont acquis à ce moment-là un certificat de degré secondaire II en guise de diplôme le plus élevé (certificat fédéral de capacité, maturité gymnasiale, p. ex.) et près de 30%, un diplôme au degré tertiaire (y compris la formation professionnelle supérieure) (Scharenberg, Rudin, Müller, Meyer & Hupka-Brunner, 2014).

Dix ans après la sortie de l'école obligatoire, environ 90% de la cohorte TREE a (au moins) obtenu un diplôme de degré secondaire II; 10% des jeunes n'ont aucun titre de formation post-obligatoire. La part de ces « sans-formation » est plus élevée notamment en Suisse romande (16%) et parmi les jeunes issu-e-s de l'immigration (16% chez les « secondos », près de 30% dans la première génération d'immigration).

Parmi les autres facteurs de risque figurent le faible niveau de formation des parents, la fréquentation d'une filière à exigences de base au degré secondaire I (orientation « pratique » du cycle d'orientation) et des retards au niveau de la transition entre les degrés secondaires I et II. Il est globalement inquiétant de constater à quel point, en Suisse, des facteurs extérieurs aux résultats scolaires tels que l'origine sociale ou les caractéristiques structurelles du système éducatif ont une influence sur le succès de la formation (Scharenberg *et al.*, 2014).

2.3 1^{re} transition: profil des entrant-e-s dans la formation professionnelle

Quel profil sociodémographique les personnes en formation professionnelle initiale présentent-elles? La figure 3 montre, d'une part, dans quelle situation de formation se trouvaient les jeunes suivi-e-s par TREE durant la première et la deuxième année post-obligatoire. Elle indique, d'autre part, en quoi se distingue la composition des groupes de formation sur le plan de certaines caractéristiques sociodémographiques. Quatre catégories sont distinguées: formation professionnelle, formation générale, solutions transitoires et jeunes hors formation. À l'intérieur de la formation professionnelle, une différenciation est en outre faite en fonction du niveau d'exigences de la profession apprise. Elle se fonde sur une large notation d'expert-e-s portant sur une centaine de métiers (Stalder, 2011). Environ un tiers des jeunes ont suivi un apprentissage de niveau d'exigences bas (17%) ou moyen (17%), tandis qu'un petit quart d'entre eux (24%) devaient satisfaire à des exigences élevées.

La différenciation par sexe révèle que la formation professionnelle est, dans une large mesure, une « affaire d'hommes » plutôt qu'une « affaire de femmes ». Tandis que, dans la deuxième année, trois quarts des hommes suivent une formation professionnelle initiale, c'est « seulement » le cas d'une bonne moitié des femmes (54%). En revanche, les femmes sont surreprésentées dans la formation générale, avec une part de près d'un tiers (32%), contre seulement 20% chez les hommes.

L'observation des régions linguistiques révèle que la formation professionnelle est nettement plus représentée en Suisse alémanique (68%) qu'en Suisse romande (52%) et italophone (56%). En revanche, la part des jeunes en formation générale est sensiblement plus élevée en Suisse romande (37%) et italophone (42%) qu'en Suisse alémanique (21%). La comparaison des régions linguistiques montre par ailleurs que la part des personnes suivant une formation professionnelle de niveau d'exigences bas ou moyen est notablement supérieure en Suisse alémanique (2^e année: 19% et 18%) par rapport aux autres régions (2^e année: 11–14%). La part des jeunes suivant une formation de niveau d'exigences élevé est en revanche à peu près identique dans toutes les régions (23–25%). Cela suggère une structure d'opportunité très variable d'une région linguistique à l'autre (Cloward & Ohlin, 1960), notamment pour les jeunes les moins performant-e-s à la sortie de l'école: l'offre de formation disponible est sensiblement moindre en Suisse romande et au Tessin qu'en Suisse alémanique. Cela pourrait aussi notamment expliquer pour quelles raisons la part des jeunes n'obtenant aucun titre de formation post-obligatoire est plus élevée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique (cf. Scharenberg *et al.*, 2014; 2016).

La figure 3 nous fournit aussi d'autres informations sur les caractéristiques sociodémographiques des jeunes suisses-ses, concernant cependant uniquement la deuxième année de formation post-obligatoire. Dans l'optique du degré d'urbanisation, il apparaît que la structure d'opportunité des offres de formation au niveau secondaire II est aussi une question de rapport ville-campagne. Concernant les zones rurales, le résultat présente un clivage analogue à celui constaté entre la Suisse alémanique et les autres régions linguistiques: la part de formation générale est nettement plus faible (18%) qu'en ville (30%); à l'inverse, la part de formation professionnelle est d'autant plus élevée (73% contre 58%). À la campagne, par ailleurs, les jeunes apprenant-e-s des métiers de niveau d'exigences bas ou moyen sont nettement plus représenté-e-s (21% pour chaque niveau) que dans les villes (14–15%).

Figure 3: Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire

Caractéristiques choisies	Année suivant la sortie de l'école obligatoire	Formation professionnelle selon niveau d'exigences (%)					Enseignement général (%)	Solutions inter-médiaires (%)	Pas en formation (%)	Total N _{valid} (=100%)*
		bas	moyen	élevé	indéterminé	Total				
Ensemble de la population	1 ^{ère}	11	11	18	6	46	27	23	4	83 000
	2 ^{ème}	17	17	24	6	64	25	6	5	84 000
Genre										
femmes	1 ^{ère}	8	4	17	4	33	33	29	4	41 000
hommes		15	17	19	7	58	21	17	4	
femmes	2 ^{ème}	14	12	24	4	54	32	9	5	41 000
hommes		21	21	25	7	74	20	3	5	
Région linguistique										
Suisse alémanique	1 ^{ère}	13	11	18	6	48	22	26	4	60 000
Suisse romande		8	9	18	5	40	40	16	5	20 000
Suisse italienne		9	9	21	7	46	44	5	*	3 000
Suisse alémanique	2 ^{ème}	19	18	25	6	68	21	7	4	59 000
Suisse romande		11	14	23	4	52	37	4	8	20 000
Suisse italienne		11	14	25	6	56	42	2	*	3 000
Degré d'urbanisation										
campagne	2 ^{ème}	21	21	25	6	73	18	6	3	30 000
ville		15	14	24	5	58	30	6	6	52 000
Type de filière scolaire suivie au niveau secondaire I										
exigences de base	2 ^{ème}	35	24	10	10	79	4	9	8	56 000
exigences étendues		9	14	30	4	56	35	5	4	24 000
Compétences en lecture PISA										
bas	2 ^{ème}	36	22	10	9	77	4	10	10	16 000
moyen		17	19	28	6	70	20	5	5	44 000
élevé		5	8	28	2	43	53	4	2	23 000
Statut socio-économique										
quartile inférieur	2 ^{ème}	27	23	19	8	77	8	6	9	20 000
quartile moyen inférieur		19	20	26	7	72	16	9	4	20 000
quartile moyen supérieur		13	16	30	5	64	27	4	4	20 000
quartile supérieur		7	7	22	4	40	53	4	3	20 000
Contexte de migration										
autochthones		16	17	25	5	63	27	5	3	65 000
migrant-e-s 2 ^e génération		13	13	34	5	65	24	5	7	7 000
migrant-e-s 1 ^{ère} génération		21	15	15	8	59	17	9	15	7 000

Source : OFS/TREE, 2003.

* Extrapolé d'après la volée terminale 1999/2000.

** Estimation impossible pour des raisons de taille d'échantillon.

Si l'on analyse la ventilation entre les différentes catégories de formation en fonction du type de filière fréquentée par les jeunes au niveau secondaire I, il apparaît clairement dans quelle mesure celui-ci co-détermine en Suisse les structures d'opportunité de la formation post-obligatoire. Les jeunes issu-e-s de filières à exigences de base se retrouvent, en deuxième année de formation post-obligatoire, à près de 80%, dans la formation professionnelle (79%), tandis que leur représentation est très faible dans les filières de formation générale (4%). À l'intérieur de la formation professionnelle, elles et ils doivent en outre se satisfaire en majorité de métiers de niveaux d'exigences bas et moyen (respectivement 35% et 24%). Les jeunes ayant suivi, au degré secondaire I, une filière à exigences étendues fréquentent ensuite, dans une nettement plus large mesure, des écoles de formation générale (35%) et des formations professionnelles de niveau d'exigences élevé (30%). D'autres analyses révèlent que cela s'applique indépendamment des performances mesurées par PISA. Cela suggère que les jeunes qui fréquentent des filières à exigences de base au degré secondaire I et qui présentent de bons résultats scolaires peuvent « valoriser » ces résultats dans le cadre d'une formation post-obligatoire exigeante nettement moins souvent que leurs camarades ayant fréquenté des filières à exigences étendues (OFS/TREE, 2003, p. 40 ss.).

Il convient d'interpréter également ce constat dans l'optique de la situation observée sur le marché des places d'apprentissage, à laquelle était exposée la cohorte de l'étude TREE au début des années 2000. À l'époque, la demande en places d'apprentissage excédait largement l'offre. Il en résultait que même les places d'apprentissage présentant un niveau d'exigences relativement faible étaient occupées par des candidat-e-s qui avaient fréquenté une filière à exigences étendues au degré secondaire I (OFFT, 2004, p. 41).

Comme le montre aussi la figure 3, la compétence de lecture PISA n'influence pas seulement dans une large mesure la probabilité de suivre une formation générale au degré secondaire II ; elle présente aussi une forte corrélation (positive) avec le niveau d'exigences du métier appris dans le cadre de la formation professionnelle.

Il en va de même, à vrai dire, pour l'origine sociale. Tandis que les jeunes issu-e-s du quart socioéconomiquement le plus favorisé de la cohorte TREE suivent une formation générale telle que le gymnase à plus de 50%, seul 8% du quart le plus défavorisé emprunte le même parcours. Mais l'origine sociale joue également un rôle essentiel dans la formation professionnelle : plus le statut social des jeunes est élevé, plus leur part est réduite dans les professions à bas niveau d'exigences (et *vice versa*).

Si l'on considère enfin la situation de formation post-obligatoire en fonction du parcours migratoire, on constate qu'en particulier les jeunes issu-e-s de la première génération d'immigration sont exposé-e-s à un grand risque : deux ans après la sortie du système obligatoire, elles et ils sont nettement plus souvent sans formation que les Suisses-ses.

La plupart des résultats indiqués demeurent valables dans le cas d'analyses multivariées (OFS/TREE, 2003, pp. 52 ss et 139).

2.4 2^e transition : du secondaire II au marché du travail

Si l'on analyse la situation des jeunes au bout de six ans après la scolarité obligatoire, le bilan provisoire des transitions observées apparaît en majorité positif (Bertschy, Böni & Meyer, 2007). Le taux d'activité professionnelle des jeunes ayant quitté le système de formation est élevé (87%). Les premières analyses sommaires du *job-skills match*, c'est-à-dire de l'adéquation des qualifications acquises et de l'activité exercée, donnent aussi une image positive : six ans après la sortie de l'école obligatoire, environ quatre jeunes sur cinq ayant achevé une formation professionnelle exercent la profession qu'elles et ils ont apprise.

Les jeunes qui cherchent à entrer ou à se maintenir sur le marché du travail sans avoir obtenu de diplôme post-obligatoire sont clairement désavantagé-e-s. Ces personnes sans diplôme post-obligatoire ont moins souvent un emploi, sont plus fréquemment au chômage, restent plus longtemps à la recherche d'un emploi, gagnent moins et se trouvent plus souvent dans des conditions de travail précaires, telles que le sous-emploi ou le travail sur appel. La comparaison avec les résultats intermédiaires de 2005 montre que les situations défavorables vécues par ce groupe, par rapport aux jeunes sans diplôme, se sont aggravées avec le temps.

Mais le passage au marché du travail ne s'effectue pas non plus toujours sans problème pour les jeunes professionnel-le-s diplômé-e-s. Avec 7% environ en 2006, leur taux de chômage est près de deux fois plus élevé que celui de l'ensemble de la population active. Le taux d'incidence devrait même être un peu plus élevé si l'on observe le phénomène dans une perspective longitudinale. Un quart environ des jeunes actifs et actives titulaires d'un diplôme sont confronté-e-s à des conditions de travail précaires, telles que le sous-emploi, le travail sur appel, un contrat de travail à durée déterminée ou un emploi ne correspondant pas à la formation.

En analysant les paramètres les plus importants du marché du travail, des différences parfois frappantes apparaissent selon le genre et la région linguistique. Ainsi, les résultats de TREE montrent qu'à qua-

lification comparable, les femmes sont discriminées au plan salarial dès la phase d'entrée sur le marché du travail. Ils suggèrent également que l'accès des jeunes adultes au monde du travail se fait dans des conditions substantiellement différentes en Suisse alémanique par rapport à la Suisse romande ou italophone. Ces dernières régions connaissent des taux d'activité nettement plus faibles, un risque de chômage fortement accru, des salaires plus bas et des taux de sous-emploi plus élevés.

Dix ans après la sortie de l'école obligatoire, plus de 80% de la cohorte TREE exerce une activité professionnelle; deux tiers de ses membres s'y consacrent exclusivement, un sixième travaille parallèlement à une formation. Environ 5% de la cohorte est sans emploi et 10% suit exclusivement une formation, c'est-à-dire sans exercer d'activité professionnelle.

Les analyses effectuées sur une période d'observation de dix ans révèlent la persistance de différences parfois majeures en ce qui concerne le taux de personnes actives et celui des personnes sans emploi. Ce dernier est très élevé en Suisse romande et au Tessin, chez les jeunes issus-e-s de la première génération d'immigration et chez celles et ceux qui ne possèdent pas de diplôme post-obligatoire.

Les personnes exclusivement actives reçoivent un salaire mensuel moyen brut de 5200 francs (en équivalent plein temps). Les salaires des femmes, des personnes actives de Suisse romande et italophone ainsi que des personnes non titulaires d'un titre post-obligatoire se situent en général nettement en deçà de cette moyenne générale. La plupart des actifs et actives travaillent dans des conditions d'emploi adéquates. Un sixième environ des personnes (exclusivement) actives présentent des conditions d'emploi précaires, telles qu'emploi à durée déterminée, travail sur appel ou sous-emploi.

2.5 Analyses thématiques des données TREE portant sur la formation professionnelle

Les sections précédentes avaient pour objectif de fournir un aperçu des résultats plutôt descriptifs parus jusqu'à présent sur la base des données TREE. Par ailleurs, un grand nombre d'analyses thématiques ont été publiées au cours des dernières années. La présente section condense les résultats de ces analyses qui revêtent de l'importance en matière de politique de la formation professionnelle.

2.5.1 La sélectivité du secondaire I et son influence sur les parcours de formation post-obligatoires

De nombreuses analyses TREE montrent dans quelle mesure les mécanismes de sélection situés à l'interface entre le degré primaire et le degré secondaire I prédéterminent les possibilités offertes aux jeunes au sortir de la scolarité obligatoire. Les jeunes qui auront fréquenté une filière aux exigences de base au degré secondaire I n'auront que difficilement accès aux filières post-obligatoires de formation générale. Et l'accès aux formations professionnelles à niveau d'exigences élevé leur sera aussi en grande partie impossible, même si elles et ils présentent de bons résultats scolaires (OFS/TREE, 2003, p. 43). Meyer (2011) parle à cet égard d'un véritable rationnement de la formation [*Bildungsrationierung*]. La précocité de la sélection scolaire va de pair avec une forte sélectivité sociale. Ainsi, les jeunes issu-e-s de l'immigration ou de familles peu formées sont nettement surreprésenté-e-s dans les filières aux exigences de base du degré secondaire I, indépendamment des prestations scolaires. Vu l'offre restreinte de places d'apprentissage, ce groupe n'a ensuite pas les meilleures cartes en main pour accéder à la formation professionnelle initiale. Toute une série d'analyses TREE montrent que ces jeunes sont très défavorisé-e-s sur le marché des places d'apprentissage (Hupka-Brunner & Stalder, 2011 ; Hupka-Brunner & Wohlgemuth, 2014).

2.5.2 Discontinuités, absence et abandon de formation

Comme le révèlent déjà les résultats synoptiques présentés dans les paragraphes précédents, la transition entre les degrés secondaire I et secondaire II est en Suisse un épisode critique et complexe dans le parcours de formation. Cela s'applique en particulier aux mécanismes d'allocation qui régissent le passage vers la formation professionnelle initiale (duale). Comme déjà relevé plus haut dans cette section, une minorité importante d'élèves sortant de l'école obligatoire ne peut pas espérer entrer directement dans la formation professionnelle. Contrairement au discours officiel prédominant, cette situation n'est ni principalement imputable aux carences scolaires individuelles ni au manque de maturité.

Comme le montrent par exemple Sacchi & Meyer (2016), il s'avère plutôt qu'en période de pénurie d'offres de places d'apprentissage, des facteurs tels que l'origine sociale et scolaire (type de filière fréquentée au degré secondaire I) ainsi que le cadre institutionnel (organisation du degré secondaire I et des offres passerelles, p. ex.) codéterminent en grande partie l'accès (direct) à la formation professionnelle initiale.

Par ailleurs, Sacchi & Meyer mettent en évidence que les personnes qui accèdent directement à la formation professionnelle présentent un moindre risque d'abandonner leur formation que les bénéficiaires d'une offre passerelle. D'autres analyses TREE montrent que les discontinuités dans le déroulement de la formation accroissent forcément le risque de demeurer sans diplôme de formation post-obligatoire (Keller *et al.*, 2010, p. 14). Stalder (2012) constate qu'environ un tiers de toutes les formations professionnelles initiales présente un déroulement discontinu (redoublement, interruption, changement d'entreprise ou de métier) et par conséquent un risque accru d'abandon de la formation.

2.5.3 Faculté d'intégration de la formation professionnelle pour les élèves moins performant-e-s

La formation professionnelle duale convient parfaitement pour permettre aux jeunes en difficulté (scolaire) de suivre une formation post-obligatoire. Cette thèse est très souvent avancée dans le débat international sur la politique éducative. Les données de TREE sont tout à fait adaptées à sa vérification. Des analyses à ce sujet confortent tout d'abord cette thèse : les élèves moins performant-e-s (niveau de compétence PISA < 2) obtiennent un diplôme de degré secondaire II (professionnel, en général) dans 60% des cas (Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2011). Dans une autre analyse comparant l'Allemagne et la Suisse (Buchholz, Imdorf, Hupka-Brunner & Blossfeld, 2012), ce constat s'explique par le fait que les petites et moyennes entreprises (PME) de Suisse se chargent en grande partie de la formation professionnelle. Selon Buchholz *et al.*, celles-ci accordent moins d'importance aux prestations scolaires en comparaison avec les grandes entreprises. Stalder *et al.* (2011) posent en outre la question de la qualité des titres obtenus au niveau des compétences fondamentales (p. ex. lecture, mathématiques), qui se distinguent peu de celles des jeunes sans diplôme post-obligatoire. Glauser (2010) constate à ce sujet que les titulaires de diplômes dans les professions à bas niveau d'exigences sont aussi souvent concerné-e-s que les personnes sans formation par l'emploi non qualifié. Geier *et al.* (2013) aboutissent à des conclusions similaires en ce qui concerne le statut professionnel atteint.

2.5.4 La formation professionnelle et la question de l'(in-)égalité

Globalement, les résultats des analyses TREE confirment que certaines caractéristiques ascriptives, comme le sexe, l'origine sociale ou le passé

migratoire, exercent une influence particulièrement marquée sur le succès de la formation en Suisse par rapport à d'autres pays (Hupka-Brunner, Sacchi & Stalder, 2011 ; Hupka-Brunner, Scharenberg, Meyer & Müller, 2015). Cette tendance est encore plus forte dans la formation professionnelle initiale duale que dans les filières de formation générale.

Un certain nombre de publications liées à TREE s'intéressent spécifiquement à la ségrégation sexuelle, c'est-à-dire à la mesure dans laquelle la formation professionnelle initiale favorise les trajectoires de formation sexuellement typés. Imdorf *et al.* (2014) indiquent des corrélations évidentes entre l'organisation cantonale du système éducatif, les spécificités du système dual ainsi que les filières de formation et les parcours professionnels sexuellement typés. Un pourcentage cantonal élevé de jeunes suivant le système de formation professionnelle ainsi qu'une part importante d'élèves fréquentant des filières aux exigences de base au degré secondaire I tendent, selon Imdorf *et al.* (2014), à renforcer les parcours de formation et d'activité professionnelle sexuellement typés. Gianettoni *et al.* (2010) de même que Schwiter *et al.* (2014) précisent de leur côté à quel point il est difficile pour les jeunes des deux sexes de choisir des professions non typiques de leur sexe. Bertschy *et al.* (2014) constatent enfin des différences de plusieurs centaines de francs entre le salaire des hommes et celui des femmes en début de carrière, ainsi qu'une discrimination salariale significative des jeunes débutantes.

2.5.5 Transitions de la formation professionnelle initiale vers des formations au niveau tertiaire et vers le marché du travail

Plusieurs analyses TREE s'intéressent à l'accès au degré tertiaire des jeunes diplômé·e·s de la formation professionnelle initiale. Vu le besoin sans cesse croissant de main-d'œuvre titulaire d'un diplôme de degré tertiaire, c'est une question fondamentale pour la politique éducative en Suisse. D'après Meyer & Hupka-Brunner (2012), la part des jeunes qui passent d'une formation professionnelle initiale à une formation de degré tertiaire⁴ reste relativement faible en Suisse, même plus de vingt ans après l'introduction de la maturité professionnelle. Schmid & Gonon (2016) constatent que cette transition est loin d'être évidente et qu'elle s'avère d'autant plus rare si les compétences en lecture et la part scolaire de la formation professionnelle initiale sont limitées. Deux autres analyses fondées sur les données de TREE déçoivent l'espoir d'une « démocrati-

4 Aussi bien tertiaire A que tertiaire B.

sation » de l'accès aux formations du degré tertiaire, lié à l'introduction de la maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées. Falter & Wendelspiess Chávez Juárez (2016) font observer que la maturité professionnelle non seulement ne serait pas en mesure de compenser les inégalités sociales affectant la phase initiale du parcours de formation, mais qu'elle les accentuerait même, en particulier chez les hommes. Une étude comparative internationale de Kamanzi *et al.* (2014) aboutit à des conclusions similaires.

Pour ce qui est de la transition entre la formation professionnelle initiale et le marché de l'emploi, les économistes s'intéressent notamment au rapport entre les qualifications générales (scolaires) et les qualifications spécifiques (professionnelles), ainsi qu'à leur influence sur l'accès au marché de l'emploi et le déroulement de la carrière. Deux analyses TREE de Müller & Schweri (2015 et 2011) font observer à ce sujet, dans l'optique du changement d'entreprise ou de métier, que la mobilité interentreprise des jeunes sortant de l'apprentissage est élevée (environ 50%), mais que la mobilité professionnelle est faible (7%). Le transfert de qualifications, selon les auteurs, serait garanti si les jeunes passaient d'une entreprise à une autre sans pour autant changer de profession. En revanche, une reconversion à l'issue de la formation professionnelle initiale s'accompagnerait d'une perte de salaire. Le premier facteur susceptible d'influer sur le changement de métier est le taux de chômage dans le domaine professionnel. Müller et Schweri concluent qu'il importe, dans les domaines professionnels à taux de chômage élevé, de fournir un capital humain transférable, en vue de pouvoir exploiter les meilleures perspectives offertes dans d'autres domaines à l'issue de l'apprentissage. Buchs *et al.* (2015) constatent également que le taux de reconversion est faible parmi les jeunes sortant de l'apprentissage. Ils en concluent que l'adéquation entre les qualifications fournies par le système de formation professionnelle et le marché de l'emploi est bonne dans l'ensemble pour les débutant-e-s dans un métier. Le faible taux de changement de profession, observable du moins en début de parcours, est toutefois aussi, selon Buchs *et al.*, l'expression d'une forte segmentation du marché de l'emploi en Suisse selon la profession. La probabilité d'une reconversion résulterait ainsi davantage de la composition des professions dans un segment du marché de l'emploi donné que de la situation globale du marché du travail.

Helbling & Sacchi (2014) ont, de leur côté, analysé, sur la base des données de TREE, les effets de stigmatisation des expériences de chômage faites au début des parcours professionnels. Ils ont abouti à

la conclusion que les personnes se retrouvant au chômage peu après le terme de leur apprentissage présentaient à moyen terme un risque accru de rester sans emploi ou de gagner moins que celles qui ont échappé à un chômage précoce.

Enfin, Liebig *et al.* (2012) ont examiné l'intégration sur le marché de l'emploi des jeunes issu-e-s de l'immigration. Ils ont identifié des risques substantiels pour les jeunes adultes et constaté, par exemple, que celles et ceux provenant des pays d'Europe méridionale et de Turquie restaient deux fois plus souvent que les « autochtones » sans diplôme post-obligatoire et quatre fois plus souvent sans emploi (Liebig *et al.*, 2012, p. 59 ss). Dans ce groupe à risque, un diplôme de formation professionnelle revêtirait par conséquent une importance primordiale. Les auteurs ont pu montrer que l'intégration sur le marché de l'emploi de jeunes adultes issu-e-s de l'immigration ne se distinguait pas fondamentalement de celle des Suisses-ses une fois en possession d'un titre de formation.

3 Conclusions

Les données de TREE figurent en Suisse parmi les rares bases de données reproduisant sur un plan longitudinal les trajectoires de formation et de travail des jeunes sur une période prolongée. Il en résulte un survol particulièrement complet de (presque) tous les types de parcours, de celui caractérisé par une interruption précoce de la formation jusqu'à celui aboutissant à un diplôme d'études supérieures. Ces données sont par ailleurs enrichies d'une quantité d'informations contextuelles, qui permettent non seulement une description nuancée et une quantification des parcours de formation post-obligatoire, mais aussi une identification des facteurs favorisant ou rendant plus difficiles certaines trajectoires.

Par rapport à la formation professionnelle, les analyses TREE effectuées jusqu'à présent permettent de tirer les enseignements suivants :

1^{ère} transition

- › Les parcours observés de la cohorte TREE soulignent de manière impressionnante l'importance constante de la formation professionnelle dans le système éducatif suisse : elle est suivie en effet par environ deux tiers d'une classe d'âge. À vrai dire, l'importance quantitative de la formation professionnelle varie très fortement en fonction des caractéristiques sociodémographiques : elle est plus marquée chez les jeunes hommes que chez les jeunes femmes, en Suisse alémanique qu'en Suisse romande et au Tessin, à la

campagne qu'à la ville, chez les jeunes ayant suivi au secondaire I des filières à exigences de base que chez celle et ceux ayant suivi des filières à exigences étendues, chez les jeunes issu-e-s de l'immigration ou de familles socioéconomiquement défavorisées que chez les jeunes Suisses-ses ou socialement plus favorisé-e-s. Il en résulte des structures d'opportunité très variées, en fonction des caractéristiques sociales et individuelles, par rapport au parcours de formation post-obligatoire.

- › L'accès à une formation post-obligatoire – notamment professionnelle – s'est nettement caractérisé par une offre limitée en places d'apprentissage pour la cohorte observée. Environ un quart des jeunes ne sont pas passés directement à une formation certifiante au degré secondaire II, mais au travers de solutions transitoires ou d'offres passerelles, avec un retard d'un à deux ans. Les conclusions de TREE montrent à l'évidence qu'il s'agit moins d'une question de maturité individuelle ou de carence scolaire que d'une question de déséquilibre marqué entre l'offre et la demande en places d'apprentissage. Elles révèlent également que les discontinuités qui en découlent dans le parcours de formation constituent en elles-mêmes un risque accru d'arrêt précoce de la formation.
- › La pénurie de places d'apprentissage observée dans les années 2000 a aussi accentué les mécanismes qui régissent la transition entre les niveaux de formation secondaire I et secondaire II. D'une part, l'importance durable du type de filière fréquentée au degré secondaire I est manifeste, et non seulement pour cette transition mais pour toutes les transitions suivantes. Ce facteur se combine de manière problématique avec la sélectivité sociale : même après un contrôle statistique des résultats scolaires, les jeunes issu-e-s de l'immigration ou défavorisé-e-s, par exemple, sont nettement surreprésenté-e-s dans les filières à exigences de base du degré secondaire I. Du point de vue de la sociologie éducative, l'origine sociale est ici transformée en attributs de performance scolaire qui à leur tour perpétuent la sélectivité sociale dans le parcours de formation post-obligatoires (cf. Meyer, 2009 ; Solga, 2005).
- › L'origine sociale agit en particulier au moment de la transition vers les filières de formation générale, qui ouvrent l'accès aux parcours d'enseignement universitaires : parmi le quart des jeunes les plus favorisé-e-s sur le plan socioéconomique, plus de la moitié entrent au gymnase ou dans un établissement analogue, alors qu'elles et ils sont moins de 10% à le faire dans le quart des plus défavori-

- sé-e-s. Mais l'origine sociale joue aussi un rôle dans la formation professionnelle : les jeunes les plus défavorisé-e-s sont nettement plus représenté-e-s que les jeunes favorisé-e-s dans les formations au niveau d'exigences bas ou moyen.
- › Les mécanismes de transition entre les niveaux de formation secondaire I et secondaire II sont sexuellement très typés en Suisse. D'une part, les jeunes femmes sont beaucoup plus nombreuses que les jeunes hommes dans les formations générales que dans les formations professionnelles. D'autre part, dans la formation professionnelle, le choix du métier reste très sexuellement marqué.
 - › Des risques majeurs s'observent chez les jeunes issu-e-s de l'immigration, notamment celles et ceux de la première génération en provenance des Balkans, de Turquie et du Portugal. L'accès aux formations générales leur demeure en grande partie fermé. Concernant l'accès à la formation professionnelle, elles et ils sont en outre exposé-e-s à des mécanismes de discrimination. Leur risque de rester sans diplôme post-obligatoire est très élevé.

2^e transition : accès au marché du travail

Dix ans après la sortie de l'école obligatoire, environ deux tiers de la cohorte a achevé la transition vers le marché de l'emploi et environ un quart est encore en formation au degré tertiaire. Ces constats montrent à l'évidence dans quelle mesure la « 2^e transition » peut s'étendre loin dans la phase initiale de l'âge adulte. En ce qui concerne la formation professionnelle, les observations par rapport à ce seuil de transition sont les suivantes :

- › Le passage entre la formation professionnelle initiale et le marché du travail est fortement échelonné : quatre ans après avoir quitté l'école obligatoire, il n'a été accompli que par environ un sixième de la cohorte (ou environ un quart des titulaires d'un diplôme de formation professionnelle). Ce passage n'est même pas achevé pour tout le monde au bout de dix ans.
- › Le passage de la formation professionnelle initiale vers le marché du travail se déroule sans accrocs majeurs pour une grande majorité des jeunes observé-e-s : le taux d'activité professionnelle des jeunes ayant quitté le système de formation est élevé (87%) et environ quatre jeunes sur cinq ayant achevé une formation professionnelle exercent la profession qu'elles et ils ont apprise. Le risque de chômage est nettement plus élevé en Suisse romande

et au Tessin qu'en Suisse alémanique, tandis que le revenu moyen des titulaires d'un diplôme de formation professionnelle actifs et actives y est nettement plus bas.

- › Alors que la mobilité interentreprise des titulaires d'un diplôme de formation professionnelle est relativement élevée au moment de l'entrée sur le marché de l'emploi (> 50%), la mobilité professionnelle est faible (< 10%). Cela peut être interprété, d'une part, comme une bonne adéquation de l'offre et de la demande en qualifications professionnelles. D'autre part, certains indices suggèrent que cette bonne adéquation est imputable à un marché suisse de l'emploi fortement segmenté entre les domaines professionnels. Cela peut s'avérer problématique si certains domaines professionnels souffrent de mauvaises conditions d'emploi et si les conditions préalables à un changement de profession, au niveau des qualifications, font défaut chez les personnes concernées.
- › Au sujet de la transition entre la formation professionnelle initiale et les formations de degré tertiaire, les données de TREE ne permettent pas encore d'établir des constats détaillés et conclusifs. Les données statistiques disponibles suggèrent que la contribution de la formation professionnelle au taux de diplômé-e-s du degré tertiaire A est relativement faible: seul-e-s environ 10% des titulaires d'un diplôme de formation professionnelle initiale obtiennent ensuite un diplôme de HES. S'agissant des titres de formation professionnelle supérieure (degré tertiaire B), ce taux est sensiblement supérieur (un bon 25%; OFS, 2009). Il apparaît en tout cas que la demande en main-d'œuvre qualifiée de niveau tertiaire dépasse largement l'offre locale sur le marché suisse de l'emploi (Meyer, 2016).

Défis

Globalement, le système suisse de formation professionnelle fournit une contribution substantielle en vue d'une qualification post-obligatoire conforme aux besoins du marché de l'emploi, y compris pour les jeunes en difficulté scolaire. Il peut également se targuer d'une articulation enviable entre la formation professionnelle initiale et le marché du travail, par rapport aux autres pays. Néanmoins, les résultats obtenus sur la base des données de TREE permettent d'identifier quelques carences structurelles fondamentales :

- › L'influence des caractéristiques individuelles, telles que sexe, origine sociale et migratoire, est extrêmement forte en Suisse et liée à des risques d'exclusion non négligeables (comme il a déjà été mentionné à plusieurs reprises, pour les jeunes issu-e-s de l'immigration, p. ex.). Cela va à l'encontre des principes d'un système éducatif méritocratique, c'est-à-dire fondé sur les résultats et le mérite, et a pour effet que les talents potentiels ne sont pas suffisamment exploités.
- › Le marché des places d'apprentissage, étroitement lié à celui de l'emploi, est soumis aux fluctuations économiques. Le destin de la cohorte TREE dans une phase de forte pénurie de places d'apprentissage souligne tout particulièrement le prix élevé que les jeunes de Suisse doivent payer pour cette proximité du système éducatif par rapport au marché: pour une partie importante de la cohorte, la transition vers la formation professionnelle initiale s'est avérée fastidieuse, discontinue, précaire et liée à de grands risques d'abandon.
- › Mesurée d'après le taux de la cohorte TREE obtenant un diplôme de degré secondaire II, la capacité d'intégration de la formation professionnelle ne semble pas présenter partout la même qualité. Des problèmes structurels se font notamment sentir en Suisse romande où, d'après les résultats de TREE, environ un-e jeune sur six reste sans diplôme de formation post-obligatoire.
- › Certains indices suggèrent que la mobilité professionnelle d'un certain nombre de groupes de métiers est potentiellement limitée. Si cela ne génère pas de problème majeur au niveau de l'intégration sur le marché du travail, c'est surtout grâce à une situation générale très favorable sur le marché de l'emploi et à une segmentation plutôt marquée de ce marché en domaines professionnels clairement délimités.
- › Dans le contexte d'une tertiarisation croissante⁵ de la structure de qualification de la population active, il est à redouter que les compétences tertiaires offertes par la formation professionnelle de base ne restent nettement en-deçà des exigences grandissantes du marché de l'emploi.

5 Déplacement de la structure de qualification du marché de l'emploi vers une importance accrue des diplômes de degré tertiaire.

Perspectives

La cohorte TREE a achevé la scolarité obligatoire en 2000. Dans l'optique de la 1^{ère} transition en particulier, les données ont donc aujourd'hui un caractère historique. Certaines choses ont changé. Ainsi, les jeunes qui sortent actuellement de l'école obligatoire ne sont pratiquement plus concerné-e-s par la pénurie des places d'apprentissage, si déterminante pour la cohorte TREE il y a une quinzaine d'années. L'accroissement substantiel de l'importance des attestations fédérales professionnelles (AFP) constitue une évolution structurelle évidente du système de formation (professionnelle) en Suisse : aujourd'hui, près de 10% d'une classe d'âge de jeunes sortant de l'école obtient une AFP. D'autres conditions ont aussi changé dans la formation professionnelle initiale, comme l'importance accrue des réseaux de places d'apprentissage ou bien la réduction du nombre des professions d'apprentissage et l'ouverture des domaines professionnels correspondants [*Lehrberufsfelder*]. Quelle sera l'incidence de ces éléments de mutation structurelle sur les transitions des jeunes d'aujourd'hui ? L'étude de la deuxième cohorte TREE, lancée en 2016, pourra notamment répondre à cette question.

De son côté, la poursuite de l'observation de la première cohorte TREE fournira de plus amples informations pour la recherche en formation professionnelle, par exemple en ce qui concerne l'intégration à long terme sur le marché du travail, la « durabilité » des qualifications acquises et les capacités de formation continue.

4 Références bibliographiques

- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. & Stalder, B. E. (2011). Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE (Vol. 1). Zurich: Seismo.
- Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T. (2007). Les jeunes en transition de la formation au monde du travail. Survol de résultats de la recherche longitudinale TREE, mise à jour 2007. Berne: TREE.
- Bertschy, K., Walker, P., Baeriswyl, A. & Marti, M. (2014). Lohndiskriminierung beim Berufseinstieg – Eine quantitative Analyse für die Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 40(2), 279–305.
- Buchholz, S., Imdorf, C., Hupka-Brunner, S. & Blossfeld, H.-P. (2012). Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. *Kölner Zeitschrift Für Soziologie Und Sozialpsychologie*, 64, 701–727. <http://doi.org/10.1007/s11577-012-0186-1>.

- Buchs, H., Müller, B. & Buchmann, M. (2015). Qualifikationsnachfrage und Arbeitsmarkteintritt in der Schweiz: Arbeit im erlernten Beruf, Berufswechsel oder Arbeitslosigkeit. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 67(4), 709–736. <http://doi.org/10.1007/s11577-015-0342-5>.
- Cloward, R.A. & Ohlin, L.E. (1960). *Delinquency and Opportunity*. New York: Free Press.
- Falter, J.-M. & Wendelspiess Chávez Juárez, F. (2016). La maturité professionnelle réduit-elle l'inégalité des chances en Suisse? In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (éds.), *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse: Résultats de l'étude longitudinale TREE, Vol. 2* (pp. 183–207). Zurich: Seismo.
- Geier, B., Hupka-Brunner, S. & Gaupp, N. (2013). Les trajectoires d'insertion des jeunes peu qualifiés en Suisse et en Allemagne. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (éds.), *Les "petits" diplômés professionnels en France et en Europe. Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Hors-série 4*, 149–166.
- Gianettoni, L., Simon-Vermot, P. & Gauthier, J.-A. (2010). Orientations professionnelles atypiques: transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue Française de Pédagogie*, 173, 41–50.
- Glauser, D. (2010). *Gering qualifiziert in den Arbeitsmarkt. Der Erwerb geringer Qualifikationen auf der Sekundarstufe II und deren Folgen beim Erwerbseintritt*. Universität Bern: Bern.
- Helbling, L. A. & Sacchi, S. (2014). Scarring effects of early unemployment among young workers with vocational credentials in Switzerland. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 6, 1–22.
- Hupka-Brunner, S., Sacchi, S. & Stalder, B. (2011). Social Origin and the Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A Comparison of Company-Based Apprenticeship and Exclusively School Based Programmes. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE, Vol. 1* (pp. 157–182). Zürich: Seismo.
- Hupka-Brunner, S., Scharenberg, K., Meyer, T. & Müller, B. (2015). Leistung oder soziale Herkunft. Bestimmungsfaktoren für erwarteten und tatsächlichen beruflichen Erfolg im jungen Erwachsenenalter. In K. Häfeli, M. P. Neuenschwander & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in Schweiz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

- Hupka-Brunner, S. & Stalder, B.E. (2011). Jeunes migrantes et migrants à la charnière du secondaire I et du secondaire II. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B.E. Stalder (éds), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE, Vol. Volume 1* (pp. 183–200). Zurich: Seismo.
- Hupka-Brunner, S. & Wohlgemuth, K. (2014). *Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsverlauf von Schweizer Jugendlichen. In Selektionsschwellen im Schweizerischen Bildungssystem*. Zurich/Coire: Rügger.
- Imdorf, C., Sacchi, S., Wohlgemuth, K., Cortesi, S. & Schoch, A. (2014). Comment les systèmes éducatifs cantonaux en Suisse promeuvent des transitions sexuées de l'école à l'emploi? *Revue Suisse de Sociologie*, 40, 175–196.
- Kamanzi, P. C., Guégnard, C., Imdorf, C., Koomen, M. & Murdoch, J. (2014). Démocratisation de l'enseignement supérieur et emprise des parcours: comparaison entre la France, la Suisse et le Canada. *Télescope*, 20, 170–188.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formations postobligatoires en Suisse: les sept premières années. Survoldes résultats de l'étude longitudinale TREE*. Bâle: TREE.
- Liebig, T., Kohls, S. & Krause, K. (2012). *The Labour Market Integration of Immigrants and Their Children in Switzerland*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers, 128.
- Meyer, T. (2009). On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (éds), *Rapport social 2008* (pp. 60–81). Zurich: Seismo.
- Meyer, T. (2011). On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B.E. Stalder (Hrsg.), *Transition im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (pp. 40–65). Zürich: Seismo.
- Meyer, T. (2014). Étude longitudinale TREE. Les dix premières années. *Panorama 2014*(5), p. 28–29.
- Meyer, T. (2016). *Bildungsgrenzen im Spiegel der Panel-Studie TREE*. Bern: TREE.
- Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2012). Bildungselektionieren und rationieren im Zeitalter der Wissensgesellschaft? Paradoxien des schweizerischen Bildungssystems. In Akademien der Wissenschaften Schweiz (Hrsg.), *Zukunft Bildung Schweiz – Von der Selektion zur Integration. Akten der Veranstaltung*. (pp. 125–134). Bern: Akademien der Wissenschaften Schweiz.

- Müller, B. & Schweri, J. (2015). How specific is apprenticeship training? Evidence from inter-firm and occupational mobility after graduation. *Oxford Economic Papers*, 67(4), 1057–1077. <http://doi.org/10.1093/oep/gpv040>
- Müller, B. & Schweri, J. (2011). Changement de profession au moment de la transition de l'apprentissage au travail. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (éds), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE, Vol. 1* (pp. 246–280). Zurich : Seismo.
- Office fédéral pour la formation professionnelle et la technologie – OFFT. (2004). *Baromètre des places d'apprentissage, avril 2004. Rapports de résultats sur l'enquête réalisée auprès des jeunes et des entreprises*. Rédaction : Institut LINK. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- Office fédéral de la statistique – OFS (éd.). (2009). *Les personnes diplômées de la formation professionnelle supérieure sur le marché du travail*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Office fédéral de la statistique – OFS (éd.). (2014). *Examens finals. Edition 2014*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Office fédéral de la statistique – OFS / Transition école-emploi – TREE. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE. (2007). *Regards sur l'éducation 2007*. Éditions OCDE. Repéré à http://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2007_eag-2007-fr.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE. (2015). *Regards sur l'éducation 2015*. Éditions OCDE. Repéré à http://www.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2015_eag-2015-fr.
- Sacchi, S. & Meyer, T. (2016). Entrée en formation professionnelle par des solutions transitoires : Pont de passage ou impasse ? *Revue Suisse de Sociologie*, 42(1), 3–39.
- Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. & Bergman, M. M. (2016). *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse : Résultats de l'étude longitudinale TREE (Vol. 2)*. Zurich : Seismo.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte : les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*. Bâle : TREE.

- Schmid, E. & Gonon, P. (2016). La transition au degré tertiaire après la formation professionnelle initiale. In K. Scharenberg, S. Hupka-Brunner, T. Meyer & M. M. Bergman (éds), *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse: Résultats de l'étude longitudinale TREE, Vol. 2* (pp. 208–230). Zurich: Seismo.
- Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Kanji, D. S., Maihofer, A. & Bergman, M. M. (2014). Pourquoi les aides-soignants et les électriciennes sont-ils toujours aussi rares? La ségrégation sexuée des parcours éducatifs et professionnels des jeunes adultes en Suisse. *Revue Suisse de Sociologie*, 40(3), 401–428.
- Solga, H. (2005). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. A. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (pp. 19–38). Weinheim/München: Juventa.
- Stalder, B. E. (2011). *Le niveau d'exigences intellectuelles des formations professionnelles initiales en Suisse. Classement des années 1999–2005*. Bâle: TREE.
- Stalder, B. E. (2012). Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen. In C. Baumeler, B.-J. Ertelt & A. Frey (Hrsg.), *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung* (pp. 94–105). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Stalder, B. E., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2011). Faibles compétences et abandon de formation précoce: Les résultats de PISA comme prédicteurs des chances de formation post-obligatoire. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (éds), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE, Vol. 1* (pp. 201–216). Zurich: Seismo.
- TREE (2013a). *Concepts et Échelles. Volets d'enquête 1 à 8, 2001–2010*. Bâle: TREE.
- TREE (2013b). *Documentation du projet TREE 2000–2012*. Bâle: TREE.

Chapitre 6

Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle

Barbara Duc et Nadia Lamamra

1 Introduction

Le système de formation professionnelle helvétique est largement reconnu et valorisé, tant par les acteurs économiques et politiques suisses (Dubs, 2006) que par ceux de nombreux pays occidentaux, qui s'inspirent de ce modèle. L'une des raisons de ce succès est le fort engagement des entreprises dans la formation professionnelle, notamment sous sa forme duale (Schweri & Müller, 2007 ; Wolter, Mühlemann & Schweri, 2006) et l'insertion professionnelle qu'elle garantirait (Dubs, 2006 ; Waardenburg, 2011) au travers d'un passage aménagé entre école et marché du travail.

Or, ce dernier atout est moins prononcé que par le passé, ce que soulignent les récentes études sur la transition. En effet, le phénomène d'allongement et de complexification du processus de transition école-travail (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2011) remet en cause la capacité d'intégration et de passage aménagé qu'est censée offrir la filière duale. Le nombre important de résiliations de contrat d'apprentissage¹ qui sont constatées et dont le taux moyen est de 25% sur le plan national (OFS, 2017) en est une illustration. Cette question a cependant été peu étudiée et les travaux qui s'y sont intéressés privilégient une analyse du phénomène des arrêts prématurés d'apprentissage dans une perspective quantitative. Ces travaux ont mis en évidence les taux de résiliation de contrat ainsi que les motifs évoqués (tant par les jeunes que par les entreprises), mais n'ont pas analysé le processus complexe qui y conduit ou la variété des situations que cache un motif d'arrêt préma-

1 Nous nous référons à la fois aux termes de « résiliation de contrat d'apprentissage » et d'« arrêts prématurés » en formation professionnelle pour désigner ce phénomène.

turé (Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Schmid & Stalder, 2007; Stalder & Schmid, 2006). Pour combler cette lacune, une recherche qualitative en deux volets a été réalisée en Suisse romande (canton de Vaud). Le premier volet s'est intéressé au point de vue des jeunes concernant le processus conduisant à un arrêt ainsi que la signification de ce dernier (Lamamra & Masdonati, 2009) et le second, mené dans une perspective longitudinale, a évalué la situation de ces mêmes jeunes quatre ans après et le parcours suivi depuis l'arrêt (Duc & Lamamra, 2014).

S'appuyant sur les résultats de ces deux recherches, la présente contribution aborde le phénomène de la transition école-travail à partir du cas particulier des arrêts prématurés en formation professionnelle. En effet, nous considérons que l'analyse des arrêts et des parcours qui y font suite offre des éclairages particulièrement illustratifs des processus en jeu dans la transition, de son allongement et de sa complexification. Notre démarche consiste en un dialogue entre les cas particuliers de nos recherches et le contexte plus global tel que documenté par la littérature². Par ailleurs, l'approche qualitative adoptée permet d'observer finement de quoi sont faites les différentes périodes constitutives des parcours de transition. Enfin, l'analyse des parcours proposée nous donne l'occasion d'interroger les processus de socialisation professionnelle en jeu. Ainsi, si la formation professionnelle n'offre pas nécessairement toujours, ni pour tout le monde, un passage doux et aménagé vers le marché du travail, elle n'en est pas moins un espace de socialisation professionnelle adapté au contexte actuel. C'est la thèse que nous défendons ici.

Dans les sections suivantes, nous porterons notre attention sur l'entier du processus de transition tel qu'il ressort des résultats de notre recherche sur les arrêts prématurés d'apprentissage et les parcours qui y font suite. Nous nous intéresserons tant à la globalité des parcours des jeunes interrogé-e-s (fin de la scolarité obligatoire, entrée en formation professionnelle, arrêt, parcours après un arrêt) qu'à des périodes dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont représentatives du processus de transition et qui correspondent à des temps entre l'arrêt et la reprise de la formation ou entre la fin de la formation et l'entrée sur le marché du travail. Il s'agira de mettre en évidence ce que ces parcours révèlent non seulement de la transition école-travail mais aussi du processus de socialisation.

2 Il ne s'agit pas de généraliser des résultats qualitatifs non représentatifs mais plutôt de montrer en quoi ils sont révélateurs d'une situation globale et largement documentée.

2 Considérations théoriques

2.1 La transition, un phénomène en évolution

La notion de transition école-travail désigne le passage du monde scolaire au monde professionnel qu'expérimentent les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire. C'est une phase clé du parcours individuel tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Il s'agit en effet d'une étape fondamentale de la trajectoire d'entrée sur le marché du travail, mais aussi du passage de l'adolescence à l'âge adulte (Cohen-Scali, 2000)³.

Nous envisageons la transition comme un processus (Bergman *et al.*, 2011) qui commence avant l'entrée en formation professionnelle et se poursuit jusqu'au moment d'une insertion professionnelle durable (emploi en lien avec la formation, contrat à durée indéterminée et taux d'activité élevé) (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). Nous nous référons également à la distinction fréquemment opérée dans les travaux entre différents seuils de transition : le premier (Transition 1) désigne le passage de l'école obligatoire à la formation secondaire II (dans notre cas, la formation professionnelle initiale) ; le second (Transition 2) s'étend de la fin de la formation au premier emploi. Soulignons ici que le processus de transition englobe ces deux seuils. Dans notre étude, ces seuils seront réenvisagés en termes de périodes ou de temps de transition puisque nous nous centrons sur l'analyse de l'allongement et de la complexification des parcours.

Les nombreuses recherches menées ces dernières années en Suisse ont mis en évidence la complexité de la transition école-travail et le phénomène d'allongement que connaît ce passage (Amos, 2007 ; Behrens, 2007 ; Meyer & Bertschy, 2011 ; Rastoldo, Evrard & Amos, 2007). En effet, si auparavant la transition de l'école au monde du travail a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique du jeune, elle correspond aujourd'hui à un cheminement, un processus long et complexe, « de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux » (Dubar, 1996). En témoigne la non-linéarité et l'hétérogénéité des parcours de transition

3 Sur le plan théorique, nous nous référons à la fois à des travaux suisses et français afin de traiter les problématiques relatives à la transition école-travail et à la formation professionnelle initiale, ici en alternance. Nous partons en effet du principe que malgré les différences nationales en termes de système de formation, de marché du travail et d'insertion professionnelle des jeunes, ces travaux pointent un même phénomène de complexification de la transition (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & Burge, 2004).

que suivent près de la moitié des jeunes, que ce soit lors du premier seuil de transition (difficulté de trouver une place d'apprentissage, passage par des structures d'aide à la transition), du second (difficulté de trouver une place de travail, période de chômage) ou durant la période de formation professionnelle initiale (arrêt d'apprentissage, changement d'orientation, échec aux examens) (Davaud, Mouad & Rastoldo, 2010 ; Kaiser, Davaud, Evrard & Rastoldo, 2007). L'arrêt prématuré en formation professionnelle participe donc pleinement de ce phénomène d'allongement et de complexification (Lamamra & Masdonati, 2009).

Les recherches sur la transition soulignent que les difficultés rencontrées lors de ce processus ne touchent pas tous les jeunes indifféremment, un certain nombre de facteurs influençant son déroulement, principalement le milieu social d'origine, le statut migratoire et le sexe. Ainsi, les transitions chaotiques touchent davantage celles et ceux issu-e-s de milieux modestes, les jeunes immigré-e-s, ainsi que les filles (Amos, 2007 ; Bergman *et al.*, 2011 ; Rastoldo *et al.*, 2007).

2.2 Formation professionnelle duale et socialisation professionnelle

Certains travaux envisagent la formation professionnelle, en particulier les systèmes en alternance (dans le cas suisse, la filière duale), comme un espace aménagé de transition vers le travail (Cohen-Scali, 2000) et un lieu de socialisation professionnelle (Chaix, 1996 ; Dubar, 1996 ; Heinz, Kelle, Witzel & Zinn, 1998 ; Kaddouri, 2008 ; Masdonati, Lamamra, Gaydes-Combes & De Puy, 2007 ; Veillard, 2000). Le lien étroit qu'entretient le dispositif dual avec le marché du travail fait qu'il connaît des logiques (concurrence pour l'obtention d'une place d'apprentissage, ségrégation, discriminations) (Hanhart, 2006) et des évolutions similaires (flexibilisation, demande d'un niveau élevé de connaissances de base, etc.) à ce dernier. De ce fait, il constitue pour les apprenti-e-s une occasion d'établir un premier contact avec le monde du travail.

Le processus de socialisation professionnelle⁴, tel qu'envisagé ici, recouvre différentes composantes : une socialisation au métier, au travail et à l'organisation, et prend place dans la confrontation de l'individu au travail, c'est-à-dire à un collectif (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013 ; Duc, 2012 ; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008 ; Veillard, 2009),

4 La notion de « socialisation professionnelle » est utilisée ici de manière générale pour désigner la socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 1996) qui se déroule en milieu professionnel et qui a pour objectif l'habituación à l'univers du travail (par opposition à l'univers scolaire).

des situations, des activités et des procédures de travail (Heinz *et al.*, 1998 ; Kergoat, 2003). Cette confrontation est premièrement le lieu d'une socialisation au métier qui renvoie à la transmission et à l'intégration de savoirs, de techniques, de savoir-faire et de savoir-être propres à une activité professionnelle (Jellab, 2001 ; Quenson, 2001 ; Tanguy, 1991), ainsi qu'une habitude à des normes, valeurs, règles, codes propres à un domaine d'activité, qui permet de construire peu à peu ses propres pratiques (Dubar, 1996 ; Kergoat, 2003 ; Masdonati *et al.*, 2007 ; Monchatre, 2010). En second lieu, les situations d'apprentissage permettent une familiarisation avec les valeurs et la culture de l'entreprise formatrice (Kergoat, 2006), qui se rapporte davantage à une socialisation organisationnelle (Kramer, 2010). Finalement, se déroule une socialisation au travail, soit une habitude à ce monde, c'est-à-dire à l'organisation et à la division du travail, à la hiérarchie ainsi qu'aux conditions d'emploi (Castel, 1995 ; Heinz *et al.*, 1998 ; Kergoat, 2006 ; Lamamra & Duc, 2012 ; Moreau, 2003 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). L'apprentissage peut ainsi être rapproché d'une situation d'acculturation au travail salarié, qui diffère de façon importante du passé scolaire de l'apprenti-e (horaires, congés, rythme de vie de l'entreprise), voire au marché de l'emploi (Duc & Lamamra, 2014 ; Lamamra & Duc, 2012 ; Moreau, 2003), notamment à travers la relation personne formatrice en entreprise et apprenti-e, où se joue un rapport entre salarié-e et futur-e salarié-e⁵ (Bahl, 2008 et 2012).

La socialisation professionnelle va au-delà d'une simple transmission de savoirs et savoir-faire liés à un métier ou à un domaine d'activité, mais consiste également en une forme d'habitude aux logiques du travail et du marché de l'emploi. En ce sens, la socialisation professionnelle participe pleinement au processus de transition école-travail. (Cohen-Scali, 2000)

3 Éléments méthodologiques

Comme annoncé ci-dessus, les résultats exposés dans la présente contribution sont le fruit d'analyses de données recueillies dans le cadre d'une recherche en deux volets, menée auprès d'apprenti-e-s ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud. Le premier volet (Lamamra & Masdonati, 2009) se concentre sur le pro-

5 Les apprenti-e-s, bien que bénéficiant d'un contrat d'apprentissage et d'un salaire, sont encore des salarié-e-s en devenir, leur statut étant toujours celui de personnes en formation.

cessus conduisant à un arrêt ainsi qu'au moment formel de celui-ci ; le second (Duc & Lamamra, 2014 ; Lamamra & Duc, 2012), réalisé quatre ans après l'arrêt, porte sur les parcours y faisant suite.

3.1 Population étudiée

La population du premier volet de la recherche était composée de 46 jeunes ayant interrompu leur formation professionnelle duale durant la première année. Les participant-e-s ont été recruté-e-s sur une base volontaire par le biais de l'association « Transition école-métier », active dans la prévention et l'accompagnement des interruptions de formation professionnelle⁶. Afin de disposer de situations le plus variées possible, des quotas ont été fixés par rapport au sexe, au secteur professionnel et à la filière de formation suivie auparavant. Nous avons ainsi obtenu une parfaite parité de sexe (23 filles, 23 garçons), une représentation de tous les secteurs professionnels et des deux principales filières du secondaire I conduisant traditionnellement à la formation professionnelle⁷. Le second volet de la recherche a consisté en une relance de tou-te-s les participant-e-s. Dans une perspective longitudinale, les 46 jeunes interviewé-e-s initialement ont été recontacté-e-s quatre ans après. Des informations ont ainsi été collectées auprès de 42 jeunes.

3.2 Procédure, matériel et analyses

Le matériel du premier volet s'est composé d'entretiens semi-structurés. Une analyse de contenu thématique a été menée sur les transcriptions intégrales des entretiens (Bardin, 1986). Outre la vérification d'hypothèses et la recherche de thèmes issus de la littérature (procédure déductive), l'analyse a également porté sur des éléments non définis dans les questions de recherche initiales du projet (procédure inductive). En plus de l'examen des raisons conduisant à un arrêt prématuré, ces analyses ont

6 Au moment du recueil des données (2006–2007, puis 2010), l'association TEM avait pour mandat de prendre contact avec toutes les personnes ayant résilié leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud.

7 L'accès à la population s'étant fait sur base volontaire, certains biais sont à déplorer. En l'occurrence, et bien que fréquemment surreprésenté-e-s parmi les jeunes ayant arrêté une formation professionnelle ou sans qualifications, les jeunes immigré-e-s sont sous-représenté-e-s dans notre population (Eckmann-Saillant, Bolzman & de Rham, 1994 ; Rastoldo *et al.*, 2009). En effet, ce sont majoritairement des Suisses-ses ou des jeunes ayant une double nationalité qui ont accepté de répondre. Aucune analyse ne peut donc porter sur le statut migratoire des jeunes.

permis de mettre en évidence le processus conduisant à une interruption de la formation professionnelle. De plus, les entretiens ont donné un certain nombre d'informations factuelles sur les parcours suivis depuis l'entrée dans le secondaire I (déroulement du secondaire I, obtention d'un diplôme de fin de scolarité obligatoire, Transition 1, etc.).

Pour le second volet, des entretiens semi-structurés ont été planifiés. Un taux de réponse de 30% (N = 16) a été obtenu, un bon résultat considérant la spécificité de la population (mobilité importante). Deux modes complémentaires de collecte de données ont été retenus : le questionnaire (N = 6) et le suivi de dossiers administratifs (informations factuelles régulièrement actualisées par l'association TEM dans le suivi de ses bénéficiaires et documentant leur parcours de l'arrêt jusqu'à la fin de la formation ou la sortie définitive du système de formation) (N = 20)⁸.

Les entretiens semi-structurés ont procuré des informations détaillées concernant la situation actuelle de 16 jeunes, leurs parcours entre l'arrêt et le moment du second entretien, que ce soit sur le plan de la formation ou de l'insertion professionnelle, pour celles et ceux qui avaient terminé leur formation ou étaient entré-e-s directement dans l'emploi, ainsi que leur vécu subjectif de la transition école-travail. Les questionnaires (N = 6) ont permis d'obtenir des informations similaires, mais principalement factuelles. Le suivi de dossiers administratifs individuels (N = 20) a fourni des éléments factuels (reprise de formation, nouvel arrêt, etc.) sans aucune information sur la situation postérieure à la formation. Notre principale difficulté a été de composer avec ces données hétérogènes.

Diverses analyses ont été conduites. Une analyse de contenu thématique a mené à une meilleure compréhension des processus conduisant à un arrêt, à en comprendre les raisons et, pour le second volet, a offert une vision précise des parcours de 16 jeunes, ainsi que leur point de vue sur leur expérience. Elle a, en outre, permis de saisir de quoi sont faites les différentes périodes de transition, en quoi elles sont révélatrices du phénomène général de transition école-travail et en quoi elles documentent la socialisation professionnelle en jeu durant cette

8 Vu les informations collectées par entretiens, il ne semble pas que seules les personnes ayant connu un parcours aisé aient accepté de nous rencontrer. En effet, en comparaison aux données recueillies par questionnaires et par suivis de dossiers, ces parcours (situations de deuxième arrêt, difficultés à retrouver une place d'apprentissage, voire abandon de toute formation) ne semblent pas différer de ceux des personnes ayant refusé de participer ou n'ayant pas pu être jointes.

période. Menée en parallèle, l'analyse descriptive a présenté une image photographique de la situation des jeunes quatre ans après leur arrêt, lors de la seconde collecte de données, et a permis de reconstruire leur parcours depuis le secondaire I jusqu'à leur situation au moment de cette seconde collecte.

4 De la formation au marché du travail : temps de transitions et socialisations

La transition sera abordée dans cette section en trois temps. Premièrement, les parcours seront envisagés dans leur globalité, comme illustratifs du phénomène général de transition, de son allongement et de sa complexification. Dans un deuxième temps, le processus conduisant à un arrêt d'apprentissage permettra de faire apparaître les enjeux de transition et de socialisation durant l'expérience en formation professionnelle. Enfin, une troisième section analysera de près les parcours suivant un arrêt, mettant l'accent sur ce qui se passe durant les divers temps de transition et proposant une relecture en termes de socialisation.

4.1 Parcours de transition de la formation à l'emploi de jeunes ayant vécu une interruption d'apprentissage

Comme évoqué précédemment, la transition école-travail est à considérer comme un processus débutant en amont de la fin de la scolarité obligatoire et se poursuivant au-delà de l'entrée sur le marché du travail. Ainsi, pour avoir une représentation précise du phénomène, seules des données longitudinales peuvent nous informer sur des parcours de transition complets, à l'instar de l'étude TREE (Bergman *et al.*, 2011). Nos données permettent de reconstituer un pan relativement long des parcours des jeunes interviewé-e-s (voir Figure 1) : secondaire I, seuil de Transition 1 et entrée en formation professionnelle, processus conduisant à l'arrêt et arrêt lui-même, parcours après un arrêt, insertion professionnelle.

Afin de reconstituer les parcours suivis, nous avons retenu les éléments suivants : scolarité durant le secondaire I, changement au secondaire I (réorientation, redoublement), diplôme du secondaire I (attestation, certificat ou absence de diplôme), seuil de Transition 1, formation professionnelle, arrêt (arrêt 1, survenu avant le 1^{er} entretien ; arrêt ou arrêt 2, documenté par notre étude ; arrêt 2 ou arrêt 3, intervenu

après le 1^{er} entretien), reprise de formation, seuil de Transition 1½ (après l'arrêt et avant la reprise d'une formation)⁹, CFC, Transition 2, emploi.

Sur les 46 jeunes rencontré·e·s, 23 avaient connu une scolarité non linéaire (redoublement, réorientation) et 23 une Transition 1 indirecte, ce qui donne déjà un premier indice sur l'analyse des parcours et qui renvoie aux travaux sur la transition en Suisse (Bergman *et al.*, 2011) : la linéarité n'est plus la règle, que ce soit durant la scolarité obligatoire et au moment de l'entrée en formation professionnelle, puis par la suite, comme le montre la Figure 1, durant la formation et le passage à l'emploi.

De manière générale, la Figure 1 illustre tout d'abord l'hétérogénéité des parcours de transition des jeunes ayant vécu un arrêt prématuré. En effet, 28 tracés distincts ont été nécessaires pour rendre compte de la trajectoire de 46 jeunes. Nous en avons retenu 23 pour le présent chapitre, supprimant les cinq qui s'interrompaient lors de l'arrêt (et pour lesquels nous n'avions obtenu aucune information lors du second volet de la recherche). Ces cinq cheminements concernent six personnes. Seuls sept types de parcours sont empruntés par plus d'une personne (le 1 par sept jeunes, les 2 et 3 par quatre, le 4 par trois, les 5, 6 et 7 par deux) ; tous les autres sont des trajectoires individuelles. Nous pouvons conclure qu'il y a une très importante diversité de parcours de transition. La représentation schématique de ces cheminements met également en évidence les phénomènes de complexification et d'allongement de nombre de parcours de transition, largement documentés. En effet, la plupart des tracés sont discontinus (redoublement, arrêt, temps de transition, etc.), parfois chaotiques (plusieurs arrêts, répétition de temps de transition, non obtention de diplôme). Cela influe directement sur la durée des trajectoires qui peuvent être marquées par une scolarité parfois prolongée par des réorientations ou des redoublements, une Transition 1 non linéaire, un ou plusieurs arrêts en formation professionnelle, suivis par une nouvelle Transition 1½, une reprise de formation, une Transition 2 avant l'entrée en emploi. Ces éléments peuvent être rapportés

9 Nous parlons de *Transition 1½* pour distinguer ce moment des deux seuils usuellement retenus par la littérature : la Transition 1 et la Transition 2. Si le temps de transition T2 est assez représentatif de l'état actuel du marché du travail (taux de chômage élevé chez les jeunes diplômé·e·s) (Département fédéral de l'économie, 2005 ; OFS, 2011), le temps de transition T1½ apparaît de façon inédite. Le terme *Transition 1½* est en outre une façon de rattacher ce nouveau seuil de transition à la T1, dont il est la suite et de souligner le fait que nous analysons les arrêts non pas comme phénomènes en soi, mais comme illustratifs des processus de transition qui se sont complexifiés et allongés.

aux données récentes pour Genève et qui soulignent que, sans compter la scolarité obligatoire, il faut en moyenne six ans pour compléter une formation professionnelle de trois ans (Mouad & Rastoldo, 2015). Dans le prolongement de cette considération globale, il est important de relever que les temps de transition – que ce soit les Transition 1, 1½ et 2 – sont présents dans quasi tous les cheminements qui ressortent de notre étude. Seules deux trajectoires n'en connaissent aucun, les parcours 8 et 16.

Par conséquent, les trajectoires retracées ici s'éloignent largement du parcours idéal, à savoir le modèle linéaire de carrière (passage direct entre secondaire I, formation professionnelle, obtention du CFC et emploi) hérité des Trente Glorieuses, tel qu'il apparaît encore fréquemment dans les représentations de certain·e·s acteurs et actrices de la formation professionnelle, mais aussi des parents (Widmer, Ritschard & Müller, 2009). Le tracé qui s'en rapproche le plus est le parcours 8, qui présente une scolarité linéaire, l'obtention d'un diplôme de fin d'études, une entrée en formation professionnelle et une reprise de formation après l'arrêt sans temps de transition, l'obtention d'un CFC et l'entrée directe en emploi¹⁰. À contrario, certains chemins sont particulièrement chaotiques sous divers aspects. Le parcours 17 se caractérise notamment par trois arrêts de la formation professionnelle, l'absence de CFC et une entrée difficile sur le marché du travail (alternance d'emplois non qualifiés et de temps de transition). Les parcours 7 et 23 quant à eux, se caractérisent par un second arrêt, mais surtout par la non-reprise d'une formation après cet arrêt et une entrée plus ou moins difficile sur le marché du travail non qualifié (seuil de transition marqué puis entrée en emploi ou alternance entre diverses périodes de transition et d'emploi).

À la suite de ces considérations générales, plusieurs types de parcours peuvent être mis en évidence, car il est possible de les envisager comme révélateurs des enjeux de transition actuels. Tout d'abord, les parcours les plus linéaires, notamment après l'arrêt, concernent sept personnes (parcours 2, 8, 16 et 22). Après l'arrêt, la reprise de formation se fait sans temps de transition. Dans ce cas, l'arrêt peut être considéré comme un épisode ponctuel dans un parcours. Une reprise de formation immédiate, l'obtention du CFC, suivie d'une insertion sans délai dans l'emploi, laissent penser que le principal enjeu de ces parcours se situe au niveau de la Transition 1. Il s'agit ici de choisir un métier, l'arrêt servant à se réorienter, à réajuster sa décision ou à changer d'entreprise. Par ail-

10 Les parcours linéaires sont plus nombreux si on ne considère que les parcours post-arrêt. Ceci a été fait dans plusieurs publications (Duc & Lamamra, 2014; Lamamra & Duc, 2012), mais n'est pas l'objet de la présente contribution.

leurs, les parcours 8 et 16 sont également intéressants, car ils pourraient illustrer de manière assez typique les nouvelles trajectoires de formation et d'emploi, que l'on pourrait qualifier de « linéarité en pointillé ». Dans ce cas, les parcours sont caractérisés par des changements, des réorientations, qui ne perturbent pas (à part en termes d'allongement) la trajectoire (pas d'arrêt durable à la suite des interruptions de contrat, pas de temps de transition avant d'entrer dans une première, une deuxième, voire une troisième place d'apprentissage, une entrée directe dans l'emploi).

Ensuite, les parcours qui s'illustrent par un seuil de Transition 2 marqué se répartissent en deux groupes : ceux caractérisés par un temps de transition avant l'entrée en emploi, assez représentatifs de l'état actuel du marché du travail (voir note 9) et ceux qui révèlent des alternances entre emploi et temps de transition, modèle typique des nouvelles formes d'insertions professionnelles des jeunes principalement étudiées en France (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002) mais qui, vu les travaux sur la transition, semblent toucher également l'insertion professionnelle en Suisse (Bergman *et al.*, 2011). Ce second groupe de parcours (12, 18 et 19) signale une certaine fragilité sur le marché de l'emploi qui pourrait s'inscrire en continuité à des épisodes antérieurs ayant déjà précarisé le cheminement (deux arrêts et T1½ pour trois personnes, secondaire I non linéaire et T1 pour deux personnes). Ces situations se rapprochent de parcours chaotiques.

Enfin, des trajectoires où l'entrée sur le marché du travail se fait au travers d'un emploi non qualifié (parcours 7, 15, 17 et 23) sont relevées. Cinq personnes sont concernées et ont en commun, outre l'emploi non qualifié, un tracé marqué, d'une part, par un temps de transition (T1½ ou T2¹¹) et, d'autre part, par deux, voire trois arrêts. Par ailleurs, quatre d'entre elles (parcours 7, 14 et 17) connaissent une alternance entre emploi et temps de transition, comparable à ce qui a été relevé concernant l'entrée sur le marché de l'emploi qualifié. Ainsi, si un arrêt en soi n'est pas nécessairement dommageable, la répétition de ce type de situations peut fragiliser les personnes et les parcours. De plus, lors du second volet de l'étude, les cinq personnes alternant emploi et temps de transition étaient de nouveau hors emploi, ce qui illustre la précarité

11 Nous avons qualifié le temps de transition précédent l'emploi de T2, lorsque la personne avait indiqué ne pas vouloir reprendre de formation et qu'elle occupait un CDI (contrat à durée indéterminée). Pour les autres situations, qui voient s'alterner les emplois (petits jobs) et les temps de transition, nous les avons identifiés comme T1½, car la possibilité de retourner et de terminer une formation était encore ouverte.

des insertions sans qualifications, déjà à court, mais surtout à moyen et à long terme.

L'analyse des parcours longitudinaux des apprenti-e-s ayant connu un ou plusieurs arrêts de formation permet de mieux saisir comment se fait, au fil des événements, l'allongement du parcours de formation. Cette complexification illustre en premier lieu l'éloignement avec les parcours-modèles linéaires, mais pour autant elle ne signifie pas nécessairement une dévalorisation. Dans un contexte général de non-linéarité des trajectoires de vie (interruptions, réorientations, temps d'attente) (Bessin, 2009; Grossetti, Bessin & Bidard, 2009), certaines situations semblent être des « linéarités en pointillé ». Ainsi, un événement particulier (redoublement, période de transition, arrêt) ne constitue pas un risque à lui seul. Cependant, il s'agit de regarder avec attention d'autres cas, où la discontinuité révèle des situations davantage chaotiques et fragilisantes. Ainsi, la répétition des arrêts, mais aussi l'alternance entre emploi et temps de transition, représentent des risques plus importants en termes de parcours de formation et d'emploi, mais aussi de santé physique et mentale (Lamamra & Duc, 2013). Enfin, au-delà de l'allongement de la transition, la lecture globale de ces parcours met l'accent sur la singularité (la variété) des trajectoires. Serait-on en train de quitter les parcours-types pour des parcours individuels révélateurs des logiques actuelles, notamment sur le marché du travail ?

Ces premiers résultats descriptifs ne feront guère l'objet d'une analyse en termes de socialisation, les sections 4.2 et 4.3 y revenant de façon plus approfondie à partir de l'expérience en formation professionnelle et des Transitions 1½ et 2. Il est toutefois intéressant de s'arrêter sur la Transition 1 en insistant sur l'importance qu'elle a prise dans le parcours des jeunes. En effet, la moitié de notre population fréquente plus ou moins durablement des structures de transition (une à deux années), ce qui correspond par ailleurs au taux relevé par l'étude TREE au sujet des modalités de transition indirecte entre le secondaire I et le secondaire II (Bergman *et al.*, 2011). Ainsi, pour les jeunes concerné-e-s, le parcours linéaire est déjà un mythe avant même l'entrée en formation professionnelle. Peut-on alors parler d'une forme d'apprentissage de la non-linéarité ? En outre, si l'on s'intéresse à l'entier du parcours, nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas d'une socialisation aux réorientations, bifurcations, arrêts, reprises, alternances, typiques des trajectoires de formation et d'emploi contemporains (Fournier & Bourrassa, 2000; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002).

4.2 L'expérience en formation professionnelle : enjeux de transition et première socialisation professionnelle

Le passage en formation professionnelle et l'expérience de l'apprentissage en entreprise se donnent à voir, dans notre corpus, au travers des raisons évoquées par les jeunes pour expliquer leur arrêt prématuré. Cinq types de raisons apparaissent : les relations au travail (N = 23), l'impossibilité d'apprendre le métier (N = 23), les problèmes de transition école-apprentissage (N = 10), les contraintes du monde du travail (N = 8) et, enfin, les contingences externes (N = 2) (Lamamra & Masdonati, 2009). La plupart du temps, ces raisons se cumulent, les personnes n'interrompant pas leur formation pour un seul motif. Trois raisons témoignent prioritairement de l'expérience en formation professionnelle, de la transition et des enjeux de socialisation¹². Il s'agit de tout ce qui a trait aux relations au travail, aux conditions de formation et aux conditions de travail.

Très prégnantes dans le discours des jeunes, les relations au travail peuvent révéler des enjeux de transition, en particulier des problèmes d'ajustement à un environnement adulte, des difficultés relatives au passage d'une sociabilité adolescente à une sociabilité adulte. Ainsi, outre les « simples » problèmes d'entente entre collègues, d'ambiance de travail, la question relationnelle témoigne de la dureté de la socialisation au travail, en particulier lorsque les problèmes sont d'ordre structurel (mobbing, harcèlement sexuel, statut d'apprenti·e). Dans ces cas de figure, est mise au jour la position particulière de l'apprenti·e tout en bas de la hiérarchie de l'entreprise, dans une insertion provisoire dans l'emploi et/ou dans l'entreprise, et de ce fait fréquemment isolé·e face au collectif de travail. Dans de telles situations, les jeunes font le difficile apprentissage des règles du monde du travail, ainsi que de leur position particulière dans la division sociale du travail.

Les conditions de formation révèlent également des enjeux de transition, car derrière les performances scolaires (résultats, échecs aux examens) ou la qualité de l'encadrement et de la formation dans l'entreprise (faible charge de travail, temps insuffisant de la personne formatrice), se cachent des éléments tels que le changement de rythme scolaire, le type d'encadrement et le personnel enseignant (en école ou en entreprise). Ces conditions de formation dévoilent non seulement un système fondé sur un apprentissage dans deux lieux de formation distincts, mais encore un aspect supplémentaire du statut d'apprenti·e :

12 Pour des résultats plus détaillés concernant les raisons de l'arrêt, les enjeux de transition et de socialisation, voir l'article de Lamamra & Duc (2012).

son caractère flou, ambigu. En effet, ayant quitté le monde scolaire « traditionnel », les jeunes ne sont plus des élèves, mais restent des personnes apprenantes; elles et ils travaillent, sans être pour autant des professionnel-le-s. L'ambiguïté du statut, comme la coexistence de lieux de formation divers, met en évidence une tension entre deux logiques parfois antagonistes et particulières à l'apprentissage dual : la tension produire/former (Moreau, 2000). Ainsi, derrière les conditions de formation, on pourrait parler d'une sorte de socialisation au monde de l'apprentissage, liée à cette ambiguïté fondatrice (Moreau, 2000).

Les conditions de travail peuvent, elles aussi, cacher des enjeux de transition. Ainsi, au-delà des contraintes liées aux métiers (pénibilité, horaires), ces conditions peuvent révéler les difficultés pour des petites entreprises à aménager le travail, afin que l'apprenti-e puisse s'habituer progressivement à la pénibilité, aux horaires, mais aussi à la charge mentale du temps professionnel. Ainsi, l'adaptation à un rythme, à des horaires (en termes d'heures d'activité, mais aussi de vacances) rend visible le passage de l'école au travail, mais aussi du monde de la formation à celui de la production. Les jeunes apprennent donc les logiques, les contraintes, la dureté du travail.

L'expérience en formation professionnelle, selon nos études, questionne le modèle dual et sa capacité à aménager le passage entre école et monde du travail. Cependant, si l'apprentissage n'offre pas toujours, comme dans les cas étudiés ici, un temps adapté pour se familiariser progressivement aux réquisits du marché du travail, il reste un lieu important de socialisation professionnelle. Il offre une première confrontation à un collectif de travail, à son organisation, à la division du travail entre jeunes et expérimenté-e-s, entre apprenti-e-s et professionnel-le-s (Chaix, 1996). Au travers de cette division du temps professionnel, les jeunes sont socialisé-e-s aux divers statuts d'emploi (Kergoat, 2003), en particulier au statut hybride d'apprenti-e-s, lié à la tension produire/former.

4.3 Des temps de transition qui mettent en évidence la complexité du processus et une autre forme de socialisation professionnelle

Dans cette section, nous proposons de revenir sur deux temps de transition, T1½ et T2¹³, dont nous avons vu la récurrence dans les par-

13 Si les parcours dès le secondaire I ont pu être reconstitués, les jeunes n'ont pas été interrogé-e-s en détail sur ce qui précédait l'entrée en formation professionnelle, aussi le matériel n'est-il pas adéquat pour examiner de quoi est faite la T1. La T1½ a été prise en considération dès lors qu'elle excédait

cours de transition empruntés par les jeunes interviewé-e-s (4.1). Leur importance nous a conduites à étudier le contenu de ces périodes, afin notamment de faire ressortir en quoi elles participent de la socialisation professionnelle des jeunes.

Les temps de transition peuvent être particulièrement longs (de six mois à trois ans pour la T1½) et sont investis de différentes significations. La T1½ est souvent orientée vers la recherche d'une nouvelle formation ou d'une place d'apprentissage et se caractérise par une alternance importante de différentes situations : passage par des structures d'aide à la transition, stages, petits jobs, périodes de chômage ou sans activité.

J'ai fait une période de chômage, après j'ai eu la Mobicet [structure de transition] et j'ai refait encore une période de chômage. C'était un peu plus long. [...] il y a eu aussi un autre truc de jeunes qui arrêtaient leur apprentissage [TEM]! [...] j'ai fait des stages de peintre en bâtiment, [...] pis après le chômage, ils m'ont placé à l'atelier 36 [mesure de réinsertion du chômage].
Jacques¹⁴, ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation (parcours 28).

L'alternance décrite par cet apprenti illustre les difficultés relatives à la reprise de formation, à savoir choisir une nouvelle orientation et surtout retrouver une place d'apprentissage après un arrêt et ce dans un marché des places d'apprentissage tendu.

Certaines personnes cumulent les activités, les périodes de transition deviennent alors des périodes de surcharge :

Euh, j'avais commencé en 2007 à travailler dans un institut de sondages. [...] Bah, j'arrête la semaine prochaine. Parce que j'ai trouvé un autre petit job dans un EMS à C. [nom de la ville]. Je travaille les week-ends et, [pour l'institut de] sondages, je travaillais le soir dans la semaine. [...] Ouais c'est... parce que là j'ai les trois. J'ai l'école, le stage et l'EMS plus les sondages, ça fait...

Stella, ex-apprentie esthéticienne, en formation d'assistante en soins (école) (parcours 26).

L'enjeu pour cette jeune femme durant la T1½ est de gagner de l'argent, mais aussi de se familiariser avec le domaine dans lequel elle aimerait se

six mois, alors que la T2 est considérée immédiatement après l'achèvement de la formation.

14 Tous les prénoms présentés avec les extraits sont des pseudonymes.

réorienter. Au moment de l'entretien, elle a recommencé une formation, mais n'a pas encore abandonné son emploi du temps surchargé.

Ces situations d'alternance, voire de cumul d'activités, se retrouvent également durant la T2, où les diplômé·e·s enchaînent des formations et des emplois précaires (taux d'activité faibles, contrat à durée déterminée – CDD) en attendant de décrocher un « véritable » premier emploi. Le cumul d'activités est, dans cette période de Transition 2, étroitement lié aux incertitudes du marché du travail. Dans l'attente de trouver un premier emploi, les jeunes effectuent des stages, mais essaient également de continuer à se former, leur crainte principale étant la déqualification¹⁵.

Une partie des jeunes interviewé·e·s fait également l'expérience de l'inactivité durant cette période, soit des périodes sans activité de formation ou de travail. Cela contraste fortement avec les périodes caractérisées par le cumul. L'inactivité peut, elle aussi, être brève (un mois) ou s'étendre jusqu'à une durée considérable (un an et demi).

C'était du laisser-aller complet, euh, j'étais vraiment, euh, j'avais envie, rien envie de faire. Euh, je restais à la maison et puis je laissais traîner, j'avais des piles de lettres à envoyer et puis, euh, j'envoyais pas. Et puis, en même temps, j'avais envie de m'en sortir mais j'avais rien envie de faire pour.

Stella, ex-apprentie esthéticienne, en formation d'assistante en soins (parcours 26).

Lors de la Transition 2, l'inactivité fait d'autant plus peur, qu'elle met en péril l'insertion professionnelle.

J'ai rien trouvé pendant une année. [...] J'étais assez têtue, j'avais pas envie de me retrouver caissière dans un magasin...

Aurélie, gardienne d'animaux diplômée (parcours 24).

Mais au-delà de la question de l'insertion, c'est là encore la crainte de la déqualification qui rend l'inactivité particulièrement délétère. En effet, ces jeunes viennent à peine d'obtenir leur CFC et souhaitent travailler dans leur domaine de compétences. Ici, la déqualification est perçue comme un déclassement, ne pas pratiquer le métier appris, c'est le risque

15 Pour les jeunes interviewé·e·s, la crainte porte sur la perte des qualifications acquises durant leur formation et sanctionnées par l'obtention d'un CFC. Le fait de ne pas pratiquer l'activité apprise les incite à craindre une perte des savoirs et des savoir-faire récemment acquis.

de devoir faire un métier non qualifié, socialement dévalorisé, ce qui agit dès lors comme un repoussoir.

Ces périodes d'alternance, de cumul ou d'inactivité, caractérisant les temps de transition de la population étudiée ne sont pas exceptionnelles. Le marché de l'emploi est marqué par cette même irrégularité : périodes de formation continue, de chômage, changement d'activités illustrent le déroulement de nombreux parcours professionnels, en particulier chez les jeunes (Fournier & Bourrassa, 2000 ; Trottier, 2000). À ce titre, la transition peut être considérée comme une véritable socialisation aux logiques du marché de l'emploi. On pourrait effectivement postuler que la flexibilité attendue de ces jeunes durant ces périodes (passage par des structures d'aide, reprise de formation, emploi précaire, inactivité, formation continue, etc.) préfigure ce qui sera attendu sur le marché du travail, en termes de capacité d'adaptation, de flexibilité, voire de motivation. En outre, la crainte particulièrement forte de la déqualification lors de la Transition 2 les familiarise avec des formes d'emploi ne leur garantissant aucune insertion durable (Kergoat, 2003).

En premier lieu, on constate un nombre croissant de stages. Il s'agit parfois d'un véritable tournus, qui ressemble davantage à de l'occupation qu'à de l'orientation, en particulier lorsque la période de transition s'étend. Cependant certains peuvent offrir des occasions de découvrir de nouvelles entreprises et de tester des métiers inconnus, voire de trouver une nouvelle place d'apprentissage :

Pendant une année et demie, j'ai vogué entre les deux magasins de sports A. et puis S. Et puis ensuite, j'ai fait plein de stages et tout et j'ai trouvé, j'ai trouvé.

Virginie, ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail (parcours 4).

Lors de la T2, quand la pression est plus forte, que la crainte de la déqualification ou des difficultés d'insertion sont présentes, certain·e·s jeunes acceptent des formes d'emploi ne leur garantissant ni un emploi à terme, ni un salaire suffisant. On peut alors véritablement parler de sous-emploi :

Entre-temps, j'ai trouvé une sorte de petit boulot au vivarium de X [nom de la commune]. Ils cherchaient quelqu'un pour venir travailler les week-ends [...]. Et j'ai accepté, parce que j'ai dit : « Voilà, ça peut faire une petite occupation. » [...] Ils m'offraient 100 francs pour la journée... c'était du bénévolat, mais ils nous donnaient 100 francs pour la journée... ça m'a

payé les transports et la nourriture [...] Je suis restée presque une année, ça m'occupait et après j'ai trouvé [son poste actuel].

Aurélië, gardienne d'animaux diplômée (parcours 24).

Certain-e-s se voient proposer un premier emploi à durée déterminée ou alors à temps partiel. Ces situations ne relèvent pas nécessairement de choix, mais d'une nécessité à accepter les conditions proposées par un marché du travail tendu, en particulier pour les jeunes. Le temps partiel peut également faire suite à une situation de cumul d'activités débutée durant la T2 :

Après mon apprentissage, j'ai continué un peu entre guillemets des études. [...] Parce que, bah... Après l'apprentissage en général, c'est rare qu'on trouve une place tout de suite parce qu'on n'a que le CFC et pas d'expérience ni rien. Donc j'ai continué avec un master en informatique. Et puis une maîtrise du français. [...] en étant 50% au travail et 50% aux cours.

Tiffany, employée de commerce diplômée, assistante de direction (parcours 9)

Durant leur première expérience dans le marché du travail, mais surtout au cours des périodes de transition qui jalonnent leur parcours, ces jeunes ont été socialisé-e-s aux nouvelles formes d'emploi. Elles et ils ont expérimenté ce qui était jusque-là des formes atypiques d'emploi, mais qui se sont généralisées dans un contexte économique tendu. Au cours de l'expérience qui les conduit à l'arrêt, comme durant le parcours qui y fait suite, ces jeunes se sont donc socialisé-e-s au travail, à ses logiques, à ses contraintes, à sa hiérarchie, mais aussi aux nouvelles formes d'emploi et aux logiques en vigueur sur le marché du travail.

5 La transition comme lieu de socialisation

Les parcours des jeunes examinés dans le présent chapitre illustrent la transition école-travail, telle qu'elle a été étudiée au niveau suisse, soit un phénomène qui s'est considérablement allongé et complexifié. Cependant, l'analyse détaillée de ce qui constitue ces parcours souligne un aspect peu approfondi jusqu'alors : la transition école-travail comme espace de socialisation. En effet, l'entier du parcours de transition (soit la fin du secondaire I, l'entrée en formation professionnelle, l'expérience ayant conduit à l'arrêt, mais aussi le parcours qui le suit) peut être vu comme

une forme de familiarisation au monde du travail, à ses contraintes, à sa rudesse. On peut dès lors véritablement parler de socialisation et ce à divers niveaux.

La Transition 1, non linéaire pour la moitié des jeunes de notre population (mais aussi plus largement de la cohorte TREE), confronte les jeunes, à peine sorti-e-s de la scolarité obligatoire, aux réalités du marché, en l'occurrence celui des places d'apprentissage qui fonctionne comme le marché du travail (concurrence, sélection, ségrégation ou encore discrimination). La Transition 1 agit donc comme un espace de socialisation à des parcours de formation et d'emploi non linéaires et fragmentés, c'est aussi, dans certains cas, une première socialisation à la flexibilité qui sera attendue plus tard sur le marché du travail.

L'expérience en formation professionnelle duale met les apprenti-e-s au contact avec les contenus du travail, de l'activité, elle leur permet de rencontrer des pairs et d'entrer dans un collectif de travail. Les jeunes ont ainsi été *socialisé-e-s au métier*, à ses normes, à ses codes, à son langage. Plus généralement, l'expérience en entreprise a permis aux jeunes d'être *socialisé-e-s au travail* (Kergoat, 2003 et 2006), à ses règles (horaires, productivité), à ses contraintes (hiérarchie, division et organisation du travail), à sa violence parfois (souffrance). Mais elles et ils sont également socialisé-e-s à une logique propre à la filière duale : la tension produire/former.

Après l'arrêt, durant les différentes périodes de transition, ces jeunes connaissent encore une autre forme de socialisation (Heinz, 2002 ; Lamamra & Duc, 2012 ; Plomb, 2007). En effet, l'alternance ou le cumul de moments de formation, d'inactivité, de chômage, de stages, d'emplois précaires, qui marquent ces périodes de transition, ne sont pas exceptionnels. Le marché de l'emploi est caractérisé par cette même irrégularité : périodes de formation continue, de chômage, changement d'activités illustrent le déroulement de nombreux parcours professionnels, en particulier chez les jeunes (Fournier & Bourrassa, 2000 ; Trottier, 2000). À ce titre, la transition peut être considérée comme une véritable *socialisation aux logiques du marché de l'emploi*. On pourrait effectivement postuler que la flexibilité attendue de ces jeunes durant ces périodes (passage par des structures d'aide, reprise de formation, emploi précaire, inactivité, formation continue, etc.) préfigure ce qui sera exigé sur le marché du travail, en termes de capacité d'adaptation et de flexibilité.

De ce point de vue, on peut souligner que le modèle dual ne propose pas nécessairement une transition douce et aménagée vers le

marché du travail. Cependant, l'entier du processus de transition, y compris l'expérience en formation professionnelle prépare de manière brutale au monde professionnel, aux logiques du travail, du marché de l'emploi et des formes spécifiques d'emploi qui touchent les jeunes. La transition proposée par la formation professionnelle fonctionne donc comme un espace-temps de socialisation professionnelle. En parallèle, une socialisation particulière à la formation professionnelle a lieu, soit une habitude à deux logiques (produire/former) non plus concurrentes, mais imbriquées. Cela est non seulement utile pour entrer en apprentissage, pour travailler par la suite dans une entreprise formatrice au contact d'apprenti-e-s ou comme personne formatrice, mais aussi pour se préparer aux parcours de vie irréguliers où des périodes de formation alternent ou se cumulent avec des périodes d'emploi. Plus généralement, cette socialisation à la double logique de production et de formation prépare les jeunes à la logique de la formation tout au long de la vie et à la nécessité de se rendre sans cesse « employables ».

6 Références bibliographiques

- Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (éd.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 43–53). Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Bahl, A. (2008). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl, A. (2012). *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Behrens, M. (éd.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Berger, P. & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* [P. Taminiaux, Trans.]. Paris: Armand Colin.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. & Stalder, B. E. (eds.). (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Zurich: Seismo.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156, 12–21.

- Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N. & Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Toulouse: Université de Toulouse.
- Castel, R. (1995). *Métamorphose de la question sociale: Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Éducation permanente*, 128, 103–115.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Davaud, C., Mouad, R. & Rastoldo, F. (2010). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre*. Genève: SRED.
- DEFR (2005). *Chômage des jeunes en Suisse. Explications et mesures prises*. Berne: OFFT/SECO.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne: hep verlag.
- Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail: une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale*. Université de Genève, Genève.
- Duc, B. & Lamamra, N. (2014). Young People's Progress after Dropout from Vocational Education and Training: Transition and Occupational Integration at stake. A Longitudinal Qualitative Perspective. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman & N. K. Semmer (Eds.), *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development* (pp. 45–68). Dordrecht: Springer.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C. & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification: Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les Editions I.E.S.
- Fillietaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (éds). (2008). «Vos mains sont intelligentes!» *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: FPSE/Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Fournier, G. & Bourrassa, B. (2000). Le travail des 18 à 30 ans. Vers une nouvelle norme. In G. Fournier & B. Bourrassa (éds), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* (pp. 3–31). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Grossetti, M., Bessin, M. & Bidard, C. (eds). (2009). *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Hanhart, S. (2006). Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. *Bulletin de la CIIP*, 19, 8–9.
- Heinz, W. R. (2002). Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220–240.
- Heinz, W. R., Kelle, U., Witzel, A. & Zinn, J. (1998). Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 77–101.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: PUF.
- Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (éds), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 173–191). Paris: L'Harmattan.
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Evrard, A. & Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève: SRED.
- Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler*, 2(10), 107–128.
- Kergoat, P. (2006). De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière. *Sociologie du travail*, 48, 545–560.
- Kramer, R. (2010). *Organizational Socialization: Joining and Leaving Organizations*. Cambridge: Polity Press.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2012). La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprentis-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation. *Chroniques du Travail*, 2, 28–47.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale*, 2, 65–80.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B. & De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation emploi*, 100, 15–29.
- Meyer, T. & Bertschy, K. (2011). The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (eds.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study* (pp. 92–119). Zurich: Seismo.

- Monchatre, S. (2010). *Êtes vous qualifié pour servir*. Paris: La Dispute.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail Genres et Sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre*, 3, 67–86.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- Mouad, R. & Rastoldo, F. (2015). Formation professionnelle: le «choix» de l'alternance. L'exemple du caton de Genève. *Relief*, 50, 401–413.
- Nicole-Drancourt, C. & Roulleau-Berger, L. (2002). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF.
- OFS (2011). *Les jeunes sans emploi*. Retrieved 2 July 2011, from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.71309.3207.html>
- OFS (2017). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC)*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T. & Burge, B. (eds.). (2004). *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plomb, F. (2007). Les nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes en Suisse: vers une socialisation des inégalités. In M. Vuille & F. Schultheis (éds.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse* (pp. 247–276). Paris: L'Harmattan.
- Quenson, E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919–1989)* Paris: Editions CNRS.
- Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle, Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: SRED.
- Rastoldo, F., Evrard, A. & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I: Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève: SRED.
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2007). *Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA Bildungsplanung und Evaluation*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schweri, J. & Müller, B. (2007). Why did the training activity of Swiss firms decline? *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 2+3, 149–167.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA Bildungsplanung und Evaluation*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: PUF.

- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 43, 93–101.
- Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Etienne*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, Lyon.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage: approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand & L. Filliettaz (éds), *La place du travail en formation des adultes* (pp. 125–156). Paris: Presses Universitaires de France.
- Waardenburg, G. (2011). Le système suisse de diplôme. In M. Millet & G. Moreau (éds), *La société des diplômés* (pp. 81–96). Paris: La Dispute.
- Widmer, E. D., Ritschard, G. & Müller, N. (2009). Trajectoires professionnelles et familiales en Suisse: quelle pluralisation? In M. Oris, E. D. Widmer, A. de Ribaupierre, D. Joye, D. Spini, G. Labouvie-Vief & J.-M. Falter (éds), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (pp. 253–272). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Wolter, S. C., Mühlemann, S. & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review*, 7(3), 249–264.

Chapitre 7

Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices

Christian Imdorf

1 Introduction

Dans le système suisse de formation professionnelle, les places d'apprentissage offertes par des entreprises formatrices représentent quatre cinquièmes des places de formation, c'est-à-dire une part importante de l'offre au degré secondaire II, ce taux dépassant 90% dans les cantons alémaniques (Cortesi & Imdorf, 2013). Plus de 80% de ces places de formation en entreprise sont proposées par des petites et moyennes entreprises (PME), deux places sur trois concernant les sociétés de moins de 50 salariés (Buchholz *et al.*, 2012). Ainsi, une majorité des personnes sortant de l'école est tenue, à partir de l'âge de 15 ans, de trouver une entreprise désireuse de la former. Les entreprises formatrices, de leur côté, ont la liberté de choisir leurs futur-e-s apprenti-e-s sur un vaste marché de candidat-e-s¹⁶. Tandis que la relation de formation elle-même est fortement supervisée par l'État, cette régulation n'affecte pas le recrutement des jeunes, à l'exception d'une limite d'âge inférieure (Imdorf, 2015 ; pour la France, voir Moreau, 2015). Dans ce contexte, le présent article s'intéresse à la question de savoir si et comment les entreprises formatrices, en adoptant un comportement de recrutement discriminatoire, contribuent à une ségrégation du marché des places de formation en fonction du sexe, de la nationalité et, peut-être aussi, de l'origine sociale des personnes concernées.

Il y a plus de dix ans, une étude de l'Université de Fribourg a mis en évidence que les jeunes étrangers et étrangères de la première

16 À cet égard, il convient de ne pas perdre de vue que le pool des candidat-e-s, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, est toujours structuré par l'orientation professionnelle et les préférences sectorielles des jeunes. Celles et ceux-ci se concurrencent donc tout particulièrement dans les professions très demandées.

génération avaient quatre fois moins de chances de trouver une place d'apprentissage que leurs homologues suisses, en dépit de résultats scolaires comparables (Haerberlin, Imdorf & Kronig, 2005). L'étude avait également suggéré que les jeunes femmes devaient s'employer davantage que les jeunes de sexe masculin pour trouver une place d'apprentissage en entreprise (cf. également Keller, 2014; pour la France, voir Moreau, 2015). À l'époque, les entreprises formatrices pouvaient sélectionner très aisément en fonction de leurs propres critères. Il y avait pénurie de places d'apprentissage et les jeunes sortant de l'école étaient en vive concurrence. Depuis lors, le rapport entre l'offre et la demande s'est sensiblement modifié sur le marché des places d'apprentissage : en raison de l'évolution démographique, les jeunes en recherche d'apprentissage se font plus rares et certaines entreprises ont même parfois de la difficulté à pourvoir leurs places d'apprentissage (SEFRI, 2013 et 2015). Ce changement se reflète dans le Baromètre suisse des places d'apprentissage¹ des dernières années, qui indique un accroissement des possibilités de trouver une place, une diminution du travail de recherche et une réduction des taux d'offres transitoires ou des files d'attente chez les jeunes ayant manifesté leur intérêt pour une formation professionnelle initiale.

Comme le montrent les tableaux 1 et 2, la détente sur le marché des places d'apprentissage s'est accompagnée d'une amélioration des perspectives, en particulier pour les jeunes sans passeport suisse ainsi que pour les filles. Dès lors, les possibilités de formation ont affiché une progression notable pour les jeunes de nationalité étrangère sortant de l'école (cf. tableau 1). Entre 2007 et 2015, ils ont pu accroître de 51 à 69% leurs chances d'accéder à une formation professionnelle initiale, alors que les occasions offertes aux jeunes Suisse-sse-s se maintenaient à un niveau relativement élevé (80%). La diminution de la pression apparaît aussi dans le nombre de candidatures nécessaires à l'obtention d'une place d'apprentissage (recul de 39 à 22 candidatures en moyenne pour les jeunes étrangères et étrangers; de 14 à 10 pour les Suisses). Les jeunes d'origine étrangère se retrouvaient en fin de compte nettement moins souvent en 2014 (11%) qu'en 2007 (29%) dans une « file d'attente » institutionnelle.

1 Le Baromètre des places d'apprentissage est un instrument de monitoring qui a pour objectif d'observer l'évolution du marché suisse des places d'apprentissage. Il est réalisé chaque année depuis 1997 à la demande du Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).

Tableau 1 : Indicateurs concernant les possibilités d’obtenir une place d’apprentissage selon la nationalité, suivant le Baromètre des places d’apprentissage

Année (août)	Entrées en FPI*		Postulations FPI*		En « file d’attente »	
	Suisses	Autres	Suisses	Autres	Suisses	Autres
2007	80%	51%	14	39	15%	29%
2009	77%	59%	12	29	13%	22%
2011	78%	63%	11	30	10%	16%
2013	75%	61%	11	28	9%	18%
2015	80%	69%	10	22	7%	11%

* FPI : formation professionnelle initiale.

Sources : OFFT, 2007, 2009, 2011 ; SEFRI, 2013, 2015.

Concernant les jeunes de sexe féminin également, les chiffres du Baromètre des places d’apprentissage (tableau 2) présentent une amélioration constante de leurs perspectives de formation par rapport à leurs homologues masculins depuis 2007. Elles ont pu nettement réduire leur retard s’agissant des chances de trouver une place d’apprentissage (de 69 à 75% ; garçons : de 80 à 81%), et elles se retrouvent aussi nettement moins souvent dans des files d’attente (recul de 21 à 9% ; garçons : de 14 à 6%).

Tableau 2 : Indicateurs concernant les possibilités d’obtenir une place d’apprentissage selon le sexe, suivant le Baromètre des places d’apprentissage

Année (août)	Entrées en FPI*		Postulations FPI*		En « file d’attente »	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
2007	80%	69%	15	20	14%	21%
2009	78%	69%	13	17	10%	18%
2011	79%	71%	13	17	8%	13%
2013	74%	71%	11	15	7%	12%
2015	81%	75%	10	13	6%	9%

*FPI : formation professionnelle initiale.

Sources : OFFT, 2007, 2009, 2011 ; SEFRI, 2013, 2015.

L’amélioration des perspectives pour les jeunes étrangères et étrangers ne doit toutefois pas occulter que ces jeunes en particulier doivent toujours s’employer beaucoup plus que les jeunes Suisse-sse-s pour obtenir une place d’apprentissage. Ainsi, en 2015, les jeunes d’origine étrangère ont

dû écrire plus du double de candidatures (22) que les jeunes Suisse-sse-s (10). Il ne faut pas perdre de vue à cet égard que le Baromètre des places d'apprentissage ne fait pas de distinction entre les groupes de migrant-e-s. Il est à supposer que la situation des jeunes sans passeport suisse varie considérablement en fonction du pays d'origine (Imdorf & Scherr, 2015). De plus, le désavantage concernant l'accès aux places d'apprentissage est particulièrement marqué en ce qui concerne les filles issues de l'immigration (Imdorf, 2005 ; Keller, 2014).

Les chiffres du Baromètre des places d'apprentissage ne fournissent aucune explication au sujet des *raisons* pour lesquelles il est aussi plus facile aujourd'hui qu'il y a dix ans pour les jeunes étrangers et pour les filles de trouver une place de formation (Imdorf & Scherr, 2015, pour obtenir une vue d'ensemble succincte des problèmes méthodologiques relatifs à la mise en évidence d'une discrimination). La diminution tendancielle de la discrimination dans les entreprises, par suite de la pénurie croissante de candidatures, constitue toutefois une explication plausible. Néanmoins, d'autres mécanismes de marché sont envisageables. Il se peut, par exemple, que l'amélioration des perspectives pour les filles soit aussi liée à une meilleure intégration des professions médicales et sociales dans le système dual. Le développement des métiers typiquement féminins dans le système dual a sans doute réduit la concurrence qui a traditionnellement été plus marquée entre filles qu'entre garçons en ce qui concerne les métiers sexuellement typés dans ce système (Keller, 2014) ; ce qui offre aux premières de meilleures perspectives dans le système dual.

Le présent article ne peut directement étayer la thèse de la discrimination pour expliquer les résultats du Baromètre des places d'apprentissage. Il a davantage pour objectif de montrer pour quelle raison cette thèse est plausible. Il met en évidence que les entreprises formatrices donnent un sens propre à l'entreprise à des caractéristiques telles que la nationalité, le sexe et l'origine sociale des candidatures dans le cadre du processus de recrutement ; ce qui peut aboutir à une importance sélective et donc discriminatoire de ces catégories. Sur la base de recherches personnelles, il s'intéressera tout d'abord à la discrimination en entreprise par rapport au sexe et à la nationalité dans l'attribution des places d'apprentissage (section 2 et 3). Ensuite, sur la base des recherches effectuées jusqu'à présent, il montrera que l'hypothèse d'une discrimination est plausible en fonction de l'origine sociale des personnes en formation (section 4). Enfin, il abordera le potentiel d'intégration des réseaux d'entreprises formatrices. Ces réseaux, selon la

thèse de conclusion, offrent une solution organisationnelle possible pour réduire le potentiel de discrimination dans le système dual (section 5).

2 Réflexions concernant l'importance des catégories sociales dans l'attribution des places de formation dans les entreprises

Dans la recherche sociologique sur la discrimination, les considérations psychosociologiques et celles microéconomiques qui expliquent les décisions et les actions discriminatoires des recruteurs de personnel, avant tout sur la base de stéréotypes et de préjugés, sont très répandues (en font partie notamment les concepts de préjugé implicite, voir Quillian, 2006 ; ou de discrimination statistique d'après Phelps, 1972). Il s'avérerait que les employeurs ont des attentes moindres en matière de productivité vis-à-vis de certaines catégories sociales (définies selon la nationalité, le sexe ou l'âge), ces attentes pouvant se fonder sur des acquis scientifiques, des expériences anecdotiques ou simplement sur une prétendue conviction (pour les détails, cf. Imdorf, 2015). La limite de ces conceptions de la discrimination réside dans la réduction des candidat-e-s à des hypothèses, formulées par l'employeur, liées à une productivité individuelle, qui négligent cependant les dimensions sociales complexes d'une entreprise, qui contribuent, elles aussi, à sa réussite. Les entreprises sont des communautés de rendement (Scherr *et al.*, 2015) ; raison pour laquelle le recrutement du personnel devrait accorder une importance particulière à la cohésion sociale interne (personnel de l'entreprise) et externe (relations avec la clientèle).

Un modèle sociologique du recrutement en entreprise s'attache à éviter une explication sociopsychologiquement et théoriquement abrégée de la discrimination des migrant-e-s ou de catégories sexuelles au niveau de l'attribution de places de formation. La prise en compte de divers principes de cohésion organisationnelle permet de comprendre davantage la discrimination comme une conséquence de multiples rationalités propres à l'entreprise. Indépendamment de leurs stéréotypes, les recruteurs doivent, en qualité de représentants de l'entreprise, qui reflète aussi toujours une organisation sociale, pouvoir justifier leurs décisions concernant l'attribution des places d'apprentissage dans l'optique d'au moins trois principes de coordination efficace (d'après Boltanski & Thévenot, 1991) : (1) la satisfaction des exigences entrepreneuriales et professionnelles selon le critère de l'efficacité ; (2) la volonté d'éviter des investissements de formation non rentables selon le critère économique

de la réduction des coûts (mesurée p. ex. en fonction de la contribution des personnes en formation au maintien ou à l'accroissement de la base client·e-s, ou d'une diminution du risque d'interruption de la formation); et (3) l'adaptation sociale des personnes en formation au tissu social de l'entreprise selon le critère de la cohésion communautaire (mesurée d'après la confiance témoignée à leur égard par la direction et les autres membres du personnel).

Cela signifie que la productivité prévisible des candidatures est toujours aussi le résultat de relations sociales internes ainsi que de relations externes avec la clientèle efficaces et rentables; les compétences sociales revêtant une grande importance dans l'appréciation de ces relations (voir notamment Goastellec & Ruiz, 2015). Ainsi, Kohlrausch (2013) atteste que les compétences (sociales) non techniques (mesurées par les notes d'attitude au travail et de comportement social) jouent un rôle plus important dans l'attribution des places d'apprentissage que les compétences techniques (suggérées par les notes attribuées par matière). Le comportement social et l'attitude au travail sont en outre observés et évalués dans le cadre de stages découverte (Goastellec & Ruiz, 2015). Concernant l'appréciation du personnel dans l'entreprise, et en dehors des compétences et des qualifications objectives (bulletins scolaires, p. ex.), l'impression subjective des recruteurs revêt une importance particulière dans l'appréciation de l'adéquation à l'entreprise des nouveaux venus (Imdorf, 2010; Kohlrausch, 2013; Goastellec & Ruiz, 2015; Scherr *et al.*, 2015).

La section suivante montre, à titre d'exemple, quelle signification le genre et l'origine nationale des élèves peut prendre dans le recrutement pour des places d'apprentissage, en tenant compte des principes de coordination de l'entreprise en matière d'efficacité, de coûts et de communauté. Les exemples empiriques sont issus de l'étude menée en 2005 en Suisse alémanique sur la sélection des apprenti·e-s dans les PME².

2 Le projet « Sélection des apprentis dans les PME » a été réalisé de 2004 à 2006 dans le cadre du programme national de recherche « Intégration et exclusion » (PNR51) par le Fonds national suisse à l'Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg. Des entretiens ont été menés avec des recruteurs dans plus de 80 entreprises formatrices de Suisse alémanique. Durant la période 2007–2009, l'auteur a soumis l'ensemble des données à plusieurs analyses secondaires, afin d'examiner les processus de sélection dans la formation professionnelle en entreprise du point de vue de la sociologie de l'organisation et de l'économie des conventions et de développer un modèle théorique d'explication de la sélection du personnel (cf. Imdorf,

Pour une présentation différenciée de l'état de la recherche et des résultats empiriques sur la discrimination en fonction de la nationalité et du sexe dans l'attribution des places d'apprentissage, il faut se référer aux publications thématiques correspondantes de l'auteur (Imdorf, 2013, 2015).

3 Preuves empiriques de l'importance du sexe et de la nationalité dans la sélection des apprenti-e-s

3.1 Nationalité

Au début des années 2000, en Suisse alémanique, les jeunes considéré-e-s comme étrangères ou étrangers que les entreprises accueillait avec parfois beaucoup de préjugés et d'inconfort étaient avant tout des personnes dont les parents avaient immigré en Suisse en provenance de pays non membres de l'UE, et notamment de pays issus de l'ex-Yougoslavie ainsi que de la Turquie.

*« Avec les Italiens, on n'avait pas de problème dans la formation (...). Mais maintenant, avec ces Yougoslaves, c'est un problème, car on a en général... davantage de prudence, stop, c'est fini. »
(Un maître vernisseur)*

En ce qui concerne les jeunes d'origine « étrangère »³, les employeurs interrogés n'ont pratiquement fait état d'aucun problème en corrélation avec les attentes de l'entreprise en matière d'efficacité. Même si les compétences linguistiques, orales et écrites, nécessaires à la communication avec les collègues ou à la consultation d'un manuel de réparation, ont parfois été remises en question chez les jeunes « étrangères ou étrangers », il serait réducteur de problématiser les compétences linguistiques uniquement du point de vue de l'efficacité. L'importance des préjugés linguistiques par rapport à la justification dépasse largement les attentes imposées aux candidat-e-s en matière d'efficacité, car la langue constitue avant tout un élément d'identité important du personnel de l'entreprise et donc aussi un indice de l'intégration sociale.

Cette intégration sociale de jeunes « étrangères ou étrangers » dans l'entreprise, en tant que communauté sociale, et donc dans les relations

2015), permettant de comprendre la discrimination lors de l'attribution des places d'apprentissage.

3 Par la suite, les jeunes désigné-e-s et perçu-e-s comme étrangères ou étrangers dans les entreprises étudiées seront indiqué-e-s simplement par le terme « étrangères ou étrangers », entre guillemets.

sociales horizontales et verticales de l'entreprise, a également été problématisée dans une mesure notable. Ce fait est particulièrement instructif pour comprendre la discrimination des jeunes d'origine étrangère dans l'attribution des places de formation au-delà des préjugés déficitaires sur le plan de la langue et des résultats scolaires. Dans l'entreprise de type familial, les «étrangères ou étrangers» sont considéré-e-s comme des personnes susceptibles de remettre en question «l'esprit de la maison». Car les formateurs ou formatrices ont souligné la préférence accordée aux «personnes locales», qui s'intégreraient plus facilement dans le tissu social de l'entreprise. En revanche, des conflits sociaux dans l'entreprise et le risque de mobbing étaient parfois redoutés en cas de candidat-e-s «étrangères ou étrangers». Dans une clinique dentaire, le responsable du personnel a allégué par exemple que les candidatures étrangères relativement nombreuses, provenant notamment d'ex-Yougoslavie, constituaient un «très gros problème» pour l'entreprise, «en raison de l'opposition de certaines cultures en Serbie, Monténégro, au Kosovo (...)». En se fondant sur cette thèse éprouvée du conflit culturel, la clinique forme de préférence des Suisse-sse-s au métier d'assistant-e dentaire. Les responsables de formation d'autres entreprises ont souligné qu'ils n'avaient personnellement rien contre les «étrangers» mais qu'ils devaient tenir compte des collègues susceptibles de ne pas avoir une perception positive des apprenti-e-s «étrangers-ères». Pour reprendre les propos d'un garagiste :

Je n'aurais aucune honte à avoir ici quelqu'un qui aurait une autre couleur de peau; ce n'est pas un problème pour moi. Mais je dois prendre en compte et accepter l'opinion des autres (...). En principe, je n'ai rien contre les mélanges ethniques. Mais mes gars, là derrière, mes mécaniciens, par exemple, ce sont des Suisses. Je n'ai donc pas d'étrangers.

Hormis la problématisation des relations sociales horizontales, les entretiens menés dans les entreprises témoignent également d'un besoin entrepreneurial en apprenti-e-s souples et dociles, c'est-à-dire en relations sociales verticales harmonisantes. Ainsi, par exemple, une entreprise veillait à ne pas recruter un (trop) grand nombre de salarié-e-s de la même nationalité (considérée comme étrangère). Elle évitait ainsi la formation de groupes homogènes d'apprenti-e-s de langue étrangère, dont la communication et la dynamique seraient difficiles à contrôler.

Dans l'optique des risques de mauvais investissements, un problème a également été mentionné en ce qui concerne les déficits

scolaires et linguistiques possibles de jeunes « étrangers », en dehors de leur importance pour une collaboration efficace et compatible avec la communauté. Des problèmes liés à l'école professionnelle notamment ont été avancés, remettant en question la réussite dans l'établissement ou à l'examen final. Ces problèmes ont été qualifiés de coûteux, dans la mesure où les apprenti·e·s devraient être libéré·e·s pendant le temps de travail pour suivre des cours de soutien, et où les investissements de formation engagés par l'entreprise pourraient s'avérer inopportuns en cas d'interruption prématurée de la formation.

Dans certains cas, l'étude menée en Suisse alémanique a toutefois aussi confirmé des craintes de la part des employeurs, selon lesquelles les client·e·s pourraient éprouver des réserves vis-à-vis des apprenti·e·s « étrangers ». Un dentiste, par exemple, a exprimé le sentiment que de bon·ne·s client·e·s suisses de longue date pourraient changer de cabinet en raison du nom à consonance étrangère d'employé·e·s. Par ailleurs, il est intéressant de noter que plusieurs entreprises ont avancé l'argument que la sélection des apprenti·e·s devait veiller à ce que les nouveaux et nouvelles venu·e·s n'attirent pas une clientèle indésirable. Le propriétaire d'un garage a dénigré des client·e·s d'origine albanaise ou kosovare [« des gens impossibles »] en faisant référence à la vente des voitures d'occasion :

Nous en avons un [employé kosovar], qui s'occupait du lavage, et il y en avait toujours une dizaine autour du bâtiment, et nous nous sommes dit que ça ne pouvait pas durer. Et nous avons décidé, d'une manière générale, que nous ne voulions pas d'étrangers, surtout du Kosovo, et les Kosovars représentaient 90% des candidatures.

Ces exemples illustrent les logiques qui président à la volonté d'éviter des problèmes d'organisation, quand les entreprises formatrices embauchent. Un dentiste de Suisse alémanique a déclaré en termes clairs et concis : « On devient pragmatique. On élimine simplement toutes les difficultés. » Les personnes en formation ne constituent donc pas seulement une chance, mais aussi un risque potentiel pour la survie de l'entreprise. Les résultats des travaux de recherche montrent en même temps que les entreprises formatrices peuvent être amenées, à la suite de multiples intérêts personnels et donc d'un certain « racisme organisationnel », à distinguer de manière discriminatoire les candidat·e·s d'origine nationale ou étrangère. La nationalité est notamment apparue comme problématique dans l'optique de la cohésion communautaire ainsi que comme facteur de coûts éventuels. En revanche, il y a eu peu de réserves en ce

qui concerne la perte possible de productivité en raison d'un comportement moins efficace de la part des jeunes « étrangères et étrangers ».

3.2 Sexe

À titre exemplaire, une analyse de l'importance du sexe féminin lors de la sélection d'apprenti-e-s dans le secteur automobile, typiquement masculin, montre pour quelle raison il est plus difficile pour les filles d'obtenir une place de mécanicienne dans un garage (pour plus de détails, cf. Imdorf, 2013). Dans le contexte d'une culture qui reproduit des distinctions de genre dans le monde du travail, l'univers des PME permet de bien reconstruire la façon dont le sexe devient un principe de l'organisation du choix du personnel. Les entreprises sélectionnent en vue d'obtenir une relation de formation aussi exempte de problèmes que possible, c'est-à-dire en vue d'éviter des situations potentiellement conflictuelles en faveur de situations susceptibles d'instaurer un climat harmonieux. Les arguments entrepreneuriaux en faveur ou en défaveur d'apprenties dans un garage sont corroborés, d'une part, par les arguments connus de la littérature en faveur de l'exclusion des jeunes femmes et, d'autre part, par de nouveaux arguments plaidant davantage en faveur de l'intégration des jeunes femmes dans l'activité étudiée, typiquement masculine.

Concernant les attentes en matière d'efficience, les justifications traditionnelles, selon lesquelles les filles n'auraient pas la force physique requise pour exercer le métier en question, s'opposent aux affirmations réfutant cet argument et soulignant les aptitudes et la volonté des jeunes femmes au travail. Dans l'optique des exigences de l'entreprise (intégration sociale harmonieuse au sein du personnel existant), les craintes d'un manque de compatibilité sociale et l'image de l'agitatrice sociale s'opposent à l'espoir que les femmes pourraient au contraire favoriser un climat paisible dans l'entreprise. Dans un entretien, un patron a fait référence aux perturbations qu'une jeune femme pourrait générer dans l'entreprise: « Il y a toujours des histoires de macho chez les jeunes. Quand on a des jeunes hommes, il y a toujours des luttes de pouvoir, et il y a un vainqueur. Ce n'est pas bon pour les relations internes. Ça perturbe beaucoup. » Dans d'autres entreprises, les responsables ont au contraire attiré l'attention sur le fait que la présence d'une femme ou d'une jeune fille pouvait apaiser le climat dans la société. Un chef de service estimait que, en présence d'une femme, ses employés « utilisent des mots moins durs ». Dans un autre garage, la présence d'une jeune fille aurait « adouci le climat... apporté de la vie... un rayonnement ».

Dans l'optique d'investissements aussi rentables que possible dans la formation, la certitude qu'une interruption de formation par suite de problèmes scolaires est peu probable de la part d'une apprentie s'oppose à la crainte que les jeunes femmes ne quittent prématurément le métier après leur formation et ne restent donc pas dans l'entreprise. Par rapport à la clientèle, le sexe féminin peut tout à fait constituer un atout. Un garagiste, qui a découvert l'existence d'une clientèle féminine pour son entreprise, a misé sur les apprenties : « Nous sommes un garage de femmes, et j'ai le sentiment qu'une femme m'apporte davantage de clients. »

La possibilité d'intégrer des jeunes femmes dans un secteur aussi typiquement masculin que l'automobile ne dépend donc pas tellement d'un principe prédominant de la survie de l'entreprise, comme dans le cas de l'exclusion de jeunes d'origine étrangère, la dernière étant largement renforcée par le principe de communauté entrepreneuriale mais non par les exigences d'efficience. Au contraire, les arguments pour ou contre la présence d'apprenties s'inscrivent dans le contexte du principe d'efficience, des coûts et de la coordination de la communauté de l'entreprise. L'espoir subsiste en même temps que l'intégration de jeunes femmes s'accroîtra à l'avenir dans les métiers techniques typiquement masculins. En effet, les avantages liés à leur compétence technique et à leur engagement devraient aujourd'hui l'emporter sur leur force physique, souvent compensable de nos jours par des moyens techniques. La pénurie croissante de main-d'œuvre de même que les problèmes de recrutement d'apprenti-e-s pourraient encore accroître les chances d'accès au secteur automobile pour les jeunes femmes, dans la mesure où elles souhaitent exercer les métiers en question.

4 Importance de l'origine sociale dans la sélection des apprenti-e-s

Alors que la recherche menée en Allemagne s'intéresse depuis les années 1980 aux problèmes rencontrés par les jeunes issu-e-s de l'immigration ainsi que par les jeunes femmes lors de l'attribution des places de formation dans les entreprises, l'importance de l'origine sociale⁴ dans l'obtention d'une place d'apprentissage n'a été que rarement thématisée jusqu'à présent. En France et en Allemagne, l'attention a été portée ces

4 Le concept d'origine sociale désigne ici à la fois les aspects éducatifs que les ressources socioéconomiques des parents de jeunes à la recherche de places d'apprentissage, susceptibles d'être mesurés par le biais du niveau de formation et des privilèges professionnels des parents (statut, revenu, etc.).

derniers temps sur la diminution du pouvoir d'intégration du système dual pour les enfants des couches défavorisées en raison de l'importance grandissante accordée aux résultats scolaires dans la sélection des apprenti-e-s (Hillmert & Weßling, 2014; Moreau, 2015). Dans cette optique, la présence d'un diplôme professionnel chez les parents en particulier est aujourd'hui considérée en Allemagne comme un facteur important d'aboutissement lors de la recherche d'une place d'apprentissage à la sortie de l'école (Hillmert & Weßling, 2014; Beicht & Walden, 2015).

Hillmert & Weßling (2014) argumentent sur la base de la théorie des ressources et supposent que l'expérience de formation des parents dans le système de formation professionnelle va de pair avec une meilleure connaissance du marché des places d'apprentissage et davantage de contacts avec les entreprises formatrices. Les inégalités sociales dans l'accès à la formation ne peuvent toutefois s'expliquer empiriquement que dans une mesure limitée en Allemagne à l'aide de telles ressources (*ibid.*). Nagy *et al.* (2015, p. 166) montrent à titre complémentaire que la préférence accordée dans les entreprises aux élèves issu-e-s d'un contexte socioéconomique plus favorisé ne s'explique pas par des activités différentes au niveau de la candidature. Rien ne permet de savoir à cet égard si les causes résident dans des réseaux sociaux supérieurs ou dans la préférence accordée par les employeurs.

En Suisse, l'étude de Keller (2014, p. 83) atteste qu'il est statistiquement *moins* probable pour des jeunes issu-e-s de familles *privilegiées* d'accéder à une formation professionnelle en entreprise en raison de leurs aspirations scolaires supérieures et de la plus grande concurrence dans les professions les plus attirantes. Mais Keller suppose toutefois une discrimination indirecte des jeunes ayant un statut socioéconomique *inférieur*, liée à un désavantage scolaire. Surreprésenté-e-s dans les filières à exigences élémentaires, elles et ils éprouvent plus de difficultés à entrer directement dans une formation post-obligatoire. De plus, il est démontré que les jeunes issu-e-s de couches socioéconomiques moins favorisées apprennent des métiers moins exigeants et offrant un statut moins élevé que leurs homologues mieux loti-e-s (Buchmann *et al.*, 2016; Imdorf, 2005).

Concernant le marché suisse des places d'apprentissage, il convient donc de se demander si les pratiques d'embauche discriminatoires des entreprises pourraient être coresponsables de l'accès plus difficile des jeunes moins privilégié-e-s. Même si la question ne peut trouver de réponse à l'heure actuelle en raison du manque d'éléments concrets issus de la recherche, il est permis d'avancer que les calculs effectués par les

entreprises à la sélection pourraient réduire les chances de formation des jeunes défavorisé·e·s. Selon Kohlrausch (2013), le niveau éducatif des parents peut devenir pertinent dans l'appréciation par les recruteurs de la faculté de la part des apprenti·e·s à suivre une formation, car les parents riches d'expériences positives peuvent mieux aider leurs enfants à faire face aux exigences de la formation. Sur la base d'une étude menée en Suisse romande, Goastellec & Ruiz (2015) soulignent en outre que les compétences sociales et personnelles telles que l'autonomie, la faculté d'anticipation, la réflexion et le sens pratique sont considérées par les recruteurs comme des critères essentiels de sélection (à propos de l'importance du savoir-être, source d'inégalité, cf. Kergoat, 2010, pour la France). Il s'agit en même temps de connaissances et de compétences qui ne sont pas encouragées à l'école méthodiquement, mais résultent de la socialisation primaire, c'est-à-dire familiale. Il apparaît que les jeunes bénéficiant d'un faible soutien familial et ayant peu de relations familiales ou de faibles résultats scolaires manifestent davantage de problèmes pour satisfaire les attentes implicites des employeurs en matière de *soft skills* (Goastellec & Ruiz, 2015).

Les conclusions de l'étude de Thielen (2014) s'avèrent particulièrement instructives pour comprendre l'importance de l'origine sociale du point de vue de l'entreprise. Selon elles, l'attitude culturelle des jeunes (styles corporel et vestimentaire, façons de parler) va souvent à l'encontre des attentes de l'entreprise formatrice en matière de comportement social. Le style corporel propre à certains milieux, à la jeunesse ou au sexe est associé à des traits de personnalité négatifs du point de vue de l'entreprise et jugé contraire aux vertus de l'entreprise. Le style vestimentaire des jeunes (le port de pantalons de jogging et de casquettes, p. ex.) et le langage des jeunes sont considérés comme incompatibles avec les exigences du monde professionnel. En même temps, le comportement au travail, les compétences sociales et les traits de personnalité sont estimés particulièrement importants chez les jeunes présentant une faible qualification scolaire (Kohlrausch, 2013). Par rapport aux jeunes hommes, Thielen (2014) avance que le style corporel masculin varie en fonction de l'origine sociale et que les jeunes issus de milieux sociaux défavorisés attribuent une connotation parfois positive à un comportement voyant et provocateur (style macho). Kergoat (2014) thématise le style vestimentaire des jeunes femmes de la banlieue (chaussures compensées, p. ex.), jugé inapproprié par les recruteurs pour des professions au statut supérieur.

Les pratiques esthétiques différenciées des jeunes, liées à leur niveau de formation et à leur milieu social, peuvent avoir pour effet

que les recruteurs jugent particulièrement problématique le comportement de jeunes défavorisé·e·s, compte tenu des attentes de l'entreprise en matière de normalité. Il se pourrait ainsi que l'origine sociale revête une double importance lors de l'attribution des places d'apprentissage (Thielen, 2014) : d'une part, elle est corrélée avec les qualifications scolaires inférieures des jeunes issu·e·s de milieux défavorisés ; d'autre part, ces jeunes présentent un décalage social et culturel particulièrement prononcé par rapport aux valeurs normatives des entreprises formatrices potentielles. En revanche, la question du rapport entre les styles vestimentaires et langagiers des jeunes – également selon le sexe – et les attentes des entreprises formatrices de secteurs différents (tertiaire contre industriel, p. ex.) en matière d'efficacité, de coût et d'intégration est demeurée sans réponse jusqu'à présent.

5 Les réseaux de formation, solution pour la réduction de la discrimination

Les acquis de la recherche menée dans le cadre de la présente étude ont révélé que les petites entreprises formatrices en particulier, qui constituent l'épine dorsale de l'économie suisse, pouvaient contribuer à reproduire l'inégalité sociale dans le système de formation professionnelle, par l'adoption de pratiques discriminatoires au niveau du recrutement. Tandis que les PME de Suisse parviennent très bien à intégrer les élèves faibles au sortir de l'école (Buchholz *et al.*, 2012), le système de formation professionnelle favorise en même temps les inégalités de chances en fonction de la nationalité et du sexe, de même que, probablement, une reproduction du niveau de formation des parents. Par ailleurs, il apparaît que les entreprises formatrices tiennent également compte de l'âge des candidat·e·s dans l'anticipation des problèmes éventuels (Imdorf, 2012 ; Moreau, 2015 ; Goastellec & Ruiz, 2015). L'importance discriminatoire que peuvent revêtir les catégories nationalité, sexe, âge et origine sociale des jeunes dans le processus de recrutement des petites entreprises est fortement liée à la procédure de sélection peu professionnalisée et peu standardisée dans les PME et notamment dans les très petites entreprises. Afin d'atténuer le processus de reproduction sociale lors du passage de l'école au système de formation professionnelle, il s'avère donc opportun de réfléchir aux innovations organisationnelles du système dual susceptibles de permettre un recrutement professionnel des personnes en formation, c'est-à-dire une sélection effectuée par des recruteurs professionnels, y compris dans les PME, si importantes en Suisse.

Les réseaux d'entreprises formatrices permettent cette professionnalisation par la délégation de la sélection des apprenti-e-s à une organisation professionnelle, qui dirige et coordonne le réseau. Les petites et moyennes entreprises peuvent ainsi bénéficier de divers services. Outre la délégation de cette activité prenante qu'est le recrutement, les entreprises sont aussi déchargées au niveau de l'administration des personnes en formation et bénéficient d'une assistance professionnelle en cas de graves problèmes de formation. Ces prestations sont complétées par une réduction dans le temps de la responsabilité de l'entreprise vis-à-vis des apprenti-e-s, qui tournent entre plusieurs entreprises pendant leur formation (Leemann *et al.*, 2016). Toutes ces caractéristiques réduisent l'aversion au risque de l'entreprise, et il en résulte, selon l'hypothèse, que les jeunes jugé-e-s problématiques sont moins discriminé-e-s et davantage embauché-e-s (Imdorf & Leemann, 2012; Imdorf & Seiterle, 2015; Seiterle, 2017). Les conclusions de Hunkler (2014) peuvent être considérées comme un exemple confortant cette hypothèse. Une étude de cas effectuée dans le cadre d'un réseau de formation en Allemagne, regroupant plus de 100 entreprises, a permis d'expliquer le mode de sélection des apprenti-e-s en général et la discrimination des jeunes d'origine turque en particulier sur la base de critères axés sur l'efficacité tels que les résultats scolaires, les résultats au test d'aptitude, l'expression orale, la motivation et la date de la candidature. Selon l'auteur, il n'y avait que peu de place pour de la discrimination de la part des employeurs dans le réseau étudié. Cependant, malgré leur potentiel d'intégration, la complexité organisationnelle des réseaux d'entreprises formatrices a eu pour effet qu'elles n'ont pu se développer que lentement en Suisse (Leemann *et al.*, 2016). Un cofinancement public de ces réseaux semble nécessaire pour mieux garantir les structures intégratives du système dual de la formation professionnelle initiale et pour diminuer les risques de discrimination et de reproduction sociale de ce système.

6 Références bibliographiques

- Beicht, U. & Walden, G. (2015). Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium: Wirkt die soziale Herkunft unterschiedlich bei Männern und Frauen? *Sozialer Fortschritt*, 64(7), 157–167.
- Boltanski L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

- Buchholz, S., Imdorf, C., Hupka-Brunner, S. & Blossfeld, H. (2012). Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 64(4), 701–727.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, C. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality – An International Comparison* (pp.111–128). Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.
- Cortesi, S. & Imdorf, C. (2013). Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, Hors Série n°4*, 91–108.
- Goastellec G. & Ruiz, G. (2015). Finding an apprenticeship: hidden curriculum and social consequences. *Frontiers in Psychology* 6: 1441. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01441
- Haerberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1), 116–134.
- Hillmert, S. & Weißling, K. (2014). Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung. Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbildung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4/5), 72–82.
- Hunkler, C. (2014). *Ethnische Ungleichheit beim Zugang zu Ausbildungsplätzen im dualen System*. Wiesbaden: Springer VS.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2010). Emotions in the hiring procedure: How 'gut feelings' rationalize personnel selection decisions. In Å. Wettergren & B. Sieben (eds.), *Emotionalizing organizations and organizing emotions* (pp. 84–105). Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Imdorf, C. (2012). Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe. *Journal for Labour Market Research*, 45(1), 79–98.
- Imdorf, C. (2013). Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile en Suisse. *Revue française de pédagogie*, 183, 59–70.

- Imdorf, C. (2015). Ausländerdiskriminierung bei der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe: ein konventionensoziologisches Erklärungsmodell. In A. Scherr (Hg.), *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung: Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf* (pp. 34–53). BeltzJuventa: Weinheim.
- Imdorf, C. & Leemann, R. J. (2012). New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices? *Journal of Vocational Education & Training*, 64(1), 57–74.
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Égalité des chances et discrimination lors du passage vers la formation professionnelle. In A. Haenni Hoti (éd.) *Équité – Discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif. Migration et origine sociale*, (pp. 82–88). Berne: CDIP.
- Imdorf, C. & Seiterle, N. (2015). La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d'entreprises formatrices comme aide à l'intégration des jeunes issus de l'immigration. In G. Felouzis & G. Goastellec (éds): *Les inégalités scolaires en Suisse: école, société et politiques éducatives*, (pp. 141–160). Berne: Peter Lang.
- Keller, F. (2014). *Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kergoat, P. (2010). A Reflection on Inequalities at the Crossroads of Education and Work: The Case of French Apprenticeship. *Swiss Journal of Sociology* 36(1), 53–72.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage (en France). *Nouvelle Questions Féministes* 33(1), 16–34.
- Kohlrausch, B. (2013). Betriebliche Gatekeepingprozesse. Wie Rekrutierungsprozesse und Einstellungskriterien von Betrieben strukturiert sind. In M. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecken der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (pp. 225–244). Wiesbaden: Springer VS.
- Leemann, R., Da Rin, S. & Imdorf, C. (2016). Les réseaux d'entreprises formatrices: une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse. *Formation Emploi*, 133, 139–156.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 147–169.
- Nagy, G., Köller, O. & Heckhausen, J. (2015). Der Übergang von der Schule in die berufliche Erstausbildung. Wer die Sorgen scheut, wird von ihnen ereilt. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37(3), 156–167.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT (2007). *Baromètre des places d'apprentissage Août 2007*. Berne: OFFT.

- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT (2009). *Baromètre des places d'apprentissage Août 2009*. Berne : OFFT.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie – OFFT (2011). *Baromètre des places d'apprentissage Août 2011*. Berne : OFFT.
- Phelps, E. (1972). The Statistical Theory of Racism and Sexism. *American Economic Review*, 62, 659–661.
- Quillian, L. (2006). New Approaches to Understanding Racial Prejudice and Discrimination. *Annual Review of Sociology*, 32, 299–328.
- Scherr, A. (2015). *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim/Basel: BeltzJuventa.
- Scherr, A., Janz, C. & Müller, S. (2015). *Diskriminierung in der beruflichen Bildung. Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI (2013). *Baromètre des places d'apprentissage Août 2013*. Berne : SEFRI.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI (2015). *Baromètre des places d'apprentissage Août 2015*. Berne : SEFRI.
- Seiterle, N. (2017). *Lehrbetriebsverbände – Integration von benachteiligten Jugendlichen in ein neues Modell der dualen Berufsausbildung in der Schweiz*. Leverkusen-Opladen: Budrich UniPress.
- Thielen, M. (2014). Der pädagogische Umgang mit herkunfts- und milieubedingter Differenz im Zuge der Förderung von Ausbildungsreife in der Berufsvorbereitung. *Sozialer Fortschritt*, 63(4/5), 96–101.

Chapitre 8

La formation professionnelle en deux ans : pour quel-le-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ?

François Rastoldo et Rami Mouad

1 Introduction

Les attestations de formation professionnelle (AFP), présentes depuis 2004 dans le paysage de la formation professionnelle, sont à la fois une continuation et une innovation. Une continuation, car elles prennent le relais des attestations de formation élémentaire (AFE) comme parcours de qualification des jeunes en difficulté ; et une innovation, dans la mesure où elles proposent des parcours standardisés, structurés et formellement qualifiants, couronnés par une attestation fédérale, qui doit permettre tant l'exercice d'un métier que la poursuite d'une formation (SEFRI, 2014).

L'AFP tente de relever un double défi. D'une part, elle vise à qualifier des jeunes dont les difficultés scolaires ne permettent pas d'envisager, du moins directement, un apprentissage menant à un certificat fédéral de capacité (CFC). L'AFP doit alors fonctionner comme un dispositif de lutte contre l'échec et le décrochage scolaire, qui participe à l'objectif d'amener 95% des jeunes à une certification (CDIP, 2011). Elle doit en outre permettre la poursuite d'une formation, parfois écourtée, pour obtenir un CFC, mais également prévenir toute sous-qualification, en évitant d'intégrer des jeunes qui auraient eu de bonnes chances d'obtenir directement un CFC.

D'autre part, elle ambitionne de former des professionnel-le-s ayant les qualifications attendues pour s'insérer durablement sur le marché de l'emploi. L'enjeu est de doter ces jeunes en difficulté d'une certification reconnue qui corresponde à des emplois qualifiés. Cette certification devrait offrir un accès aisé à l'emploi, de bonnes perspectives d'insertion professionnelle ainsi qu'un degré d'employabilité adéquat aux exigences et aux attentes des divers secteurs professionnels couverts par l'AFP.

L'étude des parcours de formation des jeunes qui passent par une AFP dans le canton de Genève permet de décrire cette filière de formation et de saisir les modalités de son insertion dans le paysage de la formation professionnelle. Il s'agit spécifiquement d'apporter des éléments de réponses aux deux interrogations centrales la concernant :

- › Dans quelle mesure l'AFP permet-elle à des jeunes en difficulté d'obtenir une certification de niveau secondaire II (défi de la lutte contre l'échec scolaire pour parvenir à certifier 95% des jeunes) ?
- › Dans quelle mesure l'AFP permet-elle à ces jeunes une transition à l'emploi ou vers des formations subséquentes de qualité (défi de l'employabilité et de la requalification) ?

L'AFP sera observée sous trois angles. D'abord, un rapide survol de son développement depuis son avènement jusqu'à l'année scolaire 2014–2015 sera présenté, comparativement à l'évolution des formations duales de niveau CFC et des AFE (section 2). Ensuite, nous dresserons un portrait « socio-scolaire » des jeunes qui s'orientent vers une AFP, articulé en quatre dimensions : leur profil social, les déterminants de l'orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école obligatoire, les caractéristiques scolaires des apprenti-e-s effectuant une AFP et leurs parcours de formation de l'entrée en AFP à la certification (section 3). Enfin, la situation des titulaires d'une AFP sera examinée, selon qu'elles et ils poursuivent leur formation ou transitent vers la vie active (section 4).

1.1 Une observation des transitions

Cette étude se fonde essentiellement sur l'analyse des parcours de formation. La période d'observation couvre la sortie du secondaire I ainsi que les réorientations au début des filières de formation du secondaire II (Transition 1), mais également le passage de la formation secondaire II à la vie active ou vers une poursuite de la formation (Transition 2).

D'une manière générale, les périodes de transition sont souvent peu linéaires, fragmentées (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010) et faites de réajustements continus (Padiglia, 2007). L'entrée au secondaire II comme la transition à la vie active sont des moments d'élaboration des aspirations des jeunes qui accèdent à un autre état tant identitaire que social, que ce soit de manière volontaire ou subie (Deltand & Kaddouri, 2014), les poussant à des recompositions parfois itératives de leurs parcours de formation et de leurs projets (Berthelot, 1993). En formation professionnelle particulièrement, c'est également un processus d'adaptation au contexte professionnel à la fois changeant et multiforme (Guichard,

2013). Pour celles et ceux qui ont connu des difficultés scolaires, les tensions entre aspirations et adaptations aux contraintes sont encore plus prononcées. En effet, dès la fin de l'école obligatoire, ces jeunes se retrouvent fréquemment pris entre des formations en école (y compris en école professionnelle) inaccessibles, faute de notes suffisantes, et un marché de l'apprentissage dual conduisant à un CFC dans lequel se faire engager est difficile étant donné la concurrence avec d'autres doté·e·s d'un meilleur profil scolaire. La Transition 1 devient alors surtout un choix dans un ensemble de possibilités très restreintes et se résume souvent à un passage par des structures de transition (Hrizi, Mouad, Petrucci & Rastoldo, 2014). Lors de la transition qui suit le diplôme, les titulaires d'un diplôme à faible niveau d'exigences connaissent également des parcours d'insertion plus souvent compliqués, impliquant une plus grande difficulté à trouver un emploi et une situation professionnelle plus incertaine (Bachmann Hunziker, Leuenberger Zanetta, Mouad & Rastoldo, 2014).

Aspirations, choix et performances scolaires ne sont pas indépendants de la situation sociale de chacun. De plus, la formation professionnelle (surtout duale) est fortement articulée au marché de l'emploi, qui est également socialement différencié. Ainsi le sexe, le statut migratoire et le milieu social d'origine ont une influence sur les parcours d'orientation, de formation et d'insertion des jeunes. Aux différentes étapes de la formation et de l'insertion, un certain niveau d'inégalité des chances est perceptible, notamment dans le différentiel de réussite scolaire selon l'origine sociale (Bourdieu & Passeron, 1970) ainsi que dans l'anticipation du rapport coût-bénéfice d'un choix d'orientation selon le milieu social (Boudon, Cuin & Massot, 2000) ou le sexe (Duru-Bellat, Kieffer & Marry, 2001). La transition à la vie active peut, en outre, s'avérer difficile pour certain·e·s, notamment en raison de discriminations à l'embauche selon le sexe ou le statut migratoire (Schönenberger & Fibbi, 2011).

1.2 Les données sources

Les résultats présentés se fondent sur plusieurs travaux effectués au Service de la recherche en éducation (SRED) qui documentent les parcours de formation dès la fin de la scolarité obligatoire. Ces études utilisent le plus souvent l'analyse longitudinale de la base de données scolaires du canton de Genève, qui recense les situations scolaires des jeunes ainsi que leurs caractéristiques sociodémographiques. Si certaines données sont directement reprises d'études antérieures, la plupart ont été remises à jour, ce qui a d'ailleurs permis de consolider les résultats discutés ici

étant donné leur grande stabilité dans le temps. Ensuite, deux enquêtes par questionnaires ont été utilisées : pour la section 3.2, une enquête sur les déterminants de l'orientation des élèves en fin de scolarité obligatoire (Rastoldo, Kaiser & Alliata, 2005 ; Kaiser & Rastoldo, 2007) et, pour la section 4, une enquête périodique réalisée à Genève depuis 1987 et conjointement dans le canton de Vaud depuis 2009, portant sur la situation des jeunes 18 mois après leur diplôme de niveau secondaire II (Davaud & Rastoldo, 2012 ; Bachmann Hunziker *et al.*, 2014), dont l'édition la plus récente dresse un panorama de la situation en janvier 2015 des diplômé-e-s de juin 2013. Cette dernière enquête nous permet de qualifier certaines dimensions de la situation post-AFP à Genève par comparaison à la situation vaudoise. L'ensemble des rapports de recherche relatifs aux thèmes abordés ainsi que les différents questionnaires peuvent être consultés sur le site internet du SRED¹.

1.3 Le cas du canton de Genève

La formation dans le canton de Genève se distingue par quelques aspects. D'abord, la formation au secondaire II en école est plus fréquente que la moyenne suisse, qu'il s'agisse de formations généralistes (gymnase, école de culture générale) ou professionnelles se déroulant à plein temps en école des métiers. Après le secondaire I, les orientations directes vers la formation duale sont assez rares. Ce n'est que dans un second temps, après une première année au secondaire II, qu'elles deviennent plus importantes, à la suite des nombreuses réorientations qui ont alors lieu (SRED, 2015). Les parcours en formation professionnelle sont donc souvent complexes à Genève, mais dans le cadre de mécanismes assez semblables à ce qui se passe ailleurs en Suisse (Amos *et al.*, 2003 ; Meyer, Hupka-Brunner & Keller, 2012). Les transitions post-diplôme se déroulent en revanche de manière assez analogue à Genève et dans le canton de Vaud, comme l'a démontré une étude conjointe sur la transition après le diplôme (Bachmann Hunziker *et al.*, 2014).

L'environnement économique genevois connaît quelques spécificités qui influencent probablement cette situation. Canton essentiellement urbain et tourné à 83% vers le secteur tertiaire (OCSTAT, 2014), le marché du travail y est assez tendu, avec un taux de chômage supérieur d'environ 2 points à celui de la Suisse (SECO, 2014) et exigeant en termes de qualifications. En effet, environ 45% des emplois sont occupés par des personnes possédant un niveau de formation tertiaire (SRED, 2010). Il

1 <http://www.geneve.ch/sred/publications/>.

faut encore relever le faible taux d'entreprises formatrices, environ 9%, soit la moitié du taux suisse. Même si le nombre d'entreprises formatrices est en hausse ces dernières années (OFPC, 2014), la proportion d'apprenti-e-s dans les entreprises reste en deçà de la moyenne suisse (OFS, 2015a). C'est le signe à la fois d'un marché du travail qui demande des qualifications souvent supérieures au niveau secondaire II, d'entreprises peu habituées au système d'apprentissage dual, notamment lorsqu'il s'agit d'entreprises étrangères assez présentes à Genève et/ou qui fonctionnent dans une autre langue que le français, ce qui limite singulièrement l'embauche d'apprenti-e-s².

2 La place des AFP dans l'ensemble de la formation professionnelle

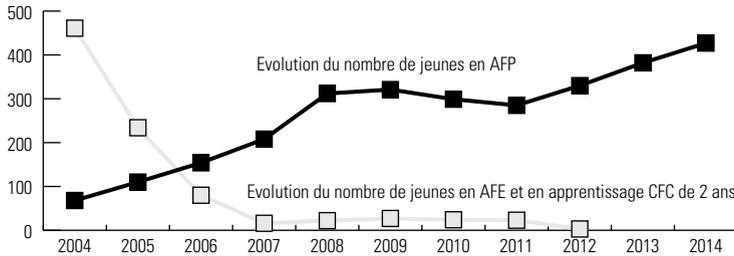
Depuis la mise en place en 2004 des AFP, le nombre de jeunes engagé-e-s dans une formation menant à ces attestations a été multiplié par six et, ces cinq dernières années (depuis l'année scolaire 2011–2012), l'augmentation a été de 48% (graphique 1). Globalement, les AFP représentent 7,2% des effectifs des jeunes qui ont débuté un apprentissage en automne 2014 tant en mode dual qu'en école professionnelle à plein temps. Près de 90% des AFP sont effectuées en mode dual (graphique 3), et représentent les 12% de l'ensemble des apprenti-e-s qui ont commencé une formation duale. Cette configuration est probablement particulière à Genève dans la mesure où les apprentissages de niveau CFC sont assez fréquemment effectués en école professionnelle à plein temps (dans 46% des cas). De fait, à Genève, le taux d'apprenti-e-s en AFP, comparativement aux apprenti-e-s préparant un CFC, est assez conforme à ce qui est observé dans la majorité des autres cantons (CSRE, 2014), mais les AFP composent une part relativement importante de l'ensemble des apprentissages en alternance.

En termes d'évolution, la croissance du nombre d'AFP est nettement articulée à la diminution des AFE et des apprentissages en deux ans (graphique 1). L'AFP a donc bien pris le relais des anciennes formations élémentaires et des CFC en deux ans.

Cette évolution n'a pas affecté la croissance continue, depuis 2004, du nombre de CFC (plus 15%, graphique 2) et cela tant à Genève qu'en Suisse (Stern, 2010). Relevons cependant que la croissance du nombre de CFC est essentiellement « démographique » (davantage de jeunes dans le

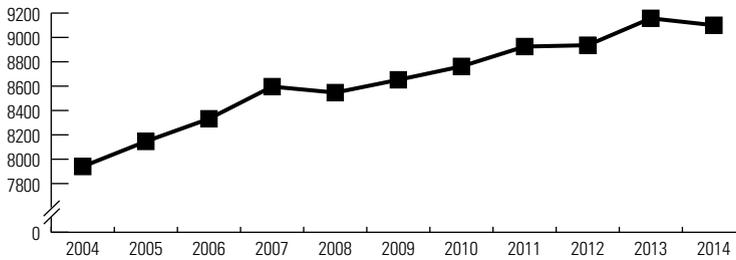
2 À cet égard, un CFC bilingue français-anglais est mis en place depuis 2013 dans le canton de Genève.

Graphique 1: Evolution du nombre d'apprenti-e-s en AFP comparativement à celles et à ceux qui sont en formations élémentaires et en CFC en 2 ans depuis 2004



Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12. de chaque année.

Graphique 2: Evolution du nombre d'apprenti-e-s fréquentant un CFC en 3 ou 4 ans depuis 2004



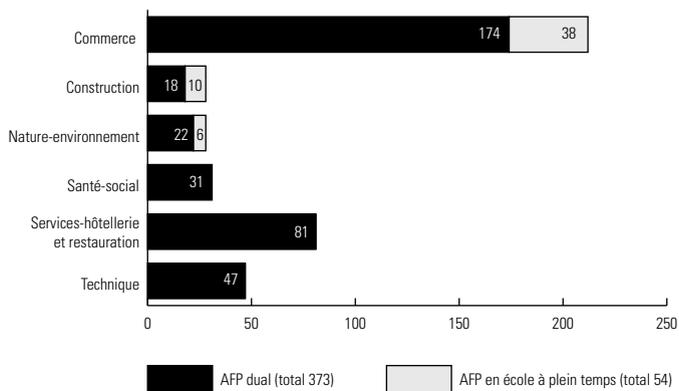
Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12. de chaque année.

système de formation), car la proportion de CFC par rapport à l'ensemble des diplômés du secondaire II est en diminution en Suisse au profit des diplômés généralistes ou des maturités professionnelles (Lamamra & Moreau, 2016). À Genève, cette dynamique est très atténuée, car la place de la formation professionnelle y est moins importante depuis longtemps déjà (cf. section 1.3).

Avec 174 contrats en dual et 38 en école à plein temps en 2014 (graphique 3), le secteur commercial est celui qui forme le plus grand nombre de jeunes en AFP (métiers d'assistant-e de commerce de détail et de bureau). En revanche, proportionnellement à la taille du domaine, deux secteurs professionnels se distinguent particulièrement : Services, hôtellerie et restauration (métiers de la restauration, de l'intendance et de la coiffure) et Nature et environnement (horticulture), avec une plus forte proportion d'AFP parmi l'apprentissage dual (respectivement 18%

et 20%). Notons aussi que les domaines du commerce, de la nature et de la construction (aide-menuisier, aide-menuisière) sont les seuls qui proposent un cursus AFP, en école à plein temps.

Graphique 3: Effectifs des apprenti-e-s en AFP durant l'année scolaire 2014–2015 selon le domaine de formation



*Le domaine « Arts appliqués » qui ne compte pas d'AFP n'est pas représenté sur le graphique.

Source: Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12. de chaque année.

L'ouverture à de nouveaux métiers répond à une logique d'innovation qui s'étend par étapes, en fonction des besoins d'orientation de la jeunesse et des négociations avec les associations professionnelles, ces dernières exprimant leurs besoins ou leurs réticences à l'ouverture d'une filière AFP dans tel ou tel secteur d'activité. Certaines associations professionnelles restent à convaincre de la nécessité de former des professionnel-le-s de leur domaine au niveau AFP, comme évoqué dans une évaluation (Stern, Marti, von Stokar & Ehrler, 2010) et dans des articles de presse (Mizrahi, 2014; Apprentis.ch, 2015). Ce fait illustre la tension entre la nécessité de proposer des formations qualifiantes aux jeunes en difficulté et les critères d'employabilité attendus.

3 Portrait « socio-scolaire » des jeunes en AFP

Une filière de formation est modelée non seulement par les textes qui l'encadrent et les orientations de son enseignement, mais également par les publics qui la fréquentent. Il s'agit donc ici de décrire les AFP à travers une sociographie des apprenti-e-s qui passent par cette formation.

3.1 Un profil sociodémographique typé

Les jeunes qui effectuent une AFP présentent des caractéristiques socio-démographiques clairement différentes non seulement de l'ensemble des jeunes du secondaire II, mais également de celles et ceux qui préparent un CFC dual (tableau 1). Les AFP comptent majoritairement des jeunes provenant des milieux sociaux défavorisés (à 70%) et les francophones sont notablement plus rares (32%). Les jeunes issu-e-s de l'immigration sont catégorisé-e-s par leur statut d'allophone et leur âge d'arrivée à Genève, ce qui permet une approximation des migrant-e-s de première génération (allophones et arrivé-e-s à Genève après le début de l'âge scolaire) et de deuxième génération (allophones et né-e-s à Genève ou arrivé-e-s avant 4 ans). On constate alors que les migrant-e-s de deuxième génération fréquentent une AFP dans une juste proportion, tandis que les migrant-e-s de première génération sont nettement plus présent-e-s en AFP.

Tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques des jeunes en AFP, année scolaire 2014–2015

	AFP		CFC dual		Formation de niveau secondaire II	
	Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
Population analysée	427	100	4380	100	21 075	100
Catégorie socio-professionnelle						
Supérieure	22	5	362	8	3 721	18
Moyenne	106	25	1 678	38	9 353	44
Inférieure	299	70	2 340	53	8 001	38
Statut Migratoire						
Francophones	136	32	2 478	57	12 605	60
Allophones et né-e-s à Genève ou arrivé-e-s avant 4 ans	116	27	1 067	24	5 777	27
Allophones et arrivé-e-s à Genève après 4 ans	175	41	835	19	2 693	13
Genre						
Filles	191	45	1 624	37	10 293	49
Garçons	236	55	2 756	63	10 782	51
Age moyen en 1^{ère} année	18.76 ans		19.04 ans		16.34 ans	

Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12.2014.

Le public scolaire socialement plutôt défavorisé et issu de la migration, déjà surreprésenté dans les filières menant à un CFC, l'est davantage encore en AFP. Ces caractéristiques sont celles qui définissent souvent les jeunes les plus vulnérables scolairement. L'orientation vers une AFP relève donc bien du processus d'inégalité des chances en matière de

formation selon l'origine sociale, qui résulte de la combinaison entre des performances scolaires moindres et des orientations moins ambitieuses, que ce soit par choix ou par nécessité (Boudon, 2001).

Contrairement aux CFC qui sont majoritairement effectués par des hommes (à 63%), les AFP comptent une proportion presque paritaire d'hommes et de femmes, notamment en raison de leur importance dans le domaine commercial et de leur rareté dans le domaine de la construction. Les orientations restent donc assez marquées par des différences de genre tant pour les CFC que pour les AFP, préfiguration des différences observables également sur le marché du travail (OFS, 2015b).

L'âge moyen d'entrée en AFP est élevé (presque 19 ans) comparativement à l'ensemble des formations du secondaire II. Cela signifie que l'orientation en AFP n'est que très rarement directement consécutive à la sortie de l'école obligatoire. Les jeunes commencent une AFP généralement dans le cadre d'une réorientation au sein du secondaire II et/ou après une interruption momentanée de leur formation (cf. section 3.3). Relevons qu'à Genève, l'âge d'entrée en apprentissage de niveau CFC est également élevé, en partie pour les mêmes raisons. Les élèves sortant de l'école obligatoire se dirigent très souvent vers des formations en écoles (généralistes ou professionnelles) ou vers des structures de transition lorsque leurs notes ne leur permettent rien d'autre. L'orientation vers l'apprentissage dual intervient seulement dans un second temps (Rastoldo & Mouad, 2015).

3.2 Des modalités d'orientation spécifiques

Quasiment l'ensemble des jeunes en AFP (96%) est issu, à la fin du secondaire I, d'une section ou d'un regroupement (selon les variations structurelles du cycle d'orientation genevois) à niveau d'exigences élémentaire. Étant donné le caractère relativement peu sélectif du secondaire I genevois, qui qualifie environ deux tiers des élèves dans la filière la plus exigeante, cela signifie que le public des AFP relève du tiers des sujets les plus faibles en fin d'obligation scolaire.

Cette situation module très fortement la manière dont les jeunes en difficulté envisagent leur engagement ultérieur. Une étude sur les conditions d'orientation permet d'avoir un aperçu des modalités d'accès au secondaire II (Kaiser & Rastoldo, 2007). Les élèves en difficulté scolaire tendent à éprouver plus souvent un sentiment de perte de maîtrise de leur orientation et développent plus que d'autres une attitude pragmatique qui vise, avant tout projet, à saisir les opportunités qui se présentent. En outre, ces élèves se déclarent plus fréquemment dépendant-e-s d'autrui

(pour des conseils ou des soutiens) et sont clairement préoccupé-e-s par les risques d'échec. À l'inverse, les jeunes promu-e-s du regroupement le plus exigeant entretiennent un sentiment d'indétermination, considérant que leurs projets sont encore vagues, mais que du temps est disponible pour les approfondir dans un futur maîtrisé et qui dépend essentiellement de leurs capacités, de leur intelligence, de leurs envies³; développant une attitude exploratoire, encore peu articulée à un projet précis, mais sous contrôle.

Ces mesures subjectives sont confortées par l'observation des transitions à la fin du secondaire I (15 ans). Celles et ceux qui peuvent être les arbitres de leurs choix, notamment parce que leurs performances scolaires le permettent, privilégient souvent dans un premier temps une orientation généraliste (Rastoldo & Mouad, 2015), qui pourra, le cas échéant, être révisée. En revanche, pour les jeunes qui connaissent des difficultés à la fin du secondaire I, le champ des possibles est plus restreint. Ainsi, le risque de s'engager dans une formation, professionnelle la plupart du temps, « par défaut » est accru, pouvant parfois entraîner, entre autres, un manque d'engagement et d'investissement dans la filière prise (Brasselet & Guerrin, 2015) et accroître la probabilité d'une interruption prématurée de la formation (Petrucci & Rastoldo, 2015).

Les élèves en difficulté, futur public des AFP, vivent donc un processus d'orientation éloigné de l'accomplissement d'un projet personnel, fortement modelé par des déterminants et des circonstances externes et pas forcément articulé à leurs envies et à leurs aspirations. L'orientation vers une AFP est en conséquence rarement l'aboutissement d'un projet de formation élaboré durant le secondaire I, mais davantage une solution qui émerge, souvent en cours du secondaire II, de la gestion des occasions et des contraintes sur lesquelles leur emprise est faible. Arriver en AFP semble ainsi davantage résulter d'un processus d'adaptation aux circonstances que d'un processus de choix.

3.3 Un passé scolaire compliqué

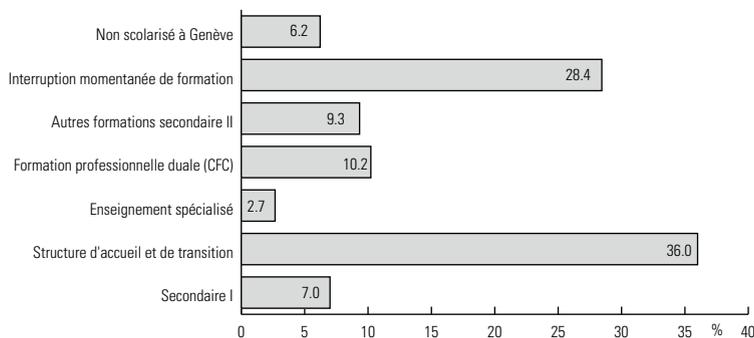
L'analyse de la situation des jeunes l'année qui précède l'entrée en AFP met en lumière leur situation scolaire (graphique 4). L'AFP est quasiment désarticulée du secondaire I : seuls 6% des effectifs entament une AFP à la sortie du cycle d'orientation (niveau secondaire I à Genève). Près d'un-e

3 Résultats tirés de la comparaison des scores factoriels issus d'une ACP qui résume une série de questions d'opinion. Les détails de l'analyse sont présentés dans Kaiser & Rastoldo (2007).

jeune sur trois commence une AFP directement à la sortie d'une structure de transition (ou plus rarement d'accueil pour élèves migrant-e-s). Il s'agit de celles et ceux qui n'avaient pas trouvé de formation certifiante après l'obligation scolaire (en école ou en apprentissage dual) et qui, afin d'en atteindre une par la suite, ont effectué une passerelle. Pour un bon nombre, cette formation certifiante s'est concrétisée par l'entrée en AFP.

Environ un-e jeune sur dix effectue une AFP après une scolarité obligatoire dans une filière spécialisée et 13% entrent en AFP dans le cadre d'une réorientation durant le secondaire II (essentiellement depuis un CFC dual). Plus d'un tiers entrent en AFP après avoir connu l'année précédente une interruption momentanée de leur formation; enfin, un peu moins de 10% n'ont jamais effectué de formation à Genève avant l'AFP (mobilité d'autres cantons ou de l'étranger).

Graphique 4: Situation des jeunes une année avant leur entrée en AFP l'année scolaire 2014–2015 (N = 225)

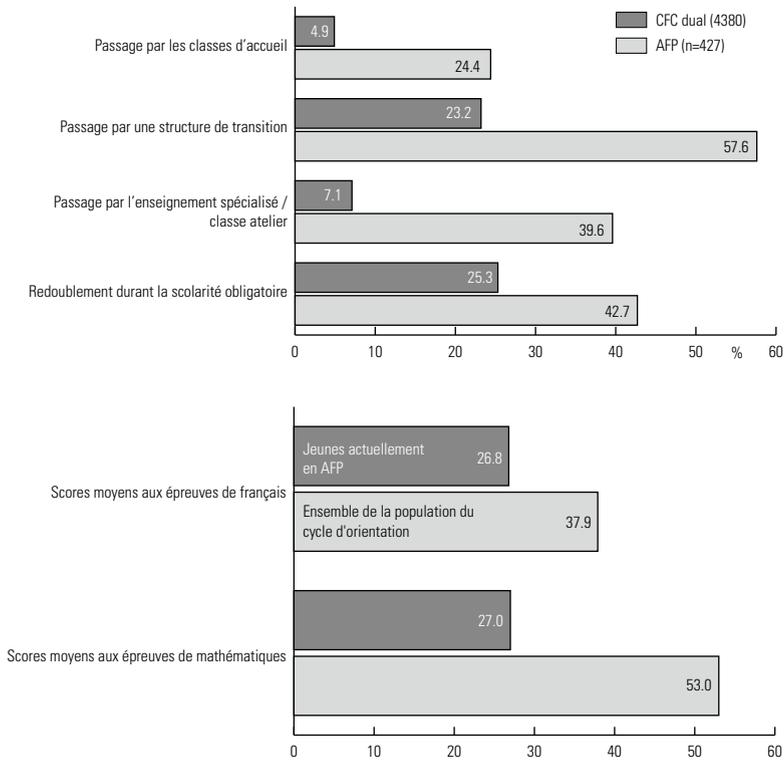


Source: Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12.2014.

Comparativement aux apprenti-e-s effectuant un CFC, celles et ceux qui sont en AFP ont déjà connu des parcours de formation complexes émaillés de réorientations, d'essais avortés et d'abandons de formation (graphique 5). Plus de la moitié des jeunes scolarisé-e-s en AFP en 2014–2015 ont fréquenté au préalable une structure de transition scolaire ou professionnelle, signe que la transition entre la fin de l'école obligatoire et une filière certifiante ne s'est pas déroulée sans écueil. Leur scolarité obligatoire a également été ponctuée de redoublements (43%) ou de passages par l'enseignement spécialisé (40%), dans des proportions plus importantes que pour les apprenti-e-s en CFC dual. Par ailleurs, l'analyse des résultats aux évaluations communes en dernière année du secondaire I, pour les jeunes qui ont suivi leur scolarité obligatoire à

Genève, montre des différences significatives de niveau en français et, de manière très prononcée, en mathématiques par rapport à la moyenne des élèves du cycle d'orientation.

Graphique 5 : Difficultés scolaires antérieures des jeunes selon le diplôme (AFP, CFC dual), année scolaire 2014–2015



Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12.2014.

Par ailleurs, 12% des jeunes en AFP ont, à un moment donné, été en formation dans le cadre d'un CFC dual. La conversion de ces contrats d'apprentissage, en cas de résultats insuffisants au CFC, constitue donc une solution alternative à la rupture de formation. Au niveau suisse, ce type de conversion concerne 20% des contrats de formation AFP, mais varie sensiblement en fonction des domaines et des cantons (Stern *et al.*, 2010). La perméabilité entre AFP et CFC ne conduit pas uniquement

à des requalifications (d'une AFP vers un CFC), mais également à des ajustements de niveau (d'un CFC vers une AFP).

L'orientation en AFP est donc essentiellement le fait de jeunes ayant connu des difficultés lors de la scolarité obligatoire, qui n'ont pas les notes suffisantes pour accéder à une autre filière certifiante, une orientation prise généralement après un passage par d'autres segments de formation de niveau secondaire II (p. ex. structures de transition ou première année de CFC) et souvent accompagnés de ruptures temporaires de toute filière. S'adressant à des jeunes qui ont éprouvé des difficultés scolaires majeures, souvent répétées tout au long de leur formation antérieure, l'AFP correspond bien à un dispositif de requalification pour les plus vulnérables, dont le risque d'interruption de la formation est important (Petrucci & Rastoldo, 2015).

3.4 Des parcours de formation en AFP parfois encore difficiles

Commencer une formation ne signifie pas forcément la terminer. Il s'agit donc de connaître la probabilité d'obtenir l'AFP pour qui s'est engagé-e dans cette voie. Un suivi sur six ans des apprenti-e-s entré-e-s en AFP en 2008 et en 2009 montre qu'environ sept jeunes sur dix ont obtenu leur attestation (tableau 2), dont une minorité (4%) a eu besoin de trois ou quatre ans pour la réussir (redoublements ou interruptions momentanées de la formation). Symétriquement, trois sur dix ont interrompu leur AFP, à peine plus souvent durant la première année, et parfois en se réorientant avant le terme de l'AFP vers d'autres filières (CFC, formations pour adultes ou stages qualifiants) également interrompues avant terme.

Pour les élèves en difficulté, si un premier enjeu est de trouver une solution de formation, un second est d'arriver à s'y maintenir. L'AFP a des exigences que toutes et tous n'arrivent pas à surmonter, malgré l'encadrement renforcé qui caractérise cette filière. Les interruptions relativement équiprobables selon le degré signifient que, pour certain-e-s, les difficultés sont présentes tout au long de la formation, étant donné que les arrêts prématurés suivent quasiment toujours une situation d'échec (Petrucci & Rastoldo, 2015).

De fait, les interruptions en cours d'une AFP se soldent presque toujours par une sortie du système d'éducation sans certification. Pour les jeunes dans ce cas, cela revient à une entrée dans la vie active sans qualification, peut-être pour certain-e-s à un retrait tant du marché de la formation que de celui de l'emploi et pour d'autres à une réitération d'un processus d'insertion vers une filière certifiante, notamment en

Tableau 2: Parcours de formation en AFP, suivi sur six ans des jeunes entré-e-s en première année d'une AFP en 2008 et 2009

Parcours certifiants	228	69%
dont		
Certification deux ans après l'entrée en AFP	216	65%
3 ou 4 ans d'AFP (redoublement et/ou interruption)	12	4%
Parcours non certifiants	104	31%
dont		
1 an d'AFP et arrêt de formation	45	14%
2 ans d'AFP et arrêt de formation	38	11%
1 ou 2 ans d'AFP et passage par une ou plusieurs années de CFC	15	5%
1 ou 2 ans d'AFP et passage par d'autres formations (pour adultes, stages qualifiants, etc.)	6	2%
Total	332	100%

Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12.2008 et 2009.

passant par une structure de soutien pour les jeunes en rupture (p. ex. les différents dispositifs de *case management* pour un retour en formation).

4 Après une AFP

La situation post-diplôme des titulaires d'une AFP renseigne sur les conditions de la transition vers la vie active, notamment sur leur degré d'employabilité ainsi que sur la capacité de ce programme de formation à permettre à des jeunes en difficulté de poursuivre une instruction en vue d'obtenir un titre plus exigeant et probablement plus valorisé sur le marché de l'emploi.

Pour l'essentiel, cette section se fonde sur la situation des diplômé-e-s 18 mois après l'obtention de leur titre (cf. section 1.2), ce qui ne couvre que le début de la transition post-secondaire II (Transition 2). Le passage à la vie active est un processus qui peut s'étendre largement au-delà de ces 18 mois (Bachmann Hunziger *et al.*, 2014; OCDE, 1996).

En outre, une grande partie des résultats de cette section est issue d'une enquête effectuée conjointement dans les cantons de Genève et de Vaud (Bachmann Hunziker *et al.*, 2014), ce qui a permis une validation des données genevoises. En effet, les formes de la transition post-diplôme sont très semblables entre les deux cantons, excepté les risques de chômage corrélés aux taux de chômage cantonaux, un peu plus élevés à Genève.

De fait, la grande similitude des résultats entre les deux cantons permet d'exclure qu'ils soient réductibles à des particularités cantonales.

4.1 Emplois, formation, recherche d'emploi

La situation des titulaires d'une AFP 18 mois après le diplôme diffère sensiblement de celle des titulaires d'un CFC dual (graphique 6). Après un CFC dual, une prise d'emploi est la norme (69%) et le taux de recherche de place de travail relativement modeste (11%). La poursuite d'une formation (vers des études tertiaires, via une maturité professionnelle essentiellement) est plus rare (13%). Si une majorité des titulaires d'une AFP se dirigent vers le marché de l'emploi, trouver une place de travail est plus difficile. En effet, 33% des diplômé-e-s sont engagé-e-s et 24% sont, 18 mois après leur diplôme, en recherche d'emploi, signe des difficultés que rencontrent les jeunes doté-e-s d'une certification à faible qualification à se positionner sur un marché de l'emploi concurrentiel et exigeant. Ce constat est d'ailleurs particulièrement prononcé pour le canton de Genève, qui connaît un marché de l'emploi plus tendu avec un taux de chômage 2 points au-dessus de la moyenne suisse (SECO, 2014). C'est d'ailleurs la seule différence notable entre les cantons de Genève et de Vaud. En revanche, la poursuite d'une formation après une AFP (exclusivement un CFC) est plus fréquente, avec un tiers des jeunes en formation 18 mois après leur attestation.

Ce taux élevé de poursuite d'une formation montre la double finalité effective des AFP. Pour certain-e-s, notamment celles et ceux dont les problèmes scolaires étaient particulièrement importantes, l'AFP clôt un parcours de formation ; alors que pour d'autres, dont les difficultés étaient passagères, moins importantes ou ont été surmontées, elle représente une étape dans un processus de qualification qui se poursuit par une filière de niveau CFC. À cet égard, le fait d'être passé par l'enseignement spécialisé montre bien le double usage de cette filière. Les jeunes dont les problèmes scolaires ne permettaient plus de suivre une scolarité en classe ordinaire tendent à ne pas poursuivre leur formation après l'AFP, alors que celles et ceux qui, malgré des difficultés, ont réussi à se maintenir dans un cursus ordinaire s'orientent significativement plus souvent vers un CFC après leur AFP⁴.

En complément de cette situation générale, les titulaires d'une AFP se sont exprimé-e-s sur la perception de leurs futurs projets d'emploi ou

4 Comparaison des poursuites de formation après un CFC selon que les jeunes ont fréquenté l'enseignement spécialisé ou non. V de Cramer 0.25, $p \leq 0.05$.

Graphique 6 : Situation, 18 mois après l'obtention d'une AFP ou d'un CFC dual, des jeunes diplômé-e-s en 2011 et 2013



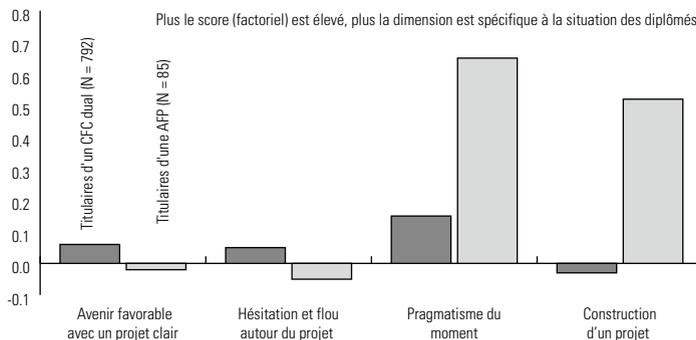
Source : SRED, enquête sur les diplômé-e-s du secondaire II.

de formation, comparativement aux détenteurs d'un CFC dual qui ont répondu aux mêmes questions (graphique 7). Quatre dimensions sont étudiées : la vision d'un avenir favorable avec un projet clair (dimension 1) ; un sentiment d'hésitation et de flou autour de leurs projets futurs (dimension 2) ; une attitude pragmatique avec le sentiment de n'avoir pas toute la maîtrise de leur situation (dimension 3) ; et l'affirmation d'avoir un projet en construction (dimension 4).

Considérer son avenir de manière favorable et bien articulée à ses projets ainsi qu'éprouver des hésitations face à un projet jugé flou sont des attitudes partagées chez les jeunes titulaires tant d'une AFP que d'un CFC. En revanche, le sentiment de dépendance aux circonstances associé à une volonté de saisir les occasions qui s'offrent est clairement une attitude qui prédomine après une AFP ou, plus généralement, chez les jeunes en situation précaire (Rastoldo, Amos & Davaud, 2009). Elles et ils se focalisent de manière prononcée sur l'instant présent et sont fortement tributaires du contexte (conseils, soutiens et opportunités). On retrouve après le diplôme la prégnance de cette dimension « pragmatisme/dépendance » déjà présente lors de la Transition 1 (cf. section 3.2). Après l'AFP, les diplômé-e-s sont également plus fréquemment dans une étape de construction de projets (professionnels ou de formation), signe probable de l'ouverture à d'autres « possibles » consécutifs à l'accomplissement de cette formation, mais également d'une nécessité de « faire projet » des possibilités, peut-être limitées, offertes par une qualification professionnelle élémentaire.

Dix-huit mois après une AFP, la période de transition est encore en cours et la situation de chacun-e est sujette à des ajustements (comme pour les titulaires d'un CFC), mais selon des modalités peu maîtrisées, déjà dès la fin de l'école secondaire I. Leurs parcours restent marqués,

Graphique 7: Vision de l'avenir selon le type de diplôme (AFP, CFC dual) des diplômé-e-s de 2013, projection des scores factoriels



Source: SRED, enquête sur les diplômé-e-s du secondaire II.

Clé de lecture du graphique 7: Scores factoriels issus d'une ACP, rotation varimax, 60% de variance expliquée. Exemples d'items: dimension 1 (Avenir favorable avec un projet clair: 33% de la variance) je suis tranquille, la carrière que j'envisage se profile à l'horizon, mes projets sont en voie de réalisation; dimension 2 (Hésitation et flou autour du projet: 10%) j'hésite entre plusieurs projets, mes projets sont vagues; dimension 3 (Pragmatisme du moment: 9%) c'est inutile de faire des projets, il faut s'adapter au travail que l'on trouve, j'ignore ce que sera mon avenir, finalement ce n'est pas moi qui décide; dimension 4 (Construction d'un projet: 8%) j'aime bien parler de mes projets avec mes amis et ma famille, je pense qu'il est indispensable de faire des projets pour se motiver, même s'ils ne se réalisent pas.

Les résultats du canton de Vaud font ressortir les mêmes facteurs qui se distribuent de manière comparable.

tout au long de leur formation, par un déficit de maîtrise de leur destinée et la nécessité de se positionner entre les contraintes et les occasions rencontrées. Leur transition reste nettement caractérisée par une dépendance aux contextes, même si ce premier titre semble permettre aussi l'élaboration de nouveaux projets.

4.2 La qualité de l'insertion professionnelle

Le taux de recherches d'emploi indique une transition à la vie active compliquée pour les titulaires d'une AFP. Quelques indicateurs supplémentaires permettent d'apprécier la qualité de leur insertion professionnelle, toujours comparativement aux titulaires d'un CFC dual (tableau 3). Dix-huit mois après une AFP, les jeunes déclarent des insertions professionnelles plus fréquemment précaires: plus souvent à temps très partiel, dans des emplois non qualifiés, occupant des postes qui correspondent, selon leurs dires, un peu moins bien à leurs qualifications. Relevons

cependant que cette dernière différence n'est pas grande. En revanche, leur satisfaction à l'égard de leur emploi est quasiment équivalente à celle des titulaires d'un CFC ; seul le contenu du travail est jugé un peu plus sévèrement, ce qui est probablement en lien avec l'adéquation du travail à leur formation estimée un peu moins bonne. Ce résultat illustre les nombreux ajustements nécessaires, après une AFP, pour s'adapter aux exigences professionnelles.

Tableau 3 : Qualité de l'emploi et satisfaction face à l'emploi 18 mois après l'obtention du diplôme (diplômé·e·s de 2013)

	AFP	CFC dual
Qualité de l'emploi		
Temps de travail inférieur à 25 heures hebdomadaires	28%	6%
Contrats à durée déterminée	11%	11%
Emploi de stagiaires, auxiliaires et employé·e·s non qualifiés	29%	11%
Adéquation perçue à la formation (échelle de 1 à 9)	6.9	7.3
Satisfaction du travail		
Satisfaction de la rémunération (échelle de 1 à 9)	6.1	5.6
Satisfaction du travail à effectuer (échelle de 1 à 9)	6.6	7.0
Satisfaction des perspectives de carrière (échelle de 1 à 9)	6.5	6.3
Satisfaction des horaires de travail (échelle de 1 à 9)	6.3	6.7
Nombre de sujets	86	786

Source : SRED, enquête sur les diplômé·e·s du secondaire II.

La transition à la vie active durant les 18 mois qui suivent la certification apparaît un peu plus laborieuse pour les titulaires d'une AFP comparée à celles et ceux qui possèdent un CFC dual, d'autant plus que leurs perspectives salariales sont limitées. En effet, au niveau suisse, une étude a mis en évidence, dans les domaines de l'hôtellerie et du commerce, un écart salarial d'environ 12% comparativement aux titulaires d'un CFC (Kammermann, Balzer & Hättich, 2013). Cela étant, leur degré de satisfaction reste élevé (Hofmann & Häfeli, 2010), probablement parce qu'être en emploi après un parcours de formation difficile est déjà un motif de satisfaction « en soi ».

L'observation des modes d'accès à l'emploi montre également quelques spécificités. Seulement 7% des titulaires d'une AFP ont trouvé leur emploi en répondant à une annonce (contre 20% avec un CFC) et 50% ont trouvé un emploi dans l'entreprise formatrice (contre 43% pour

les CFC). Les autres modalités d'accès à l'emploi sont assez équiprobables. On peut formuler l'hypothèse que, lors d'une procédure de sélection fortement concurrentielle et assez anonyme (réponses à une offre), les chances d'obtenir un emploi avec une AFP sont amoindries. Elles sont notablement plus importantes dans le cas d'une sélection qui se fonde sur une connaissance approfondie de la situation et des capacités du jeune (engagement dans l'entreprise formatrice). Cela peut être considéré à la fois comme une implication spécifique des entreprises qui engagent des jeunes en AFP, implication qui va au-delà de la formation, et comme un signe de la dépendance des titulaires d'une AFP à leur entreprise formatrice, une forte concurrence lors de l'engagement réduisant leurs chances de décrocher un premier emploi.

Qualité du travail, satisfaction et modalités spécifiques d'accès à l'emploi se retrouvent de manière similaire, tant à Genève que dans le canton de Vaud.

Il convient cependant de nuancer le constat de difficultés d'accès à l'emploi dans la mesure où 18 mois est un temps court pour qualifier définitivement la transition au travail. Une étude avec davantage de recul confirme la situation plus difficile des titulaires d'une AFP rapidement après leur titre, mais cette situation tend à devenir plus comparable à celle des titulaires d'un CFC après trois ans (Kammermann, Stalder & Hättich, 2011). Une AFP conduit bien à l'emploi, mais en passant par une période de transition plus longue et probablement plus difficile, nécessitant un temps supplémentaire pour la mise en place du processus de socialisation professionnelle (Dubar, 1996; Dubar & Tripiet, 2005). Ces jeunes connaissent donc une stabilisation lente dans l'emploi (Werquin, 1996).

4.3 Les poursuites de formation

Le tiers des jeunes qui poursuivent une formation après l'AFP sont en apprentissage dual de niveau CFC 18 mois après l'obtention de leur titre. Un suivi plus long (sur six ans) et plus détaillé illustre l'articulation entre les formations AFP et CFC (tableau 4).

Un tiers des titulaires d'une AFP ont obtenu un CFC (24%) ou sont encore en cours de formation (9%), ce qui signifie dans ce dernier cas une entrée en CFC indirecte après l'AFP et/ou des redoublements, des réorientations ou des interruptions temporaires durant le CFC. Pour celles et ceux qui s'engagent vers un CFC, probablement les plus fort-e-s scolairement (Kammermann, Stalder & Hättich, 2011), l'AFP joue le rôle de tremplin permettant de raccrocher aux études (Feller, 2013). Toutefois, l'ensemble n'a pas réussi à aller au terme de cette formation : 16%

des titulaires d'une AFP ont interrompu leur CFC avant la certification (interruption qui n'est peut-être pas définitive).

Tableau 4 : Parcours de formation après l'AFP et suivi sur six ans des jeunes entré·e·s en première année d'une AFP en 2008 et 2009 (détail du tableau 2)

Parcours certifiants	228	100%
dont		
Obtention d'une AFP en 2 ans et arrêt de la formation	104	46%
Obtention d'une AFP en 3 ou 4 ans (redoublement/interruption) et arrêt de la formation	12	5%
Obtention d'une AFP et d'un CFC	54	24%
Obtention d'une AFP et CFC en cours	21	9%
Obtention d'une AFP et CFC interrompu avant terme	37	16%

Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12. de chaque année.

Tableau 5 : Modalités de la poursuite d'études vers un CFC après l'obtention d'une AFP (diplômé·e·s en 2008 et 2009)

Proportion de diplômé·e·s d'une AFP entrant en CFC en 2 ^e année (vs entrant en CFC en 1 ^{re} année)	59%
Proportion de diplômé·e·s d'une AFP poursuivant une formation en CFC directement après l'obtention du diplôme (vs après une ou plusieurs années sans formation)	78%

Source : Base de données scolaires du canton de Genève. État au 31.12. de chaque année.

Pour celles et ceux qui continuent leurs études après une AFP, dans 59% des cas, les jeunes accèdent au deuxième degré de l'apprentissage. Par ailleurs, la plupart (78%) poursuivent un CFC directement l'année scolaire suivante (tableau 5). L'AFP est donc fréquemment validée comme équivalente à un premier degré de l'apprentissage de niveau CFC et l'articulation de ces deux filières permet des parcours ininterrompus. Néanmoins, la transition vers un CFC intervient parfois après un temps de pause dans la formation.

Globalement, l'AFP semble bien articulée au CFC, mais pas nécessairement par des CFC écourtés, et tous les essais ne sont pas couronnés de succès. Après l'AFP, les parcours de formation en CFC sont encore émaillés de divers événements d'orientation (interruptions, redoublements), montrant le seuil relativement important entre ces deux

filières, ainsi que la nécessité d'un regard sur le long terme pour saisir l'entier de ces parcours de formation souvent complexes.

5 Pour conclure

En revenant aux interrogations de départ, on constate que la filière AFP prend une place spécifique dans le paysage de la formation professionnelle. Elle remplace les anciennes trajectoires élémentaires et les CFC en deux ans, en proposant un parcours mieux spécifié, sans affecter l'évolution des formations de niveau CFC. Si le taux de recherches d'emploi des titulaires d'une AFP est élevé après 18 mois, il se répartit également dans toutes les branches d'activité. Les AFP se développent donc bien de manière équiprobable dans les domaines où une prise d'emploi est possible (même si elle est difficile). Il y a une bonne adéquation entre les besoins des différents secteurs professionnels et le développement de ces filières, fruit probable d'une concertation importante, parfois tendue, entre le système de formation et les représentants des branches économiques.

Comme dispositif de lutte contre l'échec scolaire, l'AFP touche bien les jeunes les plus vulnérables dans leur formation en raison de leurs caractéristiques tant scolaires que sociales. Elle prend une fonction de requalification des jeunes en difficulté après que d'autres mesures ont été tentées (passage par une structure de transition, essai dans une formation de niveau CFC notamment). En cela, c'est un dispositif qui se situe plutôt au niveau du secondaire II qu'à l'articulation des secondaires I et II. Les parcours de formation s'en trouvent allongés, mais dans un même temps, cela permet aux jeunes de s'essayer à d'autres filières perçues comme plus désirables ou plus prometteuses.

Cela étant, l'entrée en AFP ne signifie pas une certification assurée, puisque près d'un tiers des jeunes abandonnent en cours de route, probablement en raison des difficultés qui les ont déjà conduit-e-s à connaître des parcours scolaires compliqués. L'adaptation du niveau d'exigences (par rapport à un CFC), l'encadrement et l'accompagnement renforcé ne compensent pas complètement les problèmes des jeunes qui entrent dans ces formations. En cela, l'AFP ne fonctionne pas différemment des autres filières ou sections spécifiquement dédiées aux jeunes en difficulté (Hrizi *et al.*, 2014).

L'AFP est effectivement une passerelle vers le CFC pour une partie de ces jeunes, avec une réelle possibilité d'écourter l'apprentissage ; deux

tiers voient leur tentative couronnée de succès, mais le dernier tiers de celles et ceux qui tentent l'expérience ne la mène pas à terme.

La transition à la vie active des titulaires d'une AFP montre une réelle orientation vers l'emploi, mais plus compliquée – en tout cas dans un premier temps – que pour ceux qui possèdent un CFC. L'articulation formation/emploi est un défi parfois ardu, surtout pour des jeunes dont les performances scolaires les placent, depuis le début de leur formation, en situation de difficulté à élaborer un projet et à en avoir la maîtrise. Cependant, les jeunes qui sont en emploi sont clairement satisfaits de leur situation.

Globalement, les jeunes qui vont en AFP sont dans une situation qui reste délicate et sont loin d'une démarche d'accomplissement d'un projet personnel. Leurs parcours souvent heurtés, largement dépendant des circonstances et des contraintes externes ainsi que la plus grande précarité de leur transition à la vie active, montrent plutôt une obligation de s'insérer (et de retirer de la satisfaction de cette insertion) dans les rares possibilités qui sont à leur portée. L'adaptation et l'insertion priment sur la réalisation de soi (ou, dans le meilleur des cas, en constitue un élément préparatoire). Ces jeunes courent alors le double risque de ne pas y arriver, étant donné leurs difficultés en matière de formation, et de ne pas persévérer, faute d'arriver à retirer de la satisfaction d'une situation souvent peu choisie. Cela explique probablement le fait qu'un tiers des jeunes interrompent leur AFP avant terme.

L'AFP apparaît donc, à travers l'analyse des parcours de formation, comme une mesure susceptible de mener des jeunes en grande difficulté jusqu'à une certification et comme un tremplin vers des formations plus exigeantes pour celles et ceux qui ont connu, durant leur cursus, des problèmes scolaires importants, mais en partie surmontés. Elle offre un réel accès à l'emploi, mais dans des conditions souvent délicates, demandant des ajustements conséquents et du temps.

L'AFP semble cohabiter à côté du CFC sur le mode de la subsidiarité. Les publics sont différents, particulièrement par leur niveau scolaire. Les parcours de formation complexes qui mènent à l'AFP montrent qu'elle intervient le plus souvent après que d'autres solutions de formation ont été tentées (notamment un CFC). D'autre part, la transition à la vie active, plus délicate avec une AFP, indique également une prééminence du CFC sur le marché du travail. De ce point de vue, l'AFP complète l'offre en formation professionnelle plus qu'elle ne crée une situation de concurrence. En s'articulant avec toutes les autres mesures de soutien

aux jeunes en difficulté, elle contribue certainement à remplir l'objectif d'amener 95% d'une classe d'âge à une certification.

6 Références bibliographiques

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Apprentis.ch (2015). *L'AFP, une autre manière d'apprendre*. Récupéré le 26 octobre 2015 de <http://www.apprentis.ch/cms/l-afp-une-autre-maniere-d-apprendre>.
- Bachmann Hunziker, K., Leuenberger Zanetta, S., Mouad, R. & Rastoldo, F. (2014). *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II? État des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*. Genève, Lausanne: SRED, URSP.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris: PUF.
- Boudon, R., Cuin, Ch.-H. & Massot, A. (2000). *L'axiomatic de l'inégalité des chances*. Paris: L'Harmattan.
- Boudon, R. (2001). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In R. Boudon, N. Bulle & M. Cherkaoui (Eds). *École et société. Les paradoxes de la démocratie* (pp. 151–170). Paris: PUF.
- Bourdieu, P & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Brasselet, C. & Guerrin, A. (2015). Autodétermination dans la décision d'orientation scolaire: effets sur la motivation scolaire des lycéens. In M.-H. Jacques (dir.). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours* (pp. 167–177). Rennes: Presses Universitaire de Rennes.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation – CSRE (éd.) (2014). *L'éducation en Suisse. Rapport 2014*. Aarau: CSRE.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP (2011). *Déclaration 2011 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation*. Berne: CDIP.
- Davaud, C. & Rastoldo, F. (2012). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2009*. Genève: SRED.
- Deltand, M. & Kaddouri, M. (2014). Les individus face à l'épreuve des transitions biographiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 43(4), 413–434.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

- Duru-Bellat, M., Kieffer, A. & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles: le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, 42(2), 251–280.
- Feller, M. (2013). Filière de formation initiale en deux ans avec attestation fédérale (AFP) et insertion professionnelle des personnes dont les aptitudes sont essentiellement pratiques. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2013, 41–46.
- Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), 181–198.
- Hofmann, C. & Häfeli, K. (2010). *Die Ausbildungssituation von Lernenden in einer Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) in den Branchen Schreinerei und Hauswirtschaft: Zwischenbericht zur Erstbefragung der Lernenden am Ende der Ausbildung*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
- Hrizi, Y., Mouad, R., Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2014). Les parcours de formation des jeunes en difficultés scolaires à la fin du cycle d'orientation. *Note d'information du SRED*, 65.
- Kaiser, C. & Rastoldo, F. (2007). *Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire: de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres*. Genève: SRED.
- Kammermann, M., Balzer, L. & Hättich, A. (2013). Des professionnels satisfaits de leur AFP. *Panorama*, 27(6), 16.
- Kammermann, M., Stalder, B. & Hättich, A. (2011). Two-year apprenticeships – a successful model of training? In A. Fuller & L. Unwin (eds), *Contemporary apprenticeship. International perspectives on an evolving model of learning* (pp. 140–159). Abingdon: Routledge.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation post-obligatoire en Suisse: les sept premières années*. Bâle: Unibasel, TREE.
- Lamamra, N. & Moreau G. (2016). Le certificat fédéral de capacité: la fin d'une centralité? *Formation emploi* 133, 101–120.
- Meyer, T., Hupka-Brunner, S. & Keller, A. (2012). Ausbildungs- und Erwerbsverläufe des PISA 2000/TREE-Kohorte: Synopsis 2000–2007. In Bergman, M.-M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. et Stalder, B. (éds), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (pp. 86–91). Zürich: Seismo.
- Mizrahi, I. (2014, 22 octobre). Métiers du bois: la filière AFP prend racine. *Tribune de Genève emploi*.

- Office cantonal genevois de la statistique – OCSTAT (2014). *Entreprises en relation avec un organisme de promotion économique et emplois, selon l'activité économique, en 2012*. Récupéré le 26 octobre 2015 de http://www.ge.ch/statistique/tel/domaines/06/06_02/t_06_02_4_03.xls.
- Office fédéral de la statistique – OFS (2015a). *Indicateurs de la formation. Environnement du système de formation – Places d'apprentissage dans le total des emplois*. Récupéré le 26 octobre 2015 de <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.401206.4031.html>.
- Office fédéral de la statistique – OFS (2015b). *Activité professionnelle et temps de travail – Personnes actives occupées*. Récupéré le 26 octobre de http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/key/erwerbstaetige0/berufliche_mobilitaet.html#parsys_49504.
- Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue – OFPC (2014). *La formation professionnelle à Genève. Constats et données chiffrées 2014*. Genève.
- Organisation de coopération et de développement économiques – OCDE (1996). *Regards sur l'éducation – Analyse*. Paris : OCDE.
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Dir.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 13–21). Neuchâtel : IRDP.
- Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2015). *Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des décrocheurs*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II: Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves. Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F. & Mouad, R. (2015). Berufsbildungsverläufe von Jugendlichen in Genf. In K. Häfli, M. Neuenschwander & S. Schumann (Hrsg.), *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs und Transitionsforschung in der Schweiz* (pp. 161–186). Stuttgart: Springer VS.
- Schönenberger, S. & Fibbi, R. (2011). *Lutte contre les discriminations à l'embauche. Les mesures volontaires mises en œuvre par les employeurs en Suisse*. Berne : Service de lutte contre le racisme (SLR).
- Secrétariat d'État à l'économie – SECO (2014). *La situation sur le marché du travail en janvier 2014*. Berne : SECO.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI (2014). *Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). Guide*. Berne : SEFRI.

- Service de la recherche en éducation – SRED (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009*. Genève: SRED.
- Service de la recherche en éducation – SRED (2015). *L'enseignement à Genève. Repères et indicateurs statistiques. D4. Transitions vers l'enseignement secondaire II*. Récupéré le 26 octobre 2015 de http://www.geneve.ch/recherche-education/doc/ris/2015/d4/d4_transitions_vers_sec2.pdf.
- Stern, S. (2010). Formation AFP. Cinq ans après, où en est-on? *Panorama*, 6, 14–15.
- Stern, S., Marti, C., von Stokar, T. & Ehrler, J. (2010). *Évaluation de la formation professionnelle initiale de deux ans (AFP)*. Zurich, Lausanne: IDEAP.
- Werquin, P. (1996). De l'école à l'emploi: les parcours précaires. In S. Paugam (éd.), *L'exclusion, l'État des savoirs* (pp. 120–135). Paris: La Découverte.

Chapitre 9

La formation professionnelle supérieure en Suisse : structure, état de la recherche et dimensions d'inégalité sociale

Irene Kriesi et Ines Trede

1 Introduction

En Suisse, les formations supérieures axées spécifiquement sur une profession et proposées en dehors des filières universitaires revêtent une grande importance. Elles dépassent même le nombre des diplômes des hautes écoles spécialisées (HES). Ainsi, en 2014, environ 27 000 personnes ont obtenu un titre de formation professionnelle supérieure (examen fédéral, examen professionnel fédéral supérieur ou école supérieure), alors que, la même année, respectivement 15 000 et 14 000 diplômes de Bachelor ont été décernés dans les HES et les universités (OFS, 2015). L'importance de la formation professionnelle supérieure est une caractéristique du système suisse par rapport aux autres pays. Dans les pays dont le système éducatif est fondé sur l'enseignement général – l'Angleterre, la France ou l'Italie, par exemple –, la formation professionnelle supérieure est peu présente. Même dans des pays dotés d'un système de formation professionnelle duale développé, comme l'Allemagne, la formation professionnelle supérieure a une importance nettement moindre (Fazekas & Field, 2013).

Cependant, en dépit de son importance en Suisse, la formation professionnelle supérieure n'a encore pratiquement pas été explorée. Cette situation est imputable, d'une part, au peu de données à disposition et, d'autre part, à la priorité longtemps accordée au système universitaire par les politiques et les scientifiques. Les choses ont changé après la crise économique des années 1990 et l'apparition d'une pénurie croissante de main-d'œuvre qualifiée dans certains domaines professionnels. Depuis lors, il a souvent été postulé que la forte orientation professionnelle du système éducatif suisse ne constituait pas seulement un facteur essentiel de compétitivité pour la Suisse, mais qu'elle contribuait aussi, en

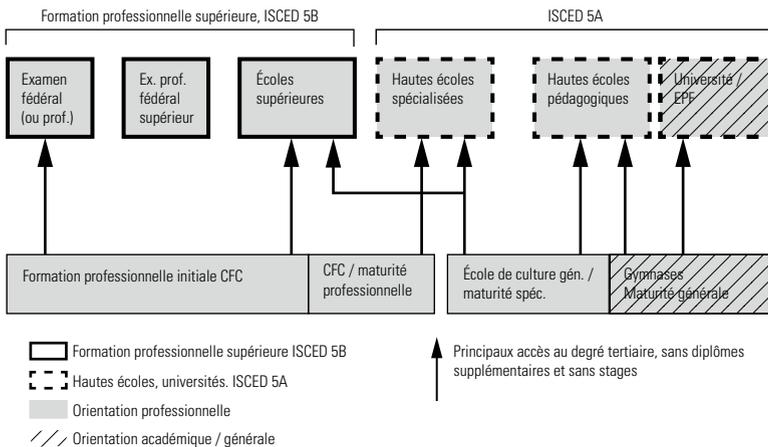
comparaison internationale, à la persistance d'un taux de chômage des jeunes peu élevé (Maurer, 2013).

Le présent chapitre suit un triple objectif. Nous décrirons, dans un premier temps, la structure et les spécificités de la formation professionnelle supérieure. Ensuite, nous présenterons la recherche menée jusqu'à présent dans ce domaine ainsi que les lacunes à combler. Enfin, prenant l'exemple du secteur de la santé, nous illustrerons les mécanismes d'accès aux écoles supérieures (ES) comparés à ceux permettant l'accès aux hautes écoles spécialisées.

2 Structure de la formation professionnelle supérieure

Dans le système éducatif suisse, la formation professionnelle supérieure appartient au degré tertiaire; à l'échelle internationale, elle se situe au niveau ISCED 5B dans la classification courante des types et systèmes d'écoles (OECD, 2014). Elle consiste en trois types de formation différents: les examens fédéraux (ou professionnels), les examens professionnels fédéraux supérieurs et les ES (cf. Figure 1). Par ailleurs, le degré tertiaire englobe les HES, les hautes écoles pédagogiques (HEP) et les universités, qui se situent au niveau ISCED 5A. HES et HEP sont davantage orientées à la pratique professionnelle que les universités et constituent un type mixte.

Figure 1: Principales connexions entre degré sec. II et degré tertiaire (représentation simplifiée des filières principales)



Les trois types de formation professionnelle supérieure ainsi que les HES se fondent sur les filières à vocation professionnelle du degré secondaire II et nécessitent une pratique professionnelle appropriée. Elles sont surtout suivies par des personnes ayant achevé une formation professionnelle initiale ou une maturité spécialisée – même si, en général, l'accès aux HES requiert une maturité professionnelle. Une minorité de titulaires de diplômes de formation professionnelle supérieure ont obtenu préalablement un titre d'enseignement supérieur ou une maturité gymnasiale (Neukomm, Rageth & Bösch, 2011).

La formation professionnelle supérieure est très hétérogène. Son organisation varie sensiblement d'un secteur d'activité à l'autre et d'une profession à l'autre. Les trois types de formation ont en commun d'être axées sur l'acquisition de qualifications professionnelles, de requérir en règle générale un diplôme de degré secondaire II – le plus souvent sous forme d'une formation professionnelle initiale – ainsi qu'une expérience professionnelle, mais pas de maturité gymnasiale. Les diverses filières s'inspirent étroitement des besoins de l'économie, dans la mesure où les associations professionnelles et les organisations du monde du travail définissent les contenus de la formation et les procédures d'examen. Néanmoins, les diplômes sont reconnus à l'échelle fédérale. La proximité du marché de l'emploi apparaît également dans le fait que bon nombre de formations professionnelles supérieures sont suivies en cours d'emploi et financées par les employeurs (Schärrer *et al.*, 2009).

Nous décrirons de plus près dans les pages qui suivent la structure et les conditions d'accès des trois types de formation professionnelle supérieure et examinerons aussi en complément les HES. Ces dernières n'appartiennent certes pas à la formation professionnelle supérieure selon la systématique actuelle, mais, comme elles se fondent également sur le degré secondaire II et ont une orientation pratique, elles sont en concurrence directe avec la formation professionnelle supérieure et ne peuvent être ignorées à ce titre. De plus, elles sont importantes, car elles assurent aux personnes ayant suivi une formation professionnelle initiale et obtenu une maturité professionnelle un accès direct à l'enseignement supérieur au degré ISCED 5A.

2.1 Examen fédéral et examen professionnel fédéral supérieur

Il existe à l'heure actuelle quelque 220 examens fédéraux différents menant à un certificat fédéral de capacité et environ 170 examens professionnels fédéraux supérieurs sanctionnés par un diplôme fédéral. Au total, les

deux examens représentent à peu près 70% des diplômes de formation professionnelle supérieure.

En règle générale, à l'intérieur d'un domaine professionnel, les deux types d'examens professionnels – s'ils sont proposés tous les deux – se complètent. L'examen supérieur ne peut être entrepris que si l'examen fédéral a été passé avec succès (Baumeler, Dannecker & Trede, 2014). Il existe toutefois des examens professionnels supérieurs, comme celui d'accompagnant-e socioprofessionnel-le, pour lesquels il n'y a aucun examen fédéral en amont. Dans ces cas, l'accès à l'examen professionnel supérieur est souvent possible sur la base de divers diplômes de l'enseignement général ou de formation professionnelle, pour autant que les candidat-e-s disposent de plusieurs années d'expérience professionnelle.

Un examen fédéral certifie des connaissances approfondies et des spécialisations techniques dans une profession. Il permet, par exemple, de former des personnes en formation professionnelle initiale dans l'entreprise ou de leur accorder une plus grande responsabilité professionnelle. Les examens professionnels supérieurs servent à l'acquisition de savoirs experts et certifient des qualifications. Les deux niveaux ne sont toutefois pas comparables d'un domaine professionnel à l'autre. Ainsi, dans les métiers manuels, un examen professionnel supérieur aboutit en général à la direction d'une petite entreprise, alors que, dans la gestion de personnel, la comptabilité ou le marketing, il peut permettre l'accès à des postes de direction dans de grandes entreprises (cf. Neukomm, Rageth & Bösch, 2011). Les examens fédéraux et professionnels supérieurs se caractérisent par le fait que seules les procédures d'examen sont régies à l'échelle fédérale, mais non les cours préparatoires suivis préalablement par une bonne partie des candidat-e-s. La nécessité de présenter avant l'examen des attestations scolaires et pratiques est définie au cas par cas par les associations professionnelles dans les règlements d'examen. En général, sont admises aux examens les personnes présentant les connaissances techniques et les expériences pratiques requises, peu importe qu'elles aient été acquises dans un cours préparatoire, par un travail personnel ou dans le cadre d'une activité professionnelle. Dans la pratique, les cours préparatoires spécifiques sont à vrai dire suivis par 80 à 90% des candidat-e-s aux examens (Neukomm, Rageth & Bösch, 2011).

Les titres scolaires et professionnels éventuellement requis pour passer l'examen varient sensiblement d'un domaine professionnel à l'autre. Certains examens exigent des formations professionnelles initiales spécifiques, par exemple en coiffure ou dans des métiers manuels. D'autres admettent un large éventail de formations professionnelles ini-

tiales ou de diplômes gymnasiaux ou universitaires, comme en gestion d'organisation ou en naturopathie.

La forte influence de l'économie et en particulier des associations professionnelles sur l'organisation des examens fédéraux a pour effet que non seulement le niveau de difficulté mais aussi les coûts occasionnés par les examens et les cours préparatoires varient sensiblement entre les diplômes. Les coûts directs moyens s'élevaient en 2010 à près de 10 000 francs en ce qui concerne les examens fédéraux, et même à 14 000 francs en ce qui concerne les examens professionnels supérieurs (Neukomm *et al.*, 2011). Les frais de participation sont en moyenne couverts à environ 60% par des moyens privés et, pour un bon tiers, par des contributions des employeurs. La part de financement public du coût global est inférieure à 20% (Neukomm *et al.*, 2011 ; Seiler, Muggli & Sommer, 2009). Les pouvoirs publics assurent un financement plus substantiel dans certains secteurs seulement, comme la santé et l'agriculture par exemple. Concernant le financement, des changements sont toutefois en cours, dans la mesure où une plus forte participation financière de la Confédération et des cantons aux examens fédéraux et aux cours préparatoires est assurée à partir de l'année 2017, afin de promouvoir la formation professionnelle supérieure (Kuhn & Schweri, 2014 ; Conseil fédéral, 2015).

2.2 Écoles supérieures (ES)

Les ES transmettent un savoir expert spécifique de même que, parfois, des qualifications directionnelles. À l'heure actuelle, les diplômes des ES peuvent être obtenus dans sept domaines professionnels et dans plus de 50 orientations différentes. Ils représentent environ 30% de tous les titres de formation professionnelle supérieure.

Les ES offrent un programme scolaire structuré, qui comprend des cursus à temps partiel parallèles à une activité professionnelle aussi bien que des cursus à plein temps. La scolarité dure trois à quatre ans et englobe au maximum 5400 heures d'études, dont au moins 50% portent sur des aspects pratiques. Dans les ES, non seulement les procédures d'examen mais aussi le contenu des cursus sont régis à l'échelle fédérale. Cette réglementation s'effectue sous forme de plans d'études cadres nationaux, convenus entre les associations sectorielles et approuvés par la Confédération. Les titres scolaires et professionnels ainsi que l'expérience professionnelle requis pour une admission sont également définis à l'échelle fédérale. En règle générale, l'accès à une école supérieure requiert une formation professionnelle initiale sanctionnée par un certificat fédéral de capacité ou un autre diplôme de degré secondaire

II. Si le diplôme prérequis est considéré comme approprié, la durée de la formation peut se réduire à 3600 heures ou à deux ans. La possession d'un diplôme gymnasial doit en général être complétée par une pratique professionnelle. Au contraire des examens fédéraux, les ES sont financées à environ 70% par des deniers publics, en particulier les cursus à plein temps (Cattaneo & Wolter, 2011 ; Seiler *et al.*, 2009). Les coûts globaux sont à vrai dire sensiblement plus élevés dans les ES que pour les examens fédéraux ; ils se situent, selon le domaine, entre 3000 et 10 000 francs par semestre (Meier, Frey & Rigotti, 2013). Dans certains secteurs d'activité suscitant un plus vif intérêt des pouvoirs publics (santé, sylviculture, p. ex.) et occasionnant des coûts sensiblement supérieurs, la prise en charge par l'État peut atteindre 90% (CDIP, 2014a). La facturation des frais de scolarité appartient aux ES. Ils représentent, selon les modèles de la CDIP, environ un tiers à deux cinquièmes des coûts globaux (CDIP, 2014b). Cependant, et notamment dans les formations en cours d'emploi, il est courant que les employeurs financent une partie des frais de scolarité.

2.3 Hautes écoles spécialisées (HES)

Les neuf HES existantes – subdivisées en 11 orientations et 200 filières différentes – sont récentes puisqu'elles n'ont été créées que dans la seconde moitié des années 1990 (Meyerhofer, 2009). Elles résultent d'une fusion d'anciennes ES et instituts techniques et écoles de cadres pour l'économie et l'administration (CSRE, 2014).

À l'instar des ES, les HES proposent des programmes de formation structurés, qui durent en général trois ans. Conformément aux directives de Bologne, elles exigent 180 crédits ECTS et les études sont sanctionnées par un diplôme de Bachelor. Les HES préparent à une activité professionnelle par des études axées sur la pratique (LEHE, 2011), mais elles ont une vocation plus académique que les ES. Depuis 2008, les HES peuvent également proposer des filières de Master (CSRE, 2014).

Au contraire des ES, l'accès aux HES requiert en règle générale une maturité professionnelle ou spécialisée. Les titulaires d'une maturité gymnasiale doivent attester d'une année de pratique professionnelle pour être admis-e-s. Les HES et leur programme sont accrédités conformément aux objectifs et aux directives de la Confédération (LEHE, 2011). Les cantons sont responsables du contrôle de la qualité (Meyerhofer, 2009). Les HES sont en grande partie financées par l'État, principalement par les cantons, et, à un degré moindre, par la Confédération. Le reste des coûts est pris en charge par des moyens privés, notamment par des frais

de scolarité, qui s'élèvent à environ 2000 francs par an dans les HES de droit public (CSRE, 2014).

2.4 Défis

La forte orientation de la formation professionnelle supérieure en fonction des besoins du marché de l'emploi – qui évoluent avec le temps – a eu pour effet que les cursus de formation sont multiples, hétérogènes et relativement peu réglementés en ce qui concerne les examens fédéraux et les examens professionnels supérieurs. Cela entraîne certes une grande souplesse, mais aussi quelques défis. Il convient de noter en particulier la comparabilité des diplômes du même type, leur positionnement et leur reconnaissance à l'échelle internationale, la perméabilité entre la formation professionnelle supérieure et les HES ainsi que les universités, de même que la distinction entre les différents types de formation professionnelle tertiaire – examens fédéraux, ES et HES (Schmid & Gonon, 2013).

Dans la classification internationale courante des types d'écoles et des systèmes scolaires (OCDE, 2014), la formation professionnelle supérieure figure jusqu'à présent dans le sous-groupe des cursus axés sur la profession et la pratique des ES ou des académies professionnelles (ISCED 5B). Les filières Bachelor à vocation professionnelle des HES sont affectées aux groupes des établissements d'enseignement supérieur au niveau ISCED 5A. Cette classification bipartite ne reflète pas du tout l'hétérogénéité des diplômes de formation professionnelle supérieure, car tant les diplômes que les conditions d'accès, le niveau des exigences et le contenu des qualifications à acquérir varient fortement d'un cursus à l'autre (Baumeler *et al.*, 2014). Par conséquent, les plus de 600 examens fédéraux et diplômes de formation professionnelle supérieure seront intégrés dans la systématique du Cadre européen des certifications par les associations professionnelles et des experts en formation au cours des quatre prochaines années (SEFRI, 2015). Cette classification est censée mieux refléter les fortes différences entre les niveaux d'exigence de ces multiples diplômes, afin d'améliorer leur comparabilité sur les plans national et international. En même temps, l'objectif consiste à promouvoir, en premier lieu, la mobilité professionnelle – là aussi, tant sur le plan national qu'international – et, en second lieu, la reconnaissance des diplômes à l'étranger. Troisièmement, l'amélioration de la comparabilité a pour but de faciliter la perméabilité entre la formation professionnelle supérieure et les HES et les universités. À l'heure actuelle, ce passage s'effectue surtout dans l'autre direction – des hautes écoles

vers la formation professionnelle supérieure (CSRE, 2014). À vrai dire, le passage de la formation professionnelle supérieure vers une haute école spécialisée ou une université, ainsi que les facteurs qui influencent ce passage n'ont guère été analysés jusqu'à présent.

Dans la plupart des domaines professionnels, divers programmes de formation supérieure sont proposés aussi bien au niveau ISCED 5A qu'à celui ISCED 5B. De plus, les diplômes sont différents en fonction du domaine professionnel et du secteur d'activité. Ainsi, selon la loi sur la formation professionnelle, un examen fédéral est requis pour permettre l'accès à un examen professionnel supérieur, pour autant qu'il existe dans le domaine professionnel en question. Certains secteurs, comme la santé, requièrent cependant (aussi) la présentation d'un diplôme d'une école supérieure pour l'admission à un examen professionnel supérieur. Dans d'autres secteurs d'activité, les ES et les examens professionnels supérieurs se côtoient et se distinguent avant tout par la manière d'accéder au diplôme. La distinction entre les ES et les filières Bachelor des HES s'avèrent également parfois difficile. Les deux types d'établissements sont en concurrence, surtout en Suisse alémanique. Cette différence régionale s'explique par le fait que l'importance de la formation professionnelle supérieure varie en Suisse d'une région linguistique à l'autre. La formation professionnelle supérieure est beaucoup plus ancrée en Suisse alémanique qu'en Suisse romande et italophone. Cette situation s'explique par le fait que, dans les cantons latins, l'enseignement général est plus répandu au degré secondaire II et conduit en général à des études au niveau du Tertiaire A, alors que la formation professionnelle initiale, qui est la principale pourvoyeuse de la formation professionnelle supérieure, a une importance nettement moindre en Suisse romande et italophone qu'en Suisse alémanique. Il en résulte que les mêmes cursus peuvent être proposés dans une école supérieure en Suisse alémanique et dans une haute école spécialisée en Suisse romande et italophone. C'est notamment le cas dans les professions sociales et médicales, comme nous le montrerons plus tard.

Le type de formation dans lequel les filières tertiaires sont intégrées sur le plan régional peut avoir une incidence importante sur l'accès à la formation professionnelle supérieure. Pour l'admission dans une haute école spécialisée, une maturité professionnelle est requise en général, ce qui rend l'accès plus difficile en comparaison aux ES et aux examens fédéraux, qui ne l'exigent pas. Ces conditions d'accès moins exigeantes présentent l'avantage pour la formation professionnelle supérieure de pouvoir accueillir un groupe plus nombreux de candidat-e-s, ce qui pour-

rait s'avérer important notamment dans les domaines professionnels qui souffrent d'une pénurie de personnel qualifié. La mesure dans laquelle l'organisation de la formation tertiaire influe sur l'offre en main-d'œuvre n'a toutefois pratiquement pas encore été analysée.

3 Thèmes actuels de la recherche en formation professionnelle supérieure et lacunes au niveau des connaissances

En Suisse, ainsi que nous l'avons mentionné dans l'introduction, la formation professionnelle supérieure n'a été que très peu étudiée jusqu'à présent, notamment en raison de l'insuffisance des données y afférentes. En particulier, il n'existe pratiquement pas de données longitudinales fiables, permettant de reconstituer des parcours éducatifs et professionnels individuels (Trede & Kriesi, 2013). La recherche en sociologie de l'éducation menée jusqu'à présent s'est donc essentiellement concentrée sur l'accès aux écoles universitaires. Les résultats montrent que le contexte socioéconomique, le sexe et la nationalité des jeunes se répercutent sur leurs chances d'entrer dans une haute école après la maturité (p. ex. Becker, 2012; Griga, Hadjar & Becker, 2013; Schumann, 2011). À partir de là, les rares études existantes sur la formation professionnelle supérieure se concentrent sur la question de savoir si les mécanismes d'inégalité sociale, qui jouent un rôle dans l'accès aux écoles universitaires, influent également sur l'accès à la formation professionnelle supérieure. Par ailleurs, la recherche s'intéresse aussi au rendement des formations et aux chances de trouver un emploi liées à un titre de formation professionnelle supérieure, en comparaison avec d'autres diplômes.

Intéressons-nous tout d'abord à l'incidence du sexe ainsi que de l'origine sociale et de la nationalité sur les chances d'obtenir un diplôme de formation professionnelle supérieure. La recherche menée jusqu'à présent a montré que les personnes issues de familles à statut socioéconomique peu élevé – mesuré d'après le degré de formation, les revenus ou le statut professionnel des parents – entraînent beaucoup plus rarement dans des hautes écoles que les personnes issues de familles plus favorisées, même en présentant des résultats scolaires comparables (Müller *et al.*, 2011). Il n'est pas possible de l'attester clairement en ce qui concerne la formation professionnelle supérieure. D'après les conclusions de Buchmann *et al.* (2007) et de Schmid & Gonon (2011), les personnes issues de milieux défavorisés auraient des chances comparables, ou en tout cas à peine moins bonnes, de réussir un examen professionnel ou

fédéral ou de fréquenter une école supérieure que les jeunes issu-e-s des couches sociales supérieures. Imdorf (2016) constate en revanche des effets modérés liés à l'origine sociale. Celle-ci joue toutefois un rôle déterminant si l'accès aux HES (ISCED 5A) est comparé avec l'accès à la formation professionnelle supérieure (ISCED 5B). Les jeunes issu-e-s de familles de faible niveau socioéconomique qui entament une formation tertiaire accèdent plus souvent au degré tertiaire ISCED 5B et ont moins de chances de commencer une formation de type universitaire ou HES que les jeunes issu-e-s de familles privilégiées (Imdorf, 2016; Imdorf *et al.*, 2016; Trede & Kriesi, 2013). Des études menées en Allemagne et aux Pays-Bas aboutissent à des conclusions analogues (Hillmert & Kröhnert, 2003; Reimer & Pollak, 2010; Schindler & Reimer, 2011; Tieben & Wolbers, 2010). Elles supposent que la cause réside dans les contraintes financières. Pour les personnes issues de milieux moins privilégiés, la formation professionnelle supérieure offre souvent l'avantage de pouvoir être suivie en cours d'emploi, de sorte qu'il ne faut pas renoncer à un revenu substantiel durant la formation. Aucune étude n'a attesté jusqu'à présent cette explication en ce qui concerne la Suisse, mais elle serait tout à fait plausible compte tenu de la nette orientation des examens fédéraux en particulier vers ce type de formation en cours d'emploi.

Les examens fédéraux et professionnels, de même que les ES, sont majoritairement choisis par les hommes. Les femmes et les étrangers y sont sous-représentés (CSRE, 2014). Des analyses multivariées montrent que ces deux groupes présentent en outre, malgré des antécédents scolaires et une origine sociale comparables, une probabilité moindre d'accéder à une formation professionnelle supérieure (Griga & Hadjar, 2016; Buchmann *et al.*, 2007; Trede & Kriesi, 2016). Les causes sont cependant encore floues. Il est possible que, par rapport aux hommes de nationalité suisse, les femmes et les personnes n'ayant pas la nationalité suisse exercent d'autres professions, dans lesquelles une formation professionnelle supérieure offrirait moins d'avantages ou serait plus difficile d'accès. Cette explication serait tout à fait plausible étant donné les choix professionnels sexuellement typés et influencés par la nationalité que les jeunes effectuent à l'issue de la scolarité obligatoire (Kriesi & Buchmann, 2012; Imdorf, 2016). Par ailleurs, il est concevable que des processus discriminatoires en soient aussi la cause, si les employeurs, par exemple, qui cofinancent souvent la formation professionnelle supérieure, soutiennent de préférence les hommes de nationalité suisse, dans la mesure où ils leur attribuent une meilleure productivité au travail et une appartenance à l'entreprise plus durable. Mais la sous-représentation

des étrangers pourrait également s'expliquer par le fait que la formation professionnelle supérieure représente une spécificité suisse, qui n'existe pas sous cette forme dans d'autres systèmes éducatifs. Il en résulte que la valeur des diplômes est moins bien perçue par les personnes en provenance de l'étranger que celle des titres universitaires (Schmid & Gonon, 2013 ; Wettstein, Schmid & Gonon, 2014).

Intéressons-nous maintenant à l'utilité d'un diplôme de formation professionnelle supérieure. Elle peut être mesurée en fonction de l'amélioration substantielle des possibilités de carrière et de revenus qu'il est susceptible d'offrir. En ce qui concerne la Suisse, des études ont été menées au sujet du revenu ou du rendement de la formation. Le rendement de la formation désigne l'accroissement moyen du revenu (en pourcentage) obtenu grâce à un diplôme spécifique. Les calculs de Cattaneo (Cattaneo, 2011 ; Cattaneo & Wolter, 2011) révèlent que les rendements des examens fédéraux et professionnels supérieurs, mais aussi des diplômes d'ES, sont, avec respectivement 16% et 10%, nettement supérieurs à ceux d'autres titres de formation (7% en moyenne) (cf. aussi CSRE, 2014). Il est toutefois difficile d'évaluer si, pourquoi et dans quelle mesure les rendements élevés des diplômes de formation professionnelle supérieure sont surestimés. Il est possible qu'une partie du rendement soit imputable au fait que les personnes suivant une formation professionnelle supérieure fournissent des performances supérieures à la moyenne et qu'elles parviendraient de toute façon à des revenus supérieurs, même sans diplôme (CSRE, 2014). Les données fiables permettant une analyse approfondie des avantages salariaux de diplômes spécifiques font toutefois encore défaut. Il existe en plus un certain nombre de lacunes sur le plan de la recherche et des données, notamment en ce qui concerne l'amélioration éventuelle qu'un diplôme de formation professionnelle supérieure offre au niveau de la carrière ou de la mobilité. Aucune étude ne s'intéresse à cet aspect à notre connaissance.

L'étude de Buchmann *et al.* (2007), qui repose à vrai dire sur des données déjà anciennes, met en évidence que la probabilité d'accéder à une formation professionnelle supérieure variait fortement d'un domaine professionnel à l'autre jusqu'à la fin des années 1980. Cette probabilité était particulièrement marquée dans les métiers techniques et manuels, par exemple, qui offraient déjà de bonnes connexions avec le domaine professionnel tertiaire avant la réforme des années 1990. L'introduction de la maturité professionnelle et des HES au début des années 1990 a créé des possibilités de connexion au niveau tertiaire pour toutes les formations sanctionnées par un certificat fédéral de capacité. Mais

comme la formation professionnelle supérieure s'avère encore aujourd'hui très hétérogène et spécifique à tel ou tel secteur professionnel, il est à supposer que la première formation choisie continue d'influencer les possibilités d'accès à la formation professionnelle supérieure. La seule étude existante à notre connaissance montre que les jeunes issu-e-s des formations professionnelles initiales à niveau d'exigences intellectuelles relativement bas présentent une moindre probabilité d'accéder à la formation professionnelle supérieure ou d'entrer dans une haute école spécialisée que les jeunes ayant accompli une formation professionnelle initiale présentant une plus grande exigence intellectuelle (Buchmann, Kriesi, Koomen, Imdorf & Basler, 2016).

Une autre lacune concerne le parcours de formation et le succès de la formation. Toutes les personnes qui suivent des cours de préparation aux examens fédéraux et professionnels supérieurs, s'inscrivent à un examen ou entrent dans une école supérieure n'achèvent pas pour autant leur formation avec succès. Une partie d'entre elles interrompent leur formation prématurément ou échouent à l'examen final. Nul ne connaît, à notre connaissance, la part de celles qui abandonnent prématurément la formation professionnelle supérieure commencée ou ne réussissent pas les examens finaux. De même, les causes possibles d'échec sont méconnues. D'une part, en ce qui concerne notamment les cours de préparation aux examens fédéraux et professionnels supérieurs qui ne sont pas régis à l'échelle fédérale, il se peut que l'échec soit imputable à la qualité insuffisante de la formation. D'autre part, le manque de soutien par les employeurs, les attentes inconsidérées, les situations familiales et d'autres motifs personnels pourraient également jouer un rôle. Par ailleurs, dans bien des cas, il est difficile de savoir si l'intention de passer l'examen ultérieurement est réelle, dans la mesure où certaines parties des cours préparatoires organisés de manière modulaire peuvent être suivies plus tard dans le cadre d'une formation continue. Étant donné l'importance que revêt la formation professionnelle supérieure, un besoin urgent de recherche se fait sentir à ce sujet.

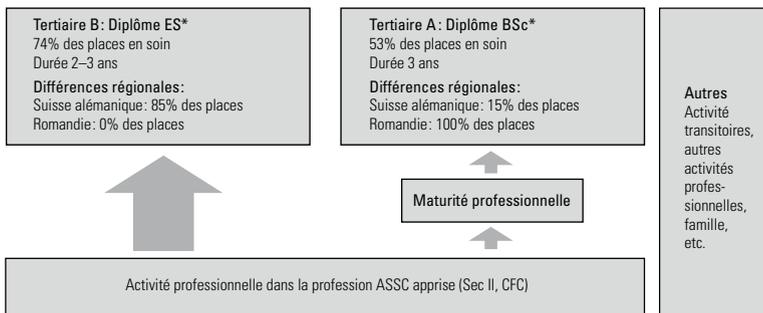
4 Facteurs déterminant l'accès à une formation professionnelle supérieure dans le secteur de la santé: les écoles supérieures face aux hautes écoles spécialisées

Comme nous l'avons mentionné dans le paragraphe précédent, il n'a pas été possible jusqu'à présent, faute de données longitudinales,

d'analyser avec précision les mécanismes d'accès aux différents types de formation professionnelle tertiaire. Une exception : le secteur de la santé. Sur la base d'une étude longitudinale sur les parcours scolaires et professionnels d'une promotion de futur-e-s assistant-e-s en soins et santé communautaire (ASSC), nous avons étudié les facteurs individuels et institutionnels – tels que l'origine sociale, les résultats scolaires, le sexe ou les caractéristiques de l'entreprise de formation – qui influencent le passage vers une école supérieure ou une haute école spécialisée à l'issue d'une formation professionnelle initiale dans le secteur de la santé (cf. Trede & Kriesi, 2013 ; Trede, 2015). Dans le domaine de la santé, les ES et les HES sont les formes dominantes de formation professionnelle tertiaire. En effet, les examens fédéraux n'y ont joué jusqu'à présent qu'un rôle mineur, car ils n'ont été mis sur pied que dans les dernières années et leur réglementation est en partie inachevée.

En principe, la formation duale de trois ans d'assistant-e en soins et santé communautaire CFC au degré secondaire II (ISCED 3) offre ensuite deux possibilités : soit exercer la profession apprise, soit apprendre une profession de niveau supérieur dans le cadre d'une formation tertiaire de deux ou trois ans dans une école supérieure ou une haute école spécialisée (cf. figure 2).

Figure 2: Possibilités de formation tertiaire sanctionnée par un diplôme d'assistant-e en soins et santé communautaire



* **École supérieure.** Diplôme ES: Spécialiste en activation, Technicien-ne en analyses biomédicales, Hygiéniste dentaire, Technicien-ne en radiologie médicale, Technicien-ne en salle d'opération, Orthoptiste, Infirmier et Infirmière, Podologue, Ambulancier et Ambulancière.

** **Haute école spécialisée.** Bachelor en sciences HES, en ergothérapie, en nutrition et diététique, de sage-femme, en soins infirmiers, en physiothérapie, en technique en radiologie médicale.

Source: OFS 2014.

La structure actuelle du domaine non universitaire de la santé est récente et présente plusieurs spécificités. Le degré professionnel tertiaire y

constitue notamment un domaine relativement nouveau. Les professions dites paramédicales (soins, physiothérapie, obstétrique et technologie médicale, p. ex.) n'ont été positionnées au niveau tertiaire et en partie académisées qu'avec l'entrée en vigueur de la loi actuelle sur la formation professionnelle en 2004 (Oertle-Bürki, 2008). Depuis lors, l'offre des ES et des HES s'est élargie à un total de quinze différentes filières médicales à vocation professionnelle. En revanche, dans ce secteur, nous y avons déjà fait référence, les examens fédéraux et professionnels supérieurs n'ont pas joué un rôle particulièrement important jusqu'à présent.

Malgré la quasi-absence d'examens fédéraux et professionnels supérieurs, les assistant-e-s en soins et santé communautaire disposent à première vue d'un vaste choix de formations professionnelles tertiaires. Cependant, une bonne partie de toutes les places disponibles le sont dans le domaine des soins (ES, 75% ; HES, près de 50%). Les quatorze autres domaines jouent quantitativement un rôle mineur. De plus, la structure de la formation tertiaire varie d'une région à l'autre. Ainsi, les filières d'études en soins infirmiers sont exclusivement proposées dans les HES (ISCED 5A) en Suisse romande, mais majoritairement dans les ES (ISCED 5B) en Suisse alémanique. Cela signifie que les conditions d'accès à la formation professionnelle tertiaire dans le secteur de la santé, en particulier en soins infirmiers, sont plus rigoureuses en Suisse romande dans la mesure où elles sont liées à une maturité professionnelle.

Nous analyserons dans les pages qui suivent en quoi le sexe, le contexte socio-économique, la nationalité et l'organisation régionale du système éducatif influent sur les décisions des assistant-e-s en soins et santé communautaire à l'issue de la formation professionnelle initiale quant à l'entrée dans une école supérieure ou une haute école spécialisée. En ce qui concerne les trois premiers facteurs, il s'agit des dimensions classiques de l'inégalité sociale qui se sont révélées importantes pour l'accès aux études supérieures, tel que nous l'avons décrit dans le paragraphe précédent. En outre, les caractéristiques institutionnelles – liées à l'organisation du système éducatif – peuvent aussi exercer une grande influence sur les parcours individuels (Kerckhoff, 1995, p. ex.), comme il en ressort des recherches disponibles sur le sujet.

4.1 Données et analyses des données

Notre analyse repose sur les données de l'étude longitudinale mentionnée des assistant-e-s en soins et santé communautaire. L'étude a porté sur l'intégralité d'une promotion. Les données ont été relevées à deux moments distincts : en troisième année de formation (2010) et un an

après la fin de la formation (2012) ; elles contiennent les informations obtenues chez un bon millier de personnes sur leurs caractéristiques socioéconomiques, leurs valeurs et leur parcours un an après le terme de leur formation (Trede & Schweri, 2013).

Une année après le diplôme, les ancien-ne-s élèves en formation d'assistant-e en soins et santé communautaire CFC (ASSC) peuvent se retrouver dans les situations suivantes : (1) activité professionnelle dans la profession apprise (ISCED 3) ou autre activité à ce niveau ; (2) formation dans une école supérieure au niveau ISCED 5B ; (3) formation dans une haute école spécialisée au niveau ISCED 5A ou fréquentation d'une école professionnelle menant à la maturité professionnelle (*Berufsmittelschule*) requise pour entrer dans une HES et (4) autres activités à l'extérieur du secteur de la santé.

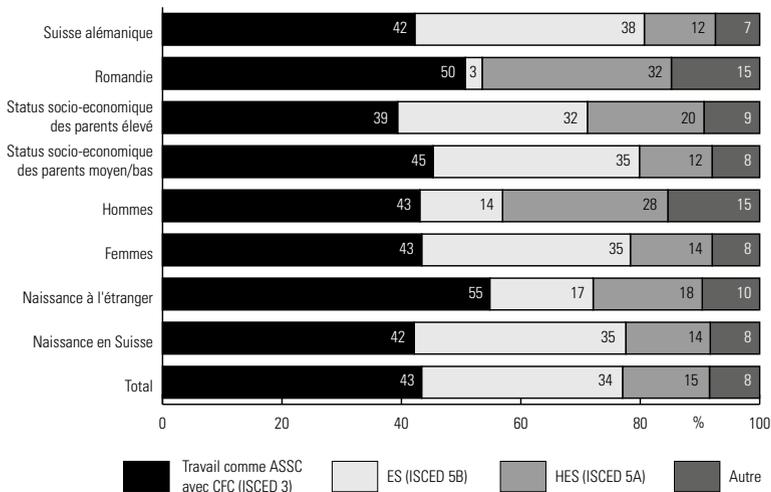
Les facteurs d'influence utilisés sont le sexe (masculin/féminin), la nationalité (déterminée sur la base du pays de naissance : Suisse/étranger) et le statut socioéconomique de la famille. Ce dernier a été opérationnalisé sur la base du diplôme de formation le plus élevé, de la situation professionnelle la plus élevée et du nombre de livres recensés dans la maison familiale (Ehmke & Siegle, 2005). La région linguistique (Suisse romande/Suisse alémanique) se réfère au lieu où a été suivie la troisième année de formation. Parmi les autres facteurs contrôlés figurent le niveau d'exigences du degré secondaire I accompli ainsi que la présence d'une maturité professionnelle au moment de l'acquisition du CFC. La performance scolaire se fonde sur la moyenne statistique des notes obtenues à l'école professionnelle (de 1 à 6). L'âge a également été pris en compte dans la première enquête.

Les résultats se fondent sur des méthodes descriptives et des méthodes de régression logistiques multivariées (cf. Wooldridge, 2008). Dans le dernier cas, il s'est agi d'estimer la probabilité de fréquenter une école supérieure ou une haute école spécialisée au lieu d'exercer le métier appris d'assistant-e en soins et santé communautaire. L'influence du sexe, de l'origine sociale, de la nationalité et de la région de formation est indiquée sous forme de « relative risk ratios » (RRR). Ces valeurs expriment l'évolution des chances d'opter, par exemple, pour une école supérieure au lieu d'exercer le métier en question, lorsqu'un des facteurs – par exemple, le statut socioéconomique de la famille – évolue mais que tous les autres facteurs demeurent identiques.

4.2 Entrée dans la formation professionnelle supérieure à un an après la formation initiale : résultats

Un an après l'obtention du CFC, un bon 40% des personnes concernées exerçait le métier appris d'assistant·e-s en soins et santé communautaire au degré secondaire II (ISCED 3), comme le montre la figure 3. Près de la moitié d'entre elles (34% et 15%) ont entrepris une formation tertiaire, la majorité dans le domaine des soins infirmiers (34%) dans une école supérieure, une minorité dans une profession médicale dans une haute école spécialisée ou une école professionnelle requise (15%). Les 8% exercent une autre activité en dehors du secteur de la santé.

Figure 3: Activité principale un an après la formation initiale en fonction de la région, du sexe, du statut socioéconomique de la famille et du contexte migratoire



Remarque : Tableau croisé, N = 1058 ; toutes les différences sont significatives ($p \leq 0.01$).

Les pages qui suivent offrent une présentation descriptive des différents choix de formation en fonction de la région, du sexe, de la nationalité et de l'origine socioéconomique (cf. Figure 3). Nous procéderons ensuite à une analyse multivariée des facteurs intéressants sur la base du modèle de régression mentionné plus haut ; les résultats sont présentés dans le tableau 1.

Tableau 1 : Probabilité d'accès à une École professionnelle (ISCED 5B) et à une Haute école spécialisée (ISCED 5A) dans le secteur de la santé

	Ref. ISCED 3 Emploi d'ASSC CFC			Ref. ISCED 5B Tertiaire		
	Tertiaire ISCED 5B	Tertiaire ISCED 5A	Autre	ISCED 3 Emploi d'ASSC CFC	Tertiaire ISCED 5A	Autre
Région: Suisse romande	0.09*** (0.05)	3.75*** (0.97)	2.36*** (0.73)	10.75*** (5.65)	40.34*** (22.12)	25.34*** (14.59)
Famille SSE élevé	0.90 (0.15)	1.63** (0.34)	1.24 (0.32)	1.11 (0.18)	1.81*** (0.40)	1.38 (0.36)
Sexe masculin	0.63 (0.26)	2.29** (0.81)	2.18* (0.88)	1.58 (0.64)	3.61*** (1.67)	3.43** (1.72)
Passé migratoire	0.63 (0.19)	1.80* (0.59)	1.14 (0.44)	1.59 (0.48)	2.86*** (1.11)	1.81 (0.81)
Diplôme sec. I : Filière à exigences élémentaires	0.72** (0.12)	0.55** (0.14)	1.10 (0.31)	1.39** (0.23)	0.76 (0.21)	1.54 (0.45)
Moyenne des notes : élevée (>5.2, min. 4.0–max. 6.0)	2.09*** (0.32)	1.52* (0.32)	1.83** (0.46)	0.48*** (0.07)	0.72 (0.16)	0.88 (0.23)
Maturité professionnelle	0.57** (0.15)	3.23*** (0.84)	3.43*** (1.08)	1.75** (0.45)	5.65*** (1.58)	6.01*** (1.99)
Age	0.81*** (0.04)	0.71*** (0.05)	0.90* (0.05)	1.24*** (0.06)	0.88 (0.07)	1.12 (0.08)
Constante	47.66*** (44.42)	100.98*** (137.79)	0.61 (0.68)	0.02*** (0.02)	2.12 (3.19)	0.01*** (0.02)

N=1 054, Pseudo R²=0.12

Remarques : Ecart-type entre parenthèses. *** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1. Effets exprimés en Relative Risk Ratios. Valeur 1 =aucun effet; valeur < 1 : faibles chances ; valeur > 1 : chances plus grandes.

Exemple : 4^e colonne, première ligne : les chances d'accéder à une formation professionnelle supérieure ISCED 5B au lieu d'exercer la profession apprise au degré secondaire II sont dix fois supérieures pour les jeunes formé-e-s en Suisse romande par rapport à celles et ceux de Suisse alémanique. Les chances d'entrer dans une haute école spécialisée (ISCED 5A) au lieu d'une école supérieure (ISCED 5B) sont une bonne quarantaine de fois supérieures pour les jeunes formé-e-s en Suisse romande (5e colonne, première ligne).

Région de formation

Examinons tout d'abord en quoi les activités principales diffèrent dans les deux régions linguistiques un an après la fin de la formation, ce qui est présenté dans les deux colonnes supérieures de la figure 3. Il apparaît que, en Suisse romande, la moitié des assistant-e-s en soins et santé communautaire CFC exercent le métier appris au degré secondaire II (50%), alors que 35% d'entre elles et eux ont entamé une formation tertiaire dans le domaine médical. En Suisse alémanique, en revanche, seul-e-s 42% exercent le métier appris au degré secondaire II et 50% ont commencé une formation tertiaire. Il apparaît également que, en Suisse alémanique, les formations tertiaires sont plus souvent suivies dans des ES (ISCED 5B) que dans des HES (ISCED 5A) (38%), alors que, en Suisse romande, l'entrée dans une haute école spécialisée ou une école professionnelle préalablement requise prédomine (32%).

Ces différences entre les régions linguistiques subsistent après contrôle des caractéristiques individuelles (cf. tableau 1). Cela signifie que les assistant-e-s en soins et santé communautaire de Suisse romande

ont moins de possibilités d'entreprendre une formation professionnelle tertiaire, même si les résultats scolaires et le contexte familial sont identiques. Les différences sont imputables à la structure de la formation : le positionnement exclusif des filières médicales dans les HES en Suisse romande a pour effet que l'accès est nettement plus difficile, car l'admission dans une haute école spécialisée requiert une maturité professionnelle.

Contexte socioéconomique

La troisième et la quatrième colonne de la figure 3 montrent que les jeunes issu-e-s de familles de statut socioéconomique supérieur à la moyenne exercent plus rarement la profession d'assistant-e en soins et santé communautaire apprise au degré secondaire II que ceux issu-e-s de familles avec un statut socioéconomique faible (39% contre 45%) et recherchent plus souvent une formation supérieure en haute école spécialisée (20% contre 12%). Cette influence reste stable, indépendamment des résultats scolaires et d'autres caractéristiques individuelles, comme le montre l'analyse de régression (tableau 1). En outre, une comparaison des deux types de formation tertiaire révèle que les jeunes issu-e-s de familles de statut socioéconomique supérieur à la moyenne optent plus souvent pour une haute école spécialisée que pour une école supérieure. Les ES nécessitent des investissements moindres que les HES en raison de la plus courte durée de la scolarité et des conditions d'accès plus faciles (maturité professionnelle non requise). Les jeunes issu-e-s de familles plus aisées semblent plus disposé-e-s ou plus aptes, indépendamment de leurs résultats scolaires, à investir le surcoût nécessaire pour entrer dans une haute école spécialisée. Cela correspond au schéma connu d'inégalité sociale selon lequel, à l'occasion de toute transition de formation, les jeunes issu-e-s de milieux moins favorisés privilégient souvent des options moins exigeantes et moins prestigieuses que les jeunes provenant de familles aisées, et ce indépendamment des résultats scolaires.

Sexe

Les hommes et les femmes prennent aussi des décisions de formation différentes. Les deux colonnes correspondantes de la figure 3 montrent que les deux sexes exercent certes le métier appris à parts à peu près égales, mais que les hommes choisissent beaucoup plus rarement que les femmes une formation de degré tertiaire B et beaucoup plus souvent un cursus de formation dans une haute école spécialisée. Ces différences subsistent également quels que soient les résultats scolaires et les autres caractéristiques (cf. tableau 1). Sur la base des résultats relatifs à d'autres degrés

de formation, il est à supposer que les hommes sont davantage disposés à entreprendre des formations exigeant un plus grand investissement, mais aussi de bonnes possibilités de carrière et des salaires plus élevés (Achatz, 2008). Les femmes accordent peut-être moins d'importance au prestige, aux revenus et à la carrière et choisissent leur formation davantage en fonction de motifs intrinsèques. Ces choix reflètent peut-être aussi une répartition traditionnelle des rôles, selon laquelle les hommes, en tant que futures sources principales de revenu de la famille, envisagent davantage que les femmes une profession offrant un bon salaire et de bonnes possibilités de carrière. Les femmes, en revanche, privilégient les possibilités de travail à temps partiel (cf. Schwiter *et al.*, 2014).

Nationalité

Chez les personnes issues de l'immigration, la part des entrées dans les formations tertiaires est plus faible (35%) que chez les nationaux (49%) (cf. Figure 3). Cela s'explique surtout par le fait que ces personnes choisissent beaucoup plus rarement une école supérieure (ISCED 5B), mais qu'elles exercent beaucoup plus souvent le métier qu'elles ont appris. En revanche, elles optent un peu plus souvent pour des études dans une haute école spécialisée. Ces différences subsistent également dans une approche multivariée (tableau 1).

La plus faible probabilité d'entrer dans une école supérieure, chez les personnes issues de l'immigration, pourrait aussi s'expliquer par le manque de notoriété de ce type de formation à l'étranger. Cela signifierait que les étrangères et les étrangers accorderaient une moindre valeur au degré tertiaire ICED 5B – ici, les ES – qu'aux HES, davantage établies sur le plan international. Ce phénomène est peut-être renforcé par le fait que les immigrant-e-s ont souvent des aspirations ambitieuses en matière de formation (Griga & Hadjar, 2016) et privilégient par conséquent les HES.

5 Résumé et conclusions

En Suisse, la formation professionnelle supérieure est un système hétérogène, dont la diversité ne se caractérise pas seulement par la variété des types de formation (ES, examens fédéraux et examens professionnels supérieurs), mais aussi par sa segmentation marquée et la forte influence des besoins économiques qui en découle. La formation professionnelle supérieure a longtemps été ignorée par la politique. Elle n'a suscité l'intérêt des milieux politiques et scientifiques que depuis quelques années, par suite de la pénurie croissante de main-d'œuvre qualifiée dans certains

secteurs d'activité. Aujourd'hui, la formation professionnelle supérieure doit relever un défi : se positionner sur les plans national et international, s'affirmer aux côtés d'un secteur universitaire qui s'est étendu au cours des dernières années et s'adapter en permanence à l'évolution économique et démographique.

La formation professionnelle supérieure a longtemps fait figure de parent pauvre, non seulement par rapport à la politique éducative, mais aussi par rapport à la recherche. Le déroulement de la formation professionnelle supérieure et les possibilités de mobilité professionnelle offertes par les diplômés n'ont pratiquement pas été étudiés. De même, la connexion entre la formation professionnelle et la formation professionnelle supérieure n'a guère été thématifiée jusqu'à présent. Les rares études disponibles s'intéressent soit au rendement d'un diplôme, soit aux entrées dans la formation professionnelle supérieure. Ces études suggèrent que l'accès à la formation professionnelle tertiaire se caractérise par des structures d'inégalité analogues à celles présentes dans l'accès aux écoles universitaires. Ainsi, nos propres conclusions par rapport au secteur de la santé de même que les travaux de recherche menés jusqu'à présent mettent en évidence que, dans le cadre de la formation professionnelle tertiaire également, le cursus plus coûteux et plus prestigieux, notamment celui des HES, est plus souvent choisi par les hommes et par les personnes issues de familles à statut socioéconomique élevé (SSE). En revanche, le choix du degré tertiaire B est très peu influencé par l'origine sociale. Nos résultats concernant l'influence de la nationalité suggèrent également que, dans des conditions identiques, les jeunes issu-e-s de l'immigration choisissent plus volontiers une haute école spécialisée qu'une école supérieure du degré tertiaire B, souvent méconnue à l'étranger. De plus, il apparaît à l'évidence que la structure de l'offre en formation détermine la probabilité d'un accès à une formation tertiaire. Quand les formations tertiaires à vocation professionnelle ne sont proposées que dans des HES, lesquelles requièrent une maturité professionnelle, comme c'est le cas dans le secteur de la santé en Suisse romande, un nombre nettement moindre de jeunes ayant suivi une formation professionnelle initiale opteront pour de telles formations. Sur le plan de la politique éducative, cela signifie qu'un pilotage de l'offre en personnel qualifié devra aussi envisager des ajustements dans les structures d'offres et d'accès aux cursus de formation. Il convient toutefois de se demander si un large éventail de différents types de formation tertiaire professionnelle dans un secteur d'activité générera forcément une plus grande participation à la formation, ou bien, au contraire, si les programmes se concurrenceront.

Concernant la connexion entre la formation professionnelle initiale et la formation professionnelle supérieure, les deux études disponibles de Buchmann *et al.* (2007 et 2016) suggèrent que les possibilités d'accéder à la formation professionnelle supérieure varient sensiblement d'une profession à l'autre. Cela concerne tout particulièrement l'accès aux HES et, dans une mesure nettement moindre, à la poursuite de la formation au niveau tertiaire B. Il en découle que le choix de la formation professionnelle initiale joue un rôle important pour la suite de la formation. Les inégalités sociales observées lors de l'entrée dans la formation professionnelle initiale – discrimination des femmes ou des jeunes issu.e.s de l'immigration, par exemple, dans la recherche d'une place d'apprentissage (Hupka-Brunner & Kriesi, 2013; Häberlin *et al.*, 2004) – seraient perpétuées et s'exprimeraient sans doute surtout dans le fait qu'une partie des formations professionnelles au degré secondaire II permettent moins que d'autres d'accéder à des formations plus prestigieuses en haute école spécialisée.

Par ailleurs, nul ne peut dire si les résultats que nous avons obtenus dans le secteur de la santé sont transposables vers d'autres branches. Étant donné l'organisation spécifique de la formation professionnelle supérieure, ainsi que sa structuration sectorielle, il conviendrait d'examiner tout d'abord si l'influence de l'origine sociale, du sexe, de la nationalité ou des offres de formation propres à la région se répercute de la même manière dans d'autres secteurs d'activité, par exemple dans des domaines professionnels à prédominance masculine, tels que les métiers MINT (mathématiques, informatique, sciences naturelles, technique). À cet égard, il serait également opportun de se demander si les possibilités d'accéder aux divers types de formation professionnelle tertiaire dépendent des groupes de formation dans lesquels se recrutent les étudiant.e.s. Certains diplômes, souvent prestigieux, tels que les Diplômes Fédéraux en expertise comptable, sont aussi souvent recherchés par les titulaires d'un titre universitaire. Cela pourrait également se répercuter sur les mécanismes d'accès – et en particulier sur les possibilités d'accès de personnes ayant effectué une formation professionnelle initiale –, ce qui n'a toutefois pas encore été étudié à notre connaissance.

Les acquis concernant les transitions vers la formation professionnelle supérieure ne révèlent encore rien en ce qui concerne le succès des parcours de formation – ou l'utilité d'une formation professionnelle supérieure pour le positionnement sur le marché de l'emploi, l'évolution du salaire et le déroulement de la carrière, notamment par rapport aux titulaires de diplômes universitaires. Le rendement de la formation

professionnelle supérieure est certes, en général, estimé supérieur à la moyenne (cf. section 3), mais nul ne sait si cela s'explique par une sélection positive des personnes en formation (cf. CSRE, 2014). De plus, le rendement d'une formation professionnelle supérieure pourrait varier sensiblement en fonction du secteur d'activité et du type de formation. Ces questions sont encore sans réponse en raison de l'absence de données. Concernant les rendements de la formation tertiaire, et en particulier dans le secteur de la santé, il est à supposer que la position sur le marché de l'emploi et le salaire des titulaires d'un Bachelor ou d'un diplôme d'école supérieure ne se distinguent pas dans une large mesure à l'entrée sur le marché du travail. L'accès à des positions plus exigeantes et mieux dotées devrait être réservé aux titulaires d'un Master complémentaire, ce qui n'est exploité que par une minorité de titulaires d'un Bachelor en raison du nombre limité de places disponibles. La recherche devra examiner à l'avenir si ces suppositions sont bonnes et comment la situation évolue et évoluera dans d'autres champs professionnels. S'agissant de la formation professionnelle supérieure, cela s'applique à un secteur qui offre un vaste champ potentiel pour les projets à venir.

6 Références bibliographiques

- Achatz, J. (2008). Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie* (pp. 263–301) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumeler, C., Dannecker, K. & Trede, I. (2014). Höhere Berufsbildung in der Schweiz. Expertenbericht Arbeitsdokument Geschäftsstelle SWIR (Band 2). Bern: SWIR.
- Becker, R. (2012). Der Übergang ins Hochschulstudium: Prozesse und Mechanismen am Beispiel der deutschen Schweiz. In M. M. Bergman S. Hupka-Brunner, Th. Meyer, R. Samuel (Hrsg.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter* (pp. 305–331). Wiesbaden: Springer VS.
- Buchmann, M., Kriesi, I., Koomen, M., Imdorf, Ch. & Basler, A. (2016). Differentiation in secondary education and inequality in educational opportunities: The case of Switzerland. In H.-P. Blossfeld, S. Buchholz, J. Skopek & M. Triventi (eds.), *Models of Secondary Education and Social Inequality – An International Comparison* (pp. 111–128). Cheltenham, UK and Northampton, MA, USA: Edward Elgar Publishing.

- Buchmann, M., Sacchi, S., Lamprecht, M. & Stamm, H (2007). Tertiary Education Expansion and Social Inequality in Switzerland. In Y. Shavit, R. Arum & A. Gamoran (eds.), *Stratification in Higher Education. A Comparative Study* (pp. 321–348). Stanford: Stanford University Press.
- Cattaneo, M. A. (2011). *New Estimation of Returns to Higher Professional Education and Training. Empirical Research in Vocational Education and Training*, 3(2), 71–84.
- Cattaneo, M. A. & Wolter, S. C. (2011). Der individuelle Ertrag einer höheren Berufsbildung. *Die Volkswirtschaft*, 84(12), 63–66.
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (2014). *L'éducation en Suisse – Rapport 2014*. Aarau, CSRE.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP (2012). *Accord intercantonal sur les contributions dans le domaine des écoles supérieures (AES) du 22 mars 2012*. <https://www.ge.ch/legislation/accords/doc/0123.pdf> (consulté le 09.08.2018).
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP (2015). Contributions AES: Contributions concernant les filières des écoles supérieures années 2015/2016 et 2016/2017 (21.06.2016). <http://www.edk.ch/dyn/28909.php> (consulté le 01.01.2016).
- Conseil Fédéral (2015). *Le nouveau financement de la formation professionnelle supérieure rencontre un écho positif*. Communiqué de presse du 02.09.2015. Berne.
- Ehmke, T. & Siegle, T. (2005). ISEI, ISCED, HOMEPOOS, ESCS. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(4), 521–540.
- Fazekas, M. & Field, S. (2013). A Skills beyond School Review of Switzerland. In OECD Publishing (eds.), *OECD Reviews of Vocational Education and Training*.
- Griga, D. & Hadjar, A. (2016). Wie soziale Herkunft, Geschlecht und Migrationshintergrund den Übergang in Hochschule und höhere Berufsbildung prägen: Die Schweiz und Frankreich im Vergleich. In I. Kriesi, B. Liebig, I. Horwath & B. Riegraf (Hrsg.), *Gender und Migration in der tertiären Hochschulbildung* (pp. 53–85). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Griga, D., Hadjar, A. & Becker, R. (2013). Bildungsungleichheiten beim Hochschulzugang nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Befunde aus der Schweiz und aus Frankreich. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg* (pp. 270–293). Weinheim / Basel: Beltz Juventa.
- Hillmert, S. & Kröhnert, S. (2003). *Differenzierung und Erfolg tertiärer Ausbildungen: die Berufsakademie im Vergleich. Zeitschrift für Personalforschung*, 17(2), 195–214.

- Hupka-Brunner, S. & Kriesi, I. (2013). Ausbildungsbedingungen und Ausbildungszufriedenheit in der dualen Grundbildung: Die Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund. In A. Hadjar & S. Hupka-Brunner (Hrsg.), *Migrationshintergrund, Geschlecht und Bildungserfolg* (pp. 242–269). Weinheim/München: Juventa.
- Imdorf, C. (2016). Erleichtern berufsbildende Mittelschulen den Hochschulzugang für sozial Benachteiligte? Eine geschlechtersensible Analyse im französisch-schweizerischen Vergleich. In I. Kriesi, B. Liebig, I. Horwath & B. Riegraf (Hrsg.), *Gender und Migration in der tertiären Hochschulbildung*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Kerckhoff, A. C. (1995). Institutional Arrangements and Stratification Processes in Industrial Societies. *Annual Review of Sociology*, 21(1), 323–348.
- Kriesi, I. & Buchmann, M. (2012). Educational Success and Adolescents' Well-Being in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38, 245–265.
- Kuhn, A. & Schweri, J. (2014). Die neue Finanzierung in der höheren Berufsbildung und ihre Auswirkungen. *Die Volkswirtschaft*, 9, 22–25.
- Loi fédérale sur l'encouragement des hautes écoles et la coordination dans le domaine suisse des hautes écoles (Loi sur l'encouragement et la coordination des hautes écoles, LEHE) du 30 septembre 2011 (état au 1^{er} janvier 2015).
- Maurer, M. (2013). Berufsbildung und Arbeitsmarkt zwischen Tertiarisierung und Fachkräftemangel. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektive* (pp. 15–36). Bern: hep verlag.
- Meier, H., Frey, M. & Rigotti, P. (2013). *Kostenerhebung und Auswertung für das Jahr 2012 zuhanden der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK)*. Basel: B,S,S. in Kooperation mit PrismaLogix GmbH
- Meyerhofer, U. (2009). *Governance der Fachhochschulen in der Schweiz und Auswirkungen auf das Hochschulmanagement: Empirische Resultate und Perspektiven*. Bern: Universität Bern.
- Müller, W. et al. (2011). Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (pp. 281–319). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Neukomm, S., Rageth, L. & Bösch, L. (2011). *Befragung der Kandidatinnen und Kandidaten der eidgenössischen Prüfungen im Bereich der höheren Berufsbildung. Schlussbericht zu Handen des BBT*. Zürich: econcept AG.
- Oertle-Bürki, C. (2008). *Fachhochschulen Gesundheit in der Schweiz. Konzeption und Aufbau im Umfeld der allgemeinen Fachhochschulentwicklung* (Vol. 56). Bern: Peter Lang.

- Office fédéral de la statistique – OFS (2015). *Statistique de la formation, 2014*. www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15.html (consulté le 05.01.2015).
- Organisation for economic co-operation and development – OECD (2014). *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Reimer, D. & Pollak, R. (2010). Educational expansion and its consequences for vertical and horizontal inequalities in access to higher education in West Germany. *European Sociological Review*, 26(4), 415–430.
- Schärrer, M., Fritschi, T., Dubach, P. & Oesch, T. (2009). *Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – eine Analyse aus der Sicht der Studierenden*. Bern: BASS.
- Schindler, S. & Reimer, D. (2011). Differentiation and social selectivity in German higher education. *Higher Education*, 61(3), 261–275.
- Schmid, E. & Gonon, P. (2011). Übergang in eine Tertiärausbildung nach einer Berufsausbildung in der Schweiz. In M. v. Ebbinghaus (Hrsg. [bwp@Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011]), *Kurzvorträge*, pp. 1–17. <http://www.bwpat.de/content/ht2011/kv/schmid-gonon/index.html> (consulté le 13.08.2018).
- Schmid, E. & Gonon, P. (2013). Die höhere Berufsbildung unter Profilierungsdruck. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz: Bestandesaufnahme und Perspektiven* (147–170). Bern: hep verlag.
- Schumann, S. (2011). Leistungs- und Herkunftseffekte beim Hochschulzugang in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 246–268.
- Schwiter, K., Hupka-Brunner, S., Wehner, N., Huber, E., Kanji, S., Maihofer, A. & Bergmann, M.M. (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *SZfS* 40(3), 401–428.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI (2015). *Projet stratégique Formation professionnelle supérieure*. www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/themes/la-formation-professionnelle-superieure/projet-strategique-formation-professionnelle-superieure.html (consulté le 05.01.2016).
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI (2012). *Bildungs- und gesundheitspolitische Positionierung der höheren Fachschulen und Fachhochschulen in Pflege*. Repéré le 5 janvier 2016 à www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01539/01541/index.html?lang=de.
- Seiler, P., Muggli, M. & Sommer, P. (2009). *Analyse der Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung*. Zürich: PwC.

- Tieben, N. & Wolbers, M. H. J. (2010). Transitions to Post-Secondary and Tertiary Education in the Netherlands: A Trend Analysis of Unconditional and Conditional Socio-Economic Background Effects. *Higher Education*, 60, 85–100.
- Trede, I. (2015). *Laufbahnentscheidungen von Fachfrauen und Fachmännern Gesundheit nach Abschluss ihrer beruflichen Grundbildung*. Doctoral dissertation, Universität Bremen, Zugriff <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00105081-12>.
- Trede, I. & Kriesi, I. (2013). Berufliche Grundbildung Fachleute Gesundheit in der Schweiz: Laufbahnziel oder Sprungbrett? *BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 42(4), 14–19.
- Trede, I. & Kriesi, I. (2016). Übergang in die höhere Berufsbildung im Gesundheitsbereich: Die Rolle von Geschlecht und Migrationshintergrund. In I. Kriesi et al. (Eds.), *Gender und Migration in der tertiären Berufs- und (Fach-) Hochschulbildung* (pp. 102–122). Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Trede, I. & Schweri, J. (2013). *Laufbahnentscheidungen von Fachfrauen und Fachmännern Gesundheit: Resultate der zweiten Befragung zu den Laufbahnentscheidungen*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB IFFP IUFFP.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz: Formen – Strukturen – Akteure*. Bern: hep verlag.
- Wooldridge, J.M. (2008). *Introductory econometrics* (4.). Canada: South-Western Cengage Learning.

Partie 3

Enjeux pédagogiques

Chapitre 10

L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul·e·s apprenti·e·s

Jean-Luc Gurtner, Nicole Furlan et Alberto Cattaneo

1 **Articuler des savoirs de différentes natures au cours de l'apprentissage, une nécessité quasi quotidienne en formation professionnelle**

L'une des qualités majeures du système de formation professionnelle qu'on connaît en Suisse tient à son caractère dual, un modèle qui permet aux personnes en formation d'alterner acquisition de savoirs en école et construction de compétences professionnelles en entreprise durant toute leur formation (Strahm, Geiger, Oertle & Swars, 2016). Mais celles-ci ne pourront cependant faire face à des situations inédites, affronter de nouveaux problèmes que si elles et ils parviennent à articuler en un tout cohérent ce qu'elles ont appris dans ces contextes fort différents (Collin & Tynjälä, 2003). Or, les nombreux auteurs qui se sont penchés sur l'apprentissage dans plusieurs environnements s'accordent à relever combien il est difficile de sortir un apprentissage de son contexte d'acquisition pour le réutiliser dans un autre. Un savoir rencontré dans un contexte particulier s'y retrouve bien souvent encapsulé (Bereiter & Scardamalia, 1985) ou prisonnier (Renkl, Mandl & Gruber, 1996). Les modèles récents parlent même de véritables frontières entre contextes d'acquisition, qu'il va falloir franchir (Akkerman & Bakker, 2012 ; Schwendimann *et al.*, 2015). Dans ces conditions, il est irréaliste d'attendre de l'apprenti·e qu'elle ou il tisse seul·e les liens entre savoirs de différents types et de différentes provenances (Baartman & de Bruijn, 2011 ; Veillard & Kouamé, 2014). Il faut au contraire l'y aider régulièrement et cela aux deux bouts de la chaîne, tant à décontextualiser qu'à recontextualiser dans un nouvel environnement un savoir précédemment rencontré ailleurs (Désilets & Tardif, 1993 ; Evans, Guile, Harris & Allan, 2010).

De part et d'autre, il importe que les personnes qui l'encadrent dans chacun des contextes non seulement fassent preuve d'une attitude

ouverte et positive à l'égard des autres lieux de la formation mais également qu'elles contribuent activement par leurs questions, leurs conseils et pourquoi pas même par l'organisation conjointe d'activités, à aider l'apprenti·e dans l'établissement de ces liens entre connaissances et expériences, entre savoir théorique et savoir pratique, entre normes et pratiques professionnelles, par-delà les spécificités des différents lieux de formation entre lesquels elle ou il va et vient régulièrement durant son apprentissage.

2 Pourquoi articuler des savoirs issus de contextes différents est plus difficile qu'il n'y paraît au premier abord ?

En y regardant de plus près, on s'aperçoit que de nombreuses raisons peuvent rendre délicate l'articulation des savoirs enseignés à l'école professionnelle avec ceux transmis dans l'entreprise. Outre qu'ils sont acquis dans des environnements clairement différents et en interaction avec des personnes bien spécifiques, ces deux types de savoirs n'ont pas grand-chose en commun, comme l'ont relevé de très nombreux auteurs.

2.1 Du caractère irréductible des différents savoirs

La littérature spécialisée est remplie de distinctions qui s'appliquent parfaitement à la situation qu'on connaît dans l'apprentissage dual. Alors que l'école cible les savoirs conceptuels, les entreprises privilégient les savoirs procéduraux (Hall & Greeno, 2008). À l'école, on conduit les élèves vers des savoirs universels, abstraits et explicites, dans le monde du travail, on préfère les savoirs spécifiques, concrets et davantage implicites (Illeris, 2011 ; Leinhardt, McCarthy Young & Merriman, 1995). Patry (2000) met en évidence deux caractéristiques supplémentaires qui distinguent clairement théorie et pratique ; ainsi alors que les théories visent à exclure des solutions alternatives, la pratique souvent les combine pour construire des solutions composites, susceptibles de fonctionner quoi qu'il advienne par la suite ; de la même manière, alors que les théories se veulent radicales (elles s'appliquent ou ne s'appliquent pas), la pratique recherche plutôt l'optimum (« ni trop ni trop peu »).

2.2 Des représentations de leurs rôles et de leurs fonctions bien spécifiques chez les différents acteurs et actrices impliqué·e·s

À chaque fois qu'elle ou il passe de l'école professionnelle ou de l'université à l'entreprise de formation, l'apprenant·e change aussi de statut ; elle et il passe d'élève ou étudiant·e à apprenti·e et salarié·e. Cela modifie fondamentalement ses tâches mais aussi sa manière de se voir elle-même ou lui-même (Veillard & Kouamé, 2014). Revêtu bien souvent d'un autre « habit », elle ou il redevient quelqu'un d'autre. Dans ces conditions, il devient hautement improbable qu'elle ou il retrouve dans les poches de ce nouvel habit, des savoirs appris ailleurs.

La nature des représentations de soi et de son rôle dans l'activité de formation affectent également les apports fournis par les enseignant·e·s en école d'une part, par les formateurs et formatrices en entreprise de l'autre (Charbonneau, Samson & Rousseau, 2014). Comme le soulignent Sappa et Aprea (cf. chapitre 11) toutes les personnes impliquées dans la formation professionnelle n'ont pas une même représentation et les mêmes attentes vis-à-vis des contributions respectives des écoles professionnelles, des entreprises formatrices et des cours interentreprises. Les divergences de vue sont mêmes exacerbées lorsqu'il s'agit d'objets encore peu familiers dans les milieux de la formation professionnelle comme les journaux de formation, par exemple (Caruso, Cattaneo & Gurtner, 2016). Insister auprès des formateurs et formatrices en entreprise sur leur rôle d'éducateur et les équiper de compétences pédagogiques représente à coup sûr un pas dans la bonne direction (Filliettaz, 2013) ; restera encore à trouver comment les convaincre que rien ne les oblige alors à limiter leurs apports aux seuls savoirs pratiques.

2.3 Des logiques institutionnelles bien différentes entre écoles et entreprises

Comparant les institutions de formation traditionnelles, comme les écoles, et les lieux de travail ou de production, Billett (2004 et 2008) fait remarquer que les problèmes ne s'y posent pas de la même manière (« bien définis » vs « définis moins clairement »), que la variété des solutions acceptables diffère (« uniques » vs « multiples »), que le temps à disposition pour essayer n'est généralement pas le même et que les critères qui serviront à apprécier la qualité d'une solution divergent (« correcte » d'un côté vs « viable » de l'autre). En d'autres mots, alors que les unes évoluent dans une logique d'apprentissage, les autres s'organisent et fonctionnent

dans une logique de production (Meirieu, 2013), privilégiant la réussite là où les autres valorisent la compréhension (Piaget, 1974). Apprendre à voir dans les espaces de production des opportunités d'apprentissage (Billett, 2004), voire même façonner ceux-ci de manière à ce qu'ils offrent à l'apprenant-e de telles opportunités (Filliettaz, 2013), constituent des alternatives intéressantes pour atténuer ce contraste des logiques, qui fait clairement obstacle lui aussi au transfert des savoirs d'un contexte à l'autre.

Hall et Greeno (2008) relèvent par ailleurs que les différents lieux de formation sont volontiers associés à des manières bien spécifiques de démontrer la maîtrise des savoirs acquis, tests ou examens, faits de questions à réponse unique, de présentations orales ou écrites à l'école alors que les savoirs procéduraux se démontrent dans l'action, en situation. Selon ces auteurs, cette association contribuerait aussi à expliquer pourquoi les apprenant-e-s n'exploitent pas facilement leurs connaissances théoriques en pratique, au grand dam de leurs formateurs et formatrices sur le terrain. Il importerait alors selon eux que les écoles modifient, non tant les savoirs enseignés mais leurs modalités d'évaluation, pour que les apprenti-e-s apprennent à les mobiliser en situations pratiques également. En situations pratiques, l'apprenant-e pourra également s'appuyer en cas de besoin sur des personnes susceptibles de lui apporter l'assistance dont elle ou il aura besoin (Lave & Wenger, 1991), alors qu'à l'école on lui demandera de trouver seul-e les réponses aux questions posées, bien souvent même sans recours possible à des outils ou des documents utiles (Resnick, 1987). Mulder, Messmann et König (2015) montrent que chacun des partenaires (l'école et l'entreprise) est influencé par les caractéristiques des structures supérieures dans lesquelles il s'insère, comme les exigences de qualifications, les calendriers ou les règlements en vigueur dans la profession, par exemple. Des divergences d'intérêt enfin peuvent également compliquer les interactions entre lieux de formation (Andersson, 2015), comme en témoignent les tensions qu'on observe volontiers entre les différents partenaires aux temps clés que sont les périodes d'examen en école ou les « moments chauds » dans les entreprises.

2.4 Communiquer n'est pas encore collaborer

Partout où la formation professionnelle implique plusieurs contextes de formation apparaît bien vite la nécessité d'établir entre eux un partenariat. Comme le soulignent Maroy et Doray (2001), ces partenariats peuvent prendre des formes très diverses selon le degré d'implication organisationnelle et personnelle des partenaires. Dehnbostel (2002)

et Euler (2004a, b) voient entre ces différentes formes une véritable hiérarchie. Le premier niveau, minimal, est l'échange d'informations entre partenaires lorsque la nécessité s'en fait sentir, sans concertation préalable. Dans cette logique d'échange réciproque de services, on se parlera surtout si quelque chose ne va pas, si un·e apprenti·e ne donne pas satisfaction, ou si les exigences de l'un·e (professeur·e à l'école ou formateur ou formatrice en entreprise) interfèrent avec le travail attendu par l'autre, etc. À cette forme de partenariat, Maroy et Doray donnent le qualificatif de registre marchand. Le second niveau repose lui en revanche sur une concertation préalable et un *accord négocié* entre partenaires quant aux contributions des uns et des autres. Maroy et Doray attribuent à cette modalité de concertation le nom de registre industriel. Dans le monde de la formation d'apprenti·e-s, cet accord préalable prend bien souvent la forme d'un plan de formation conjoint, spécifiant pour chaque contenu d'apprentissage les responsabilités des différents partenaires. Ces deux formes de communication sont généralement régies au niveau des institutions, souvent par l'entremise de leurs organes faitiers, pas des personnes qui y opèrent. Or, avoir connaissance de ce que l'on peut attendre de l'autre et de ce qu'on doit garantir de son côté ne suffit pas à assurer un travail d'équipe entre les acteurs et actrices directement concerné·e-s par la formation d'un·e apprenti·e en particulier, les enseignant·e-s d'une école bien spécifique et les formateurs et formatrices d'une entreprise donnée. Messmann et Mulder (2015) montrent en effet que pour que la coopération s'établisse au troisième niveau défini par Euler et ses collègues, celui d'une véritable *collaboration*, il faut en plus que les partenaires acceptent de se venir mutuellement en aide si nécessaire tout au long de la formation de l'apprenti·e. Cela suppose une disponibilité et une écoute quasi permanente et l'acceptation de procéder en tout temps à des ajustements si et quand le partenaire le demande, à la manière de ce que Maroy et Doray appellent un registre domestique ou même un registre civique.

3 Comment aider les apprenant·e-s à articuler entre eux des savoirs d'origines différentes ?

Dans leur contribution au présent ouvrage, Sappa et Aprea discutent diverses propositions et modèles susceptibles d'aider les apprenant·e-s à dépasser les limitations de contextes d'apprentissage et à faire passer les savoirs à travers les « frontières » qui les séparent. Nous ne reviendrons pas sur ces travaux ici, même si nous nous en inspirons volontiers dans

nos propres travaux. Nous nous limiterons dans ce chapitre à présenter deux réalisations complémentaires, l'une théorique, l'autre pratique, que nous avons développées dans le cadre de notre groupe de recherche sur les utilisations des technologies de l'information et de la communication adaptées à la formation professionnelle duale¹, le concept de l'*Erfahrraum* et la plateforme REALTO.

3.1 L'*Erfahrraum* ou comment ouvrir un lieu de rencontre des savoirs

L'*Erfahrraum* tire son nom de la réunion de deux mots allemands, signifiant l'« expérience » pour le premier et l'« espace » pour le second (Schwendimann *et al.*, 2015). À la manière d'une écluse, qui permet aux bateaux de passer harmonieusement d'une portion d'un fleuve ou d'une rivière à l'autre malgré les différences de hauteurs d'eau de part et d'autre de celle-ci, l'*Erfahrraum* est un espace ouvert entre le monde de l'entreprise et celui de l'école, susceptible d'accueillir momentanément les savoirs en transit afin de les « mettre à niveau » pour passer sans encombre dans l'autre « univers ». À l'instar d'une écluse à sas, cet espace intercalaire, propice à l'analyse de ses expériences et à la réflexion, n'appartient ni à l'entreprise ni à l'école, il appartient tantôt à l'une tantôt à l'autre. Les éléments de savoir qui y sont amenés, qu'ils viennent de l'entreprise ou de l'école, peuvent y être travaillés en toute quiétude sous la supervision des enseignant-e-s et/ou des formateurs et formatrices. Les ajustements requis pour le passage, dans un sens comme dans l'autre, y sont opérés graduellement ; un tel passage exigera des savoirs qu'ils soient d'abord décontextualisés puis recontextualisés, évoluant du plus spécifique au plus général ou vice-versa, du plus abstrait au plus concret ou vice versa. Le franchissement d'une écluse n'en demeure pas moins une opération délicate, surtout pour un navigateur peu expérimenté ; il pourra heureusement souvent bénéficier d'une assistance des opérateurs de l'écluse, en amont comme en aval ; de la même manière, la décontextualisation puis la recontextualisation d'un savoir sont des tâches que l'apprenti-e pourrait difficilement exécuter seul-e. L'aide et le soutien de ses enseignant-e-s comme de ses formateurs et formatrices lui permettront de franchir ce cap plus allègrement et de faire transiter plus sereinement ses savoirs d'un contexte de formation à l'autre. Voici deux exemples de la façon dont une telle procédure peut se réaliser à l'école et sur le lieu de travail.

1 Dual-T, un projet soutenu par le Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation.

1. Les enseignant-e-s des écoles professionnelles élaborent des scénarios pédagogiques qui partent des expériences effectuées par les apprenti-e-s dans leurs entreprises respectives. En leur faisant comparer celles-ci, rechercher ce qu'elles ont de commun et ce qui les distingue d'une entreprise à une autre, l'enseignant-e pourra plus facilement engager les apprenti-e-s dans la voie de l'abstraction que s'il part directement d'un cas plus théorique. Il lui sera également possible d'utiliser cette diversité de pratiques pour mettre en évidence le nécessaire écart qui existe entre un principe théorique et sa mise en application. À l'inverse, les enseignant-e-s peuvent aussi demander à leurs apprenti-e-s de prolonger un enseignement effectué en classe par des validations en situation pratique, l'entreprise servant alors en quelque sorte de « salle d'exercice », de lieu d'application.
2. Les formateurs et formatrices en entreprise se tiennent régulièrement informé-e-s des sujets justement travaillés à l'école et sur les difficultés que les apprenti-e-s peuvent ou ont pu y rencontrer. Parmi les tâches à réaliser dans l'entreprise au même moment, ils tenteront d'attribuer à l'apprenti-e celle(s) qui comporte(nt) le plus de points de contact avec le savoir travaillé à l'école et fourniront si possible l'assistance nécessaire. Dans les échanges qui accompagneront la réalisation de cette tâche ou dans les discussions qui s'en suivront, les formateurs et formatrices en entreprise chercheront alors à associer aussi souvent que possible les expériences faites sur le terrain avec les éléments théoriques travaillés à l'école.

La plateforme REALTO, que nous développons actuellement dans le cadre de ce même projet, reprend ces idées sous une forme informatisée. La fin de ce chapitre sera consacrée à une présentation de celle-ci et des premières observations que nous avons pu tirer de sa mise à l'épreuve avec quatre formations pilotes.

3.2 REALTO – Un lieu virtuel où se tissent les liens entre expériences de terrain et savoirs travaillés à l'école

Élaborée comme une application internet disponible sur tout ordinateur, tablettes ou smartphones, la plateforme REALTO se présente comme un espace d'échange de savoirs entre les différents contextes de formation dans lesquels évoluent les apprenti-e-s, l'école professionnelle, l'entreprise formatrice et les cours interentreprises. Son nom est tout à la fois un clin

d'œil au célèbre pont vénitien – parce qu'elle devrait permettre à tous de passer facilement d'une rive à l'autre – et une indication affirmée que, grâce à elle, les passages de savoirs d'un contexte à un autre devraient pouvoir devenir réalité. Dans REALTO, chaque apprenti-e dispose d'un espace privé et d'un accès à des espaces communs auquel peuvent également accéder, par un système d'invitation, ses professeur-e-s, ses différent-e-s formateurs ou formatrices et/ou tou-te-s les apprenti-e-s de sa classe (le lecteur intéressé trouvera des présentations de la plateforme par le lien <https://www.youtube.com/watch?v=hPj2EY5gh-s&t=37s>).

Accessible d'où que l'on soit et quand on le souhaite, la plateforme invite les apprenti-e-s à y déposer en tout temps des traces des différentes expériences qu'elles et ils réalisent dans l'entreprise formatrice ou à l'école et à les conserver momentanément dans leur espace personnel; ces traces pourront prendre la forme de brefs commentaires – verbaux ou écrits – mais bien plus souvent de photos ou de courtes vidéos. De leur propre initiative ou en réponse à une demande d'un-e enseignant-e ou d'un formateur ou une formatrice, les apprenti-e-s vont pouvoir reprendre plus tard celles qu'elles et ils jugent importantes et les partager avec d'autres en les faisant glisser dans un espace commun ou en les insérant dans leur dossier de formation.

Pour l'apprenti-e, REALTO représente une façon de faire connaître son travail personnel par-delà les limites du contexte particulier dans lequel elle ou il l'a effectué et d'enrichir les expériences qu'elle ou il a pu y acquérir grâce aux commentaires et aux suggestions que peuvent lui faire parvenir ses enseignant-e-s, ses formateurs et formatrices ou ses collègues. Il lui donne aussi la possibilité d'exploiter pour l'école ou pour son entreprise du matériel tiré de sa propre activité dans un autre contexte de formation. Cette fusion possible d'éléments d'origines différentes doit favoriser l'articulation de savoirs divers, du plus pratique au plus théorique en un tout cohérent (Bromme & Tilemma, 1995). Pour l'enseignant-e, REALTO offre la possibilité d'ancrer ses enseignements dans les expériences personnelles de ses élèves mais aussi d'exploiter celles-ci pour en faire ressortir les caractéristiques communes et les divergences, en mettant en évidence tantôt les expériences qu'ont pu faire tou-te-s les apprenti-e-s de la classe tantôt celles qui sont spécifiques à certaines entreprises particulières. La manière de réaliser un même plat n'étant pas la même dans un restaurant trois étoiles, dans une cantine scolaire ou dans le réfectoire d'un établissement hospitalier, par exemple, les apprenti-e-s en cuisine vont ainsi pouvoir prendre conscience des différences de traitement des aliments d'un type de restaurant à l'autre,

expérience qu'elles et ils ne peuvent pas réaliser en restant dans la maison pour laquelle elles et ils travaillent. Un artifice technique permet même à l'enseignant-e de montrer à la classe les productions des élèves côte à côte ou l'une sur l'autre, afin de mieux les contraster ; elle ou il peut également les annoter directement à l'écran pour bien faire ressortir leurs différences, qu'il s'agisse du texte de la recette ou des photos du plat en question. Pour la formatrice en entreprise ou le formateur en entreprise enfin, REALTO permet de mettre facilement en perspective les différentes expériences de l'apprenti-e sur une même opération, par exemple, en retrouvant facilement les traces de celle-ci, telle qu'elle ou il la réalisait à différents moments de sa formation, et d'exploiter ces différences dans ses entretiens réguliers avec l'apprenti-e. Mais son accès facilité aux activités réalisées à l'école lui permet aussi de prolonger celles-ci dans l'entreprise, en lui proposant des tâches qui mettent directement en œuvre les savoirs nouvellement acquis. Une telle démarche devrait assurément contribuer à donner du sens aux connaissances scolaires aux yeux des apprenti-e-s.

La plateforme REALTO est actuellement expérimentée, en trois langues, par quatre professions ressortant de secteurs professionnels différents, les fleuristes, les designers de mode, les électronicien-ne-s en multimédia et les peintres en bâtiment. Des versions antérieures de celle-ci sont désormais couramment utilisées par les boulangères et les boulangers, les pâtissières et les pâtisseries, les chocolatières et les chocolatiers et par les cuisinières et les cuisiniers depuis plusieurs années déjà. Un contact étroit avec les associations professionnelles d'une part, avec des enseignant-e-s et des apprenti-e-s de différentes écoles professionnelles d'autre part, a permis d'en affiner la structure générale et de l'adapter aux besoins spécifiques de métiers très différents. Une fois éradiqués ses petits pépins de jeunesse, elle devrait pouvoir être mise à disposition d'un grand nombre de professions, avec un choix de modules alternatifs pour coller au plus près des besoins spécifiques de chacune d'elles.

4 Discussion et perspectives

En raison de sa structure même, la formation professionnelle duale oblige les apprenti-e-s à se construire leurs compétences professionnelles à partir de savoirs de natures différentes, acquis dans des contextes divers et transmis par des personnes s'attribuant chacune des fonctions spécifiques (Achtenhagen, 1995). Or, la psychologie cognitive a largement démontré qu'il est fort difficile d'articuler ainsi des savoirs acquis dans

des contextes différents, tant le processus même d'apprentissage tend à cloisonner les savoirs (Bereiter & Scardamalia, 1985 ; Mayer & Wittrock, 1996), à stocker en même temps que ceux-ci les contextes dans lesquels ils ont été acquis et à fermer la porte au transfert (Renkl, Mandl & Gruber, 1996). Les différences de nature entre les savoirs acquis, théoriques ou pratiques, concrets ou abstraits, généraux ou spécifiques, érigent également facilement des frontières qui vont rendre délicates, voire improbables, les réexploitations, les transpositions ou les articulations de ceux-ci. Les différences en matière d'environnement social, c'est-à-dire la diversité des personnes présentes dans la situation renforcent encore cette difficulté à faire passer un savoir d'une situation à une autre (Greeno, Moore & Smith, 1993).

Pour toutes ces raisons, il est naïf d'attendre que les apprenti-e-s réalisent d'elles-mêmes et d'eux-mêmes les transferts, relient d'elles-mêmes et d'eux-mêmes les notions qui leur sont enseignées à l'école professionnelle à des expériences faites dans l'entreprise ou mobilisent spontanément sur le lieu de travail des savoirs acquis à l'école professionnelle (Veillard & Kouamé, 2014). Cela ne sera possible que si les personnes qui les accompagnent dans leur apprentissage de part et d'autre, leurs enseignant-e-s à l'école comme leurs formatrices en entreprise ou leurs formateurs en entreprise, les habituent à faire des liens, leur fournissent explicitement les traductions requises (Jorro, 2004), voire les aident à aménager aussi souvent que possible des opportunités de prolonger dans leur contexte les savoirs élaborés dans l'autre contexte (Kicken, Brand-Gruwel, Van Merriënboer & Slot, 2009). Cela suppose évidemment en premier lieu qu'entre enseignant-e-s et formatrices ou formateurs règnent la confiance et le respect mutuel et que cette confiance et ce respect soient régulièrement signifiés à l'apprenti-e afin que le changement de contexte ne lui apparaisse pas comme un « passage à l'ennemi ». Faire preuve de bonnes dispositions n'est toutefois pas suffisant ; il faut encore, à l'école professionnelle comme au sein de l'entreprise de formation une bonne dose de disponibilité. Bien sûr, il n'est pas envisageable que l'enseignant-e organise tous ses enseignements autour des situations rencontrées par chacun-e des élèves dans son entreprise respective, de même qu'il ne peut être demandé à la formatrice en entreprise ou au formateur en entreprise de faire toujours travailler l'apprenti-e sur le thème justement traité à l'école au cours des derniers jours. Dans un contexte comme dans l'autre cependant, une certaine marge de manœuvre existe, des accommodements sont possibles tant avec les plans de cours que dans la distribution des tâches en entreprise. Si elle ou il comprend toute la

pertinence d’articuler entre elles et eux les différents types de savoirs, tout·e formatrice ou formateur, tout·e enseignant·e se fera un point d’honneur de servir ainsi de « traducteur ou traductrice de savoirs », d’apporter son aide au « transbordement » de celles-ci et de ceux-ci, afin que le détour obligé par l’autre « monde » permette à l’apprenti·e de revenir dans celui-ci mieux équipé·e et plus compétent·e encore.

Fort heureusement, les développements récents des technologies de l’information et de la communication peuvent apporter aide et support à cet effort, en fournissant des espaces et des outils pour faciliter cette articulation des savoirs et ces interactions entre enseignant·e·s et formateurs et formatrices (Karsenti, Dumouchel & Collin, 2014). Le modèle de l’*Erfahrraum* et la plateforme REALTO présentés dans ce chapitre ont été développés dans cette perspective, afin de soutenir une construction des savoirs en spirale (Schwendimann *et al.*, 2015 ; Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003) plutôt qu’en parallèle entre les différents contextes de formation de la formation professionnelle duale. L’un comme l’autre, l’*Erfahrraum* comme REALTO, se veulent suffisamment généraux pour pouvoir être adoptés par une vaste gamme de professions, avec un minimum d’adaptations aux spécificités de chacune d’elles.

5 Références bibliographiques

- Achtenhagen, F. (1995). Fusing experience and theory – Sociopolitical and cognitive issues. *Learning and Instruction*, 5, 409–417.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing Boundaries Between School and Work During Apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173.
- Andersson, I. (2015). Operating between rationalities: How Swedish vocational teachers and workplace tutors negotiate and create students’ training schemes. In M. Gessler & L. Freund (eds.). *Crossing boundaries in vocational education and training: Innovative concepts for the 21st century* (pp. 34–38). Conference Proceedings. Evaluate Europe Handbook Series. Volume 6. University of Bremen, Germany: ITB.
- Baartman, L. K. J. & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1985). Cognitive coping strategies and the problem of “inert knowledge”. In S. F. Chipman, J. W. Segal & R. Glaser (eds.), *Thinking and Learning Skills: Volume 2: Research and Open Questions* (pp. 65–80). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324.
- Billett, S. (2008). Emerging perspectives on workplace learning. In S. Billett, C. Harteis & A. Eteläpelto (eds.), *Emerging perspectives on learning through work* (pp. 9–26). Rotterdam: Sense Publishers.
- Bromme, R. & Tilemma, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261–267.
- Caruso, V., Cattaneo, A. & Gurtner, J.-L. (2016). Learning documentation in VET systems. An analysis of current Swiss practices. *Vocations and Learning*, 9, 227–256.
- Charbonneau, J., Samson, G. & Rousseau, N. (2014). Rôle des superviseurs en milieu scolaire et des formateurs en entreprise dans le Parcours de formation axée sur l'emploi. *Éducation et francophonie*, 42(1), 95–112.
- Collin, K. & Tynjälä, P. (2003). Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 15(7/8), 338–344.
- Dehnbostel, P. (2002). Bilanz und Perspektiven der Lernortforschung in der beruflichen Bildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(3), 356–377.
- Désilets, M. & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19–23.
- Euler, D. (2004a). Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen* (pp. 12–24). Bielefeld: Bertelsmann.
- Euler, D. (2004b). Lernortkooperation im Spiegel der Forschung. In D. Euler (Hrsg.), *Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: Theoretische Fundierungen* (S. 25–40). Bielefeld: Bertelsmann.
- Evans, K., Guile, D., Harris, J. & Allan, H. (2010). Putting Knowledge to Work: A New Approach. *Nurse Education Today*, 30(3), 245–251.
- Filliettaz, L. (2013). Affording learning environments in workplace contexts: an interactional and multimodal perspective. *International Journal of Lifelong Education*, 32, 107–122.
- Greeno, J. G., Moore, J. L. & Smith, D. R. (1993). Transfer of situated learning. In D. K. Detterman & R. J. Sternberg (eds.), *Transfer on trial: intelligence, cognition and instruction*, (pp. 99–167). Norwood, NJ: Ablex.
- Hall, R. & Greeno, J. (2008). *Conceptual learning*. In T. Good (ed.), *21st century education: A reference handbook* (pp. 212–221). London: Sage.
- Illeris, K. (2011). *The Fundamentals of Workplace Learning. Understanding How People Learn in Working Life*. New York: Routledge.

- Jorro, A. (2004). Les formateurs et l'accompagnement des professeurs stagiaires dans l'écriture du mémoire professionnel. In A. Gonnin-Bolo & J.-P. Benoit (éds). *Le mémoire professionnel en IUFM : Bilan de recherches et questions vives* (pp. 197–207). Saint-Fons: INRP.
- Karsenti, T., Dumouchel, G. & Collin, S. (2014). The eportfolio as support for the professional development of preservice teachers: A theoretical and practical overview. *International Journal of Computers & Technology*, 12(5), 3486–3495.
- Kicken, W., Brand-Gruwel, S., Van Merriënboer, J. J. & Slot, W. (2009). The effects of portfolio-based advice on the development of self-directed learning skills in secondary vocational education. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 439–460.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., McCarthy Young, K. & Merriman, J. (1995). Integrating professional Knowledge: The Theory of Practice and the Practice of Theory. *Learning and Instruction*, 5, 401–408.
- Maroy, C. & Doray, P. (2001). La construction des relations écoles/ entreprises. Le cas de la formation en alternance en Communauté française de Belgique et au Québec. Les Cahiers du Girsef No 11. Repéré le 17 juillet 2016 à [https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/603564/ filename/011cahier.pdf](https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/603564/filename/011cahier.pdf).
- Mayer, R. E. & Wittrock, M. C. (1996). "Problem-solving transfer". In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 47–62). New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Meirieu, P. (2013). La formation. Approche épistémologique de son émergence et de ses problématiques. Journées d'été de la formation, 2 et 3 juillet 2013, Région Rhône-Alpes – PRAO – Université LUMIERE-Lyon 2. Repéré à http://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/Form_pro_hist.pdf.
- Messmann, G. & Mulder, R. (2015). Conditions for apprentices' learning activities at work. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(4), 578–596.
- Mulder, R., Messmann, G. & König, C. (2015). Vocational Education and Training: Researching the Relationship between School and Work. *European Journal of Education*, 50(4), 497–512.
- Patry, J.-L. (2000). Schulunterricht ist komplex – Kann da Theorie noch praktisch sein? *Salzburger Beiträge der Erziehungswissenschaft*, 4(1), 43–59.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Presses universitaires de France.
- Renkl, A., Mandl, H. & Gruber, H. (1996). Inert knowledge: Analyses and remedies. *Educational Psychologist*, 31(2), 115–121.

- Resnick, L. (1987). The 1987 Presidential Address: Learning in School and Out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.
- Schwendimann, B. A., Cattaneo, A., Dehler Zufferey, J., Gurtner, J.-L., Bétrancourt, M. & Dillenbourg, P. (2015). The «Erfahrraum»: A pedagogical model for designing educational technologies in dual vocational systems. *Journal for Vocational Education and Training*, 67(3), 367–396.
- Strahm, R. H., Geiger, B. H., Oertle, C. & Swars, E. (eds.). (2016). *Vocational and Professional Education and Training in Switzerland. Success factors and challenges for sustainable implementation abroad*. Bern: hep verlag.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From Transfer to Boundary-crossing, Between School and Work as a Tool for Developing Vocational Education: An Introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between School and Work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1–15). Amsterdam, Oxford: Pergamon/Elsevier.
- Veillard, L. & Kouamé, D.K. (2014). Conception collaborative d'un outil d'aide au transfert de connaissances enseignées en formation par alternance. *Education et francophonie*, 42(1), 42–64.

Chapitre 11

L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise: défis, modèles et conceptions individuelles

Viviana Sappa et Carmela Aprea

1 Introduction

Nombreux sont les chercheurs et les chercheuses qui considèrent l'engagement dans différents environnements d'étude et de travail comme une source essentielle de développement des compétences professionnelles (Billett, 2014 ; Dreier, 1999 ; Hung & Chen, 2007 ; Lave, 1988 ; Tanggaard, 2007). Il est notamment avancé que l'apprentissage sur des sites différents peut contribuer à renforcer la souplesse et la capacité d'apprentissage afin de pouvoir franchir les frontières entre les disciplines et les organisations professionnelles (Davies, Fidler & Gorbis, 2011 ; Griffiths & Guile, 2004), dans la mesure où cela stimule la faculté de contextualiser et de recontextualiser le savoir et les aptitudes dans des environnements variés.

Cependant, l'intégration de l'apprentissage dans des sites éducatifs et professionnels différents impose des défis aux personnes en formation comme aux responsables de la formation, notamment la nécessité de changement culturel dans la conception de la formation professionnelle (Billett, 2014 ; Stenström & Tynjälä, 2009 ; Tynjälä, 2008). Le contexte éducatif en particulier a été amené à transformer ses modèles et ses pratiques pédagogiques pour combiner efficacement l'apprentissage en école et en entreprise.

Le présent chapitre se propose d'examiner les défis, les modèles et les conceptions individuelles concernant l'apprentissage et l'enseignement sur les différents sites scolaires et entrepreneuriaux. Nous commencerons par les facteurs contribuant à rendre cette intégration difficile à réaliser (défis). Nous illustrerons ensuite les principales questions théoriques liées à l'intégration de l'apprentissage sur les différents sites scolaires et entrepreneuriaux (modèles). Ce faisant, nous nous concentrerons sur une approche appelée *boundary crossing* (franchissement des frontières). Nous

soutiendrons également que les parties prenantes doivent développer des visions partagées et intégrées d'une formation professionnelle multisites (conceptions individuelles). À partir de ce point de vue, nous illustrerons les données de la recherche au sujet des différentes manières de concevoir l'apprentissage et l'enseignement dans les différents contextes scolaires et entrepreneuriaux, telles que rapportées par un groupe d'enseignant-e-s d'écoles professionnelles, de formateurs et de formatrices en entreprise et interentreprises ainsi que d'apprenti-e-s. Nous concluons le chapitre en nous intéressant aux incidences concernant la formation des enseignant-e-s ainsi que la recherche appliquée à la formation professionnelle.

2 Défis liés à l'intégration de l'apprentissage sur les sites scolaires et entrepreneuriaux

Le bénéfice que les personnes en formation peuvent tirer de leur implication dans des contextes scolaires et professionnels dépend de leur aptitude – mais aussi des opportunités offertes – à apprendre selon une approche intégrée. Un apprentissage intégré peut se définir comme un processus multidimensionnel destiné à conjuguer les expériences acquises sur de multiples sites afin d'en faire un tout cohérent et pertinent pour la personne concernée. La nature multidimensionnelle d'un tel processus le rend particulièrement délicat. En fait, la présence en école et en entreprise n'implique pas forcément un apprentissage intégré. Au contraire, l'apprentissage intégré implique la nécessité de combiner un certain nombre de différences existant entre les deux sites aux niveaux cognitif, social et culturel.

À cet égard, nous avons avancé que l'apprentissage intégré était le résultat de l'interaction dynamique de trois composantes principales : a) les orientations pédagogiques sur les différents sites ; b) les expériences et les réflexions individuelles sur les différents sites ; c) la participation et le positionnement des individus sur l'ensemble des différents sites.

La première composante se réfère aux contenus et aux conditions d'apprentissage et d'enseignement à l'école et dans l'entreprise. Gurtner et collègues (cf. chapitre 10) précisent les différences essentielles qui distinguent l'apprentissage et l'enseignement à l'école et en milieu professionnel. En particulier, les contextes scolaires et entrepreneuriaux mettent l'accent sur des facettes différentes du savoir et des compétences professionnelles, et des processus d'apprentissage différents sont encouragés sur les différents sites. Tandis que l'école se focalise sur des connaissances et des compétences théoriques et pratiques, standardisées

et explicitement définies dans le cursus, l'apprentissage en entreprise est avant tout influencée par la nature situationnelle des pratiques professionnelles journalières (Resnick, 1987 ; Hager, 2004 ; Tynjälä, 2008). De plus, l'école et l'entreprise promeuvent des cultures d'apprentissage différentes. Alors que l'apprentissage et l'enseignement sont, de toute évidence, les objectifs prioritaires de l'école, l'apprentissage en entreprise a pour objectif premier d'être productif. Enfin, l'apprentissage scolaire est principalement enraciné dans un domaine professionnel spécifique et, parfois, dans une discipline spécifique. À l'inverse, c'est l'expertise dans le domaine en question qui guide les formateurs et les formatrices en entreprise et les amène à concevoir le savoir professionnel selon une approche plus holistique, pratique et situationnelle. Il en résulte que l'apprentissage intégré constitue un défi dans la mesure où il impose d'établir des continuités entre les différentes orientations encouragées à l'école et dans l'entreprise.

La seconde composante souligne les expériences subjectives acquises par les personnes en formation sur les différents sites. L'apprentissage à l'école et en entreprise implique, en fait, la nécessité de concilier plusieurs expériences de même que plusieurs manières d'expérimenter le savoir et les pratiques professionnelles dans les différents lieux de formation (Billett, 2014). Dans le cadre de ce processus, les personnes en formation ont besoin d'être activement impliquées pour qu'elles puissent donner un sens à leur apprentissage et le promouvoir. L'apprentissage intégré est alors le résultat d'une synthèse¹ de plusieurs expériences. Comme l'ont souligné de nombreuses études à ce sujet (Mezirow, 1991 ; Schön, 1983 ; Tynjälä, 2008), la réflexion constitue la principale manière de favoriser cette synthèse. Ainsi, l'apprentissage intégré s'avère particulièrement exigeant en termes de processus cognitifs et métacognitifs, et les personnes en formation peuvent avoir besoin de soutien dans l'intégration des processus de conceptualisation et de contextualisation avec des processus autorégulateurs, comme le suggérait Tynjälä (2008).

La dernière composante (participation et positionnement des individus dans les différents contextes) souligne les incidences participatives et identitaires de l'expérimentation des sites scolaires et des lieux de travail. L'évolution dans l'école et l'entreprise implique, en fait, un engagement dans des communautés de pratiques différentes (Wenger, 2000), ainsi que des rôles et des positionnements identitaires différents

1 Nous faisons référence au concept hégélien de synthèse, c'est-à-dire au résultat du processus dialectique entre des positions opposées menant à une nouvelle et meilleure compréhension de la réalité.

(Akkerman & van Eijck, 2013). À cet égard, un apprentissage efficace à l'école et dans l'entreprise est possible si les personnes en formation parviennent à devenir des participants actifs et légitimés dans les divers milieux, et si elles sont capables d'adapter leur participation d'un contexte à l'autre de manière harmonieuse. Dans cet esprit, comme le soulignait Tanggaard (2007), l'apprentissage intégré consiste à « négocier la dynamique d'étrangeté et de légitimité, et accéder aux positions identitaires possibles au sein de la communauté » (p. 459). D'un point de vue identitaire, les personnes en formation évoluant dans les deux contextes (école et entreprise) sont confrontées simultanément à une situation d'appartenance aux deux communautés ou à aucune des deux (Akkerman & Bakker, 2012). Cette position particulière et ambiguë encourage un travail identitaire qui contribue à rendre l'apprentissage intégré encore plus difficile et complexe.

Les trois composantes susmentionnées contribuent à clarifier la nature complexe et exigeante de l'apprentissage professionnel suivi sur des sites scolaires et entrepreneuriaux. Dans les paragraphes suivants, nous adopterons une perspective de *boundary crossing*, un des principaux cadres théoriques permettant d'interpréter et de comprendre cette forme d'apprentissage sur des sites différents d'une manière complexe et intégrée.

3 Modèles d'apprentissage intégré : du transfert au franchissement des frontières

Bon nombre d'études ont mis en doute les hypothèses théoriques prédominantes concernant l'amélioration de l'apprentissage intégré sur des sites scolaires et entrepreneuriaux (Griffiths & Guile, 2004; Middleton & Baartman, 2013; Stenström & Tynjälä, 2009; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Ainsi que l'ont avancé Akkerman et Bakker (2011), une bonne partie du débat s'est concentrée sur la manière de surmonter les différences et les écarts entre les contextes. Les auteur-e-s ont qualifié leur démarche d'« approche comparative », en précisant qu'elle « se fondait sur l'idée que la similitude entre l'école et le lieu de travail [était] la meilleure possible pour assurer une bonne transition vers le monde du travail » (p. 154). De ce point de vue, de gros efforts devraient être fournis pour rendre l'école aussi semblable que possible à l'entreprise de façon à anticiper complètement à l'école ce à quoi les personnes en formation seront confrontées dans l'activité professionnelle (Biemans *et al.*, 2004; Finch *et al.*, 2007). La métaphore du transfert est la plus

appropriée pour représenter cette approche, car l'emphase est mise sur le soutien apporté aux personnes en formation pour qu'elles découvrent les similitudes entre l'école et l'entreprise afin d'être en mesure de mobiliser les connaissances et les compétences développées à l'école pour résoudre les problèmes rencontrés dans l'entreprise. Cette approche est aussi fondée sur les modèles cognitivo-fonctionnalistes d'apprentissage, selon lesquels le développement de modèles abstraits et généraux peut s'avérer très efficace dans la mesure où ils permettent de généraliser entre l'école et la situation professionnelle réelle (Anderson *et al.*, 2000). Cette perspective décrit l'apprentissage comme un processus cognitif individuel et considère le savoir et les compétences comme des éléments susceptibles d'être séparés et décontextualisés des circonstances de leur mise en application. De plus, l'apprentissage est en premier lieu localisé dans l'école alors que l'entreprise est perçue comme un environnement d'application. Beaucoup de chercheurs ont reproché à ce modèle d'être trop simpliste et mécanique (Lave, 1988; Tanggaard, 2007). Sa limite : le fait qu'il considère savoir et aptitudes comme non influencés par leur mise en application. La concentration sur des modèles généraux et abstraits en particulier, susceptibles d'être facilement généralisables, peut inciter à trop souligner la nature décontextualisée des connaissances et des compétences, principalement par rapport à leur indépendance vis-à-vis de la situation socioculturelle spécifique de l'application et les individus impliqués. Au contraire, le savoir et les aptitudes évoluent inévitablement quand ils sont appliqués par des gens confrontés à un travail réel dans des situations et des contextes particuliers (Beach, 2003).

Une perspective différente, l'approche *boundary crossing*, a récemment été développée afin d'offrir une interprétation plus relationnelle et dialogique de l'apprentissage dans des contextes scolaires et entrepreneuriaux (Akkerman & Bakker, 2011). Cette approche se fonde sur des théories d'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991), la théorie de l'activité (Engeström, Engeström & Kärkkäinen, 1995) et le travail spécifique mené sur des *boundary objects* (objets-frontière) par Star (1989). La principale caractéristique de cette approche consiste à ne plus se concentrer sur l'art de surmonter les différences entre l'école et l'entreprise, mais sur la manière d'établir et de maintenir des relations entre ces deux contextes en dépit des différences socioculturelles qui les séparent (Akkerman & Bakker, 2011). L'image du franchissement de frontière convient tout particulièrement pour décrire la nature dialogique de l'apprentissage en milieu scolaire et entrepreneurial. Les frontières sont considérées comme des ruptures physiques et socioculturelles entre

les différents sites, et l'apprentissage intégré se conçoit comme devant établir une « continuité dans l'action et l'interaction [...] en dépit des différences socioculturelles » (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133). Les trois principes fondamentaux qui suivent sont spécifiquement pertinents pour conceptualiser l'apprentissage professionnel basé sur l'approche *boundary crossing* (Aprea, Cattaneo & Sappa, 2015) :

1. La nature de l'apprentissage et de l'enseignement professionnels : l'apprentissage devrait être conçu comme un processus dialogique consistant à franchir la frontière entre différentes pratiques socioculturelles, et allant au-delà de la perception simpliste de l'apprentissage intégré comme étant une question de connexion entre théorie et pratique (Akkerman & Bakker, 2011 ; Middleton & Baartman, 2013 ; Tanggaard, 2007). De ce point de vue, l'apprentissage implique un processus de conciliation entre plusieurs expériences, encouragé sur différents sites de formation, de même qu'entre divers modes d'expérimentation et de participation individuelles dans ces contextes différents (Billett, 2014).
2. La nature du processus de transfert : le transfert de la matière apprise à l'école vers l'entreprise n'est pas automatique, ni mécanique, ni facile. Au contraire, il suppose des processus complexes de recontextualisation (Van Oers, 1998) et de transformation permanente (Beach, 2003), au cours desquels le savoir est généré au travers d'activités sociales plutôt que simplement transféré d'une situation à l'autre (Griffiths & Guile, 2004 ; Middleton & Baartman, 2013). Il en résulte que les personnes en formation doivent être soutenues dans la transformation de leurs connaissances et compétences en vue de les rendre applicables à diverses situations contextuelles. Autrement dit, elles devraient être secondées dans le développement de leur aptitude à comprendre à la fois les différences et les ressemblances entre les situations et les tâches à accomplir (Marton, 2006 ; Middleton & Baartman, 2013), et à recontextualiser avec succès les connaissances et les compétences dans différents contextes.
3. La nature et la direction de l'association entre l'apprentissage à l'école et celui dans l'entreprise : un processus de connexion intégré et bidirectionnel entre les expériences acquises à l'école et dans l'entreprise est chaleureusement recommandé (Billett, 2014). Dans cette optique, l'apprentissage et l'enseignement professionnels se conçoivent comme des processus itératifs survenant à la frontière de plusieurs contextes socioculturels, à savoir scolaires

et professionnels (Akkerman & Bakker, 2011 ; Griffiths & Guile, 2004 ; Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003 ; Tynjälä, 2008).

Divers modèles intégrés d'enseignement et d'apprentissage ont été mis au point sur la base de ces hypothèses, tels que le modèle de pédagogie intégrée de Tynjälä (2008), l'approche des environnements didactiques hybrides de Zitter et Hoeve (2012), le modèle d'espace expérimental de Schwendimann *et al.* (2015) (pour de plus amples informations, voir Gurtner *et al.*, dans ce livre) et le modèle sociopersonnel (Billett, 2014). De plus, bon nombre de réformes structurelles ont été engagées dans plusieurs pays européens afin de favoriser l'intégration de l'apprentissage. En ce qui concerne la Suisse, des cursus communs sont développés en étroite collaboration entre les associations professionnelles et les écoles, en vue de réglementer l'apprentissage sur les différents sites. Chaque cursus régit l'apprentissage sur l'ensemble des sites de formation en définissant avec précision la contribution fournie par chaque site pour que les objectifs pédagogiques visés soient atteints (Hoeckel, Field & Grubb, 2009 ; LFPr, 2012, art. 19). Les cursus sont fondés sur des objectifs et des contenus communs et partagés entre les écoles et les entreprises formatrices (Ghisla, Bausch & Boldrini, 2008). Par ailleurs, un vaste investissement a été effectué afin de promouvoir les pratiques pédagogiques susceptibles d'aider les personnes en formation à intégrer l'apprentissage sur les différents sites de formation (Cattaneo & Aprea, 2014).

À vrai dire, la mise en œuvre de ces dispositions n'a pas toujours été facile. D'après les témoignages issus des travaux de recherche (Allidi, 2011 ; Caruso, Cattaneo & Gurtner, 2016 ; Choy & Delahaye, 2011 ; Fillietz, 2010 ; Fuller & Unwin, 2011), il semble que, même dans des programmes d'apprentissage formalisés et très avancés, les apprenti-e-s ont souvent du mal à concilier l'apprentissage à l'école et sur le lieu de travail, et elles et ils considèrent leur expérience dans les différents contextes comme très incohérente. En outre, la collaboration entre les divers-es acteurs et actrices impliqué-e-s est souvent décrite comme difficile à réaliser.

Selon nous, cette situation amène à s'interroger sur le besoin de « changement culturel » que nous avons mentionné dans l'introduction de ce chapitre. D'une part, de nombreux efforts ont été consacrés au développement de modèles d'apprentissage novateurs et dialogiques dans des cadres scolaires et entrepreneuriaux. D'autre part, peu d'études ont été menées sur la mesure dans laquelle ces modèles sont partagés par les personnes impliquées dans la pratique quotidienne de ce mode d'apprentissage. Néanmoins, comme l'ont souligné Griffiths et Guile (2004), toute intégration aboutie de l'apprentissage sur différents sites

de formation exige des principaux et principales protagonistes (enseignant-e-s, personnes en formation et formateurs et formatrices en entreprise) qu'elles et ils explicitent, négocient et si possible concilient une vision intégrée et axée sur la connexion de ce mode d'apprentissage. De plus, le facteur le plus important susceptible de favoriser ou d'empêcher la mise en œuvre réussie ou la modification des pratiques d'enseignement et d'apprentissage réside dans la manière dont les parties prenantes conçoivent la situation en question. Comme le soulignent plusieurs études théoriques et empiriques contemporaines menées dans différents domaines de recherche (Euler & Seufert, 2005 ; Hofer, 2001 ; Marton & Pang, 2008), ces conceptions influent non seulement sur la façon dont les gens traitent et interprètent l'information, mais aussi dont ils communiquent et agissent subséquemment.

Les conceptions individuelles, telles qu'elles sont théorisées dans l'approche phénoménographique, constituent des bases appropriées pour examiner dans quelle mesure la perspective du *boundary crossing* est partagée par les personnes impliquées dans l'enseignement et l'apprentissage professionnel sur des sites scolaires et entrepreneuriaux, de même que pour identifier les autres possibilités de comprendre ce processus. La suite de ce chapitre décrira brièvement les conceptions individuelles et leurs fondements théoriques. Dans le contexte de l'approche *boundary crossing*, nous débattons ensuite d'une série de conceptions individuelles que nous avons identifiées dans une étude exploratoire parmi les enseignant-e-s, les formateurs et les formatrices et les apprenti-e-s de Suisse.

4 Conceptions individuelles de l'apprentissage et de l'enseignement professionnels entre sites scolaires et entreprises: conclusions d'une étude suisse

Les conceptions individuelles se définissent comme étant les différentes manières dont les individus comprennent et expérimentent un phénomène particulier (Marton, 1994 ; Marton & Pong, 2005 ; Paakkari, Tynjälä & Kannas, 2011). Dans le domaine éducatif, l'approche phénoménographique constitue l'un des principaux cadres utilisés pour étudier les conceptions individuelles. L'approche phénoménographique émane du travail d'un groupe de chercheur-e-s suédois-es (Marton, 1994 ; Säljö, 1979), qui se sont intéressé-e-s aux conceptions et aux approches d'apprentissage. À partir de ces études, un intérêt croissant s'est développé pour la phénoménographie dans différentes disciplines et divers domaines de recherche. Les chercheur-e-s qui adoptent une perspective

phénoménographique supposent qu'il existe un nombre fini de façons qualitativement différentes de comprendre et d'expérimenter un phénomène particulier (c'est-à-dire de conceptions) et que ces différents modes de compréhension et d'expérimentation peuvent influencer sur le comportement.

Il est possible de distinguer entre la phénoménographie en tant que *théorie* et la phénoménographie en tant que *méthode* d'analyse des données. Sur un plan théorique, les phénoménographes définissent « une manière d'expérimenter quelque chose [...] du point de vue des aspects critiques du phénomène en question tels qu'ils sont discernés et focalisés en même temps par la personne qui en fait l'expérience » (Pang, 2003, p. 145). Ainsi, les variantes d'expérimentation et de compréhension d'un phénomène représentent la manière dont les individus discernent entre les différents éléments et les différentes dimensions qui caractérisent le phénomène. Sur un plan méthodologique, les phénoménographes ont développé une technique inductive qualitative afin d'extraire les conceptions des discours individuels (Åkerlind, 2005).

Dans une étude récente (Sappa & Aprea, 2014), nous avons recouru à la phénoménographie pour étudier comment les principaux acteurs de la formation professionnelle en Suisse comprenaient l'enseignement et l'apprentissage professionnels dans des contextes scolaires et entrepreneuriaux. Plus spécifiquement, nous avons mené un total de 26 entretiens semi-structurés auprès d'enseignant-e-s d'écoles professionnelles, de formateurs et de formatrices en entreprise et interentreprises ainsi que d'apprenti-e-s impliqué-e-s dans deux domaines professionnels – d'une part, le commerce et l'administration (employé-e-s de commerce) et, d'autre part, le secteur industriel et mécanique (technicien-ne-s mécaniques).

L'étude a été menée dans la région italophone de la Suisse (canton du Tessin), où, comme dans d'autres pays européens, la formation professionnelle duale combine l'apprentissage à l'école et dans l'entreprise. Le système suisse de formation professionnelle inclut de surcroît un troisième site de formation : les cours de formation interentreprises, placés sous les auspices des organisations du monde du travail, c'est-à-dire les associations professionnelles représentant chaque secteur d'activité professionnelle. La loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr, 2002, art. 16) définit les rôles des trois sites de formation comme suit : les écoles transmettent la culture générale et les connaissances professionnelles, les entreprises proposent une formation professionnelle

pratique et les cours interentreprises fournissent une formation scolaire et pratique complète.

Les données ont été analysées par le biais d'une procédure d'analyse textuelle phénoménographique (Åkerlind, 2005), les principales étapes vont être résumées comme suit : « Les propos tenus par les participants sont combinés en vue de constituer un ensemble sémantique par rapport au phénomène. L'analyse est un processus itératif interprétatif dans lequel le chercheur tente de décrire les différentes manières d'expérimenter le phénomène permettant à chaque énoncé d'être compris du point de vue des participant·e·s, en fonction de la manière dont les participant·e·s expérimentent le phénomène » (Booth, 1992 ; cité dans Cope, 2004, p. 6). Les transcriptions d'entretiens ont d'abord été analysées globalement, sans distinction entre les groupes de personnes interviewées (enseignant·e·s d'écoles professionnelles, formateurs et formatrices en entreprise et interentreprises, et apprenti·e·s). L'objectif consistait à identifier les conceptions émergentes des énoncés des différent·e·s participant·e·s plutôt qu'à dégager les conceptions typiques de chaque groupe. Néanmoins, après avoir identifié les conceptions, nous sommes revenues aux transcriptions afin d'affecter à chaque participant·e la conception qui prédominait dans son discours.

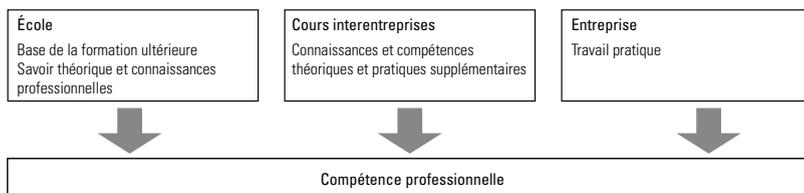
Dans une étude antérieure, nous avons présenté une première série de conceptions identifiées au moyen d'une analyse phénoménographique (Sappa & Aprea, 2014). De plus, nous avons effectué d'autres analyses en vue de valider et d'affiner les conceptions identifiées (Aprea & Sappa, 2014 ; Sappa, Choy & Aprea, 2016). Au total, nous avons été en mesure de distinguer quatre conceptions, dont nous présentons les principales caractéristiques en détail dans les paragraphes qui suivent.

4.1 Vision détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation

Dans la première conception, l'apprentissage et l'enseignement professionnels sont représentés sous la forme d'expériences différentes et séparées sur les trois sites de formation (cf. Figure 1).

Les spécificités de ces conceptions résident dans la description de la formation professionnelle comme étant une combinaison d'éléments séparés, c'est-à-dire le savoir théorique et axée sur la matière acquise à l'école et le travail pratique effectué dans l'entreprise. Les cours interentreprises sont finalement perçus comme un apport de connaissances théoriques et pratiques supplémentaires. Les trois sites de formation sont

Figure 1: Conception 1: Vue détachée de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation



considérés comme contribuant à enrichir la compétence professionnelle indépendamment les uns des autres, dans une sorte de processus cumulatif. La connexion entre ce qui est appris à l'école et dans l'entreprise n'a pas été anticipée dans la mesure où l'école et l'entreprise étaient perçues comme deux univers totalement séparés se référant à deux normes distinctes : le cursus scolaire et les besoins pragmatiques de l'entreprise. Il s'ensuit que les divergences ne sont pas remises en question par les personnes adoptant cette conception et que des similitudes ne sont tout simplement pas escomptées.

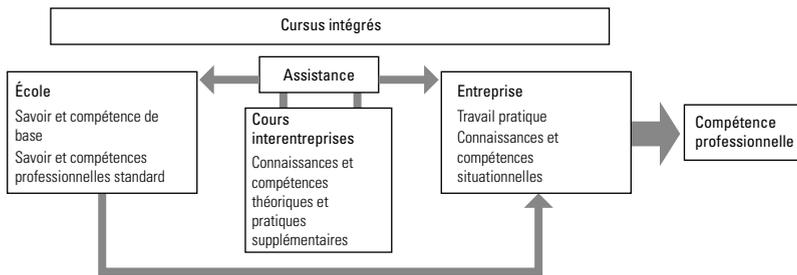
Extrait 1

Au travail, nous apprenons tout ce que nous faisons dans une entreprise... au travail, c'est pratique... Et on ne peut l'apprendre que dans l'entreprise... Cela [ce qu'on apprend dans l'entreprise] n'a rien à voir avec l'école. [...] À l'école, nous apprenons des matières comme la comptabilité, l'économie et l'administration [...] Dans les cours interentreprises, on apprend des choses générales comme le comportement vis-à-vis des clients... L'école et l'entreprise sont deux choses séparées... Même si plus on en sait, mieux on travaille... Je pense que la théorie à l'école et la pratique dans l'entreprise sont deux choses totalement distinctes [...] Mais je trouve ça bien... Je ne sais pas comment l'école et l'entreprise pourraient être plus semblables... Ce sont deux choses très différentes... Et c'est très bien. (Apprentie, domaine économique et administratif)

4.2 Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation

Dans la deuxième conception, l'enseignement et l'apprentissage professionnels sont représentés comme étant des expériences complémentaires vécues sur les différents sites de formation (Figure 2).

Figure 2: Conception 2: Vision complémentaire de l'enseignement et de l'apprentissage professionnels sur différents sites de formation



L'apprentissage scolaire est perçu comme la transmission des connaissances et des compétences de base destinées à être transférées et mises en application dans l'entreprise. L'école contribue ainsi à la connaissance des standards professionnels susceptibles d'orienter la pratique dans l'entreprise. Les objectifs de l'entreprise sont également considérés d'un point de vue plus global. Ils incluent la promotion de connaissances et de compétences situationnelles. Les entreprises sont considérées comme le lieu où le contenu appris à l'école peut être contextualisé et appliqué à la résolution de problèmes réels, ancrés dans des contraintes situationnelles spécifiques telles que délais, besoins de la clientèle, instruments disponibles et processus de l'entreprise. Dans cette conception, l'objet principal des cours interentreprises consiste à soutenir l'école et l'entreprise dans la réalisation de leurs objectifs spécifiques. Contrairement à la conception précédente, la compétence professionnelle est décrite comme étant le résultat de l'interaction entre les différents sites de formation. L'apprentissage sur des sites divers est en effet considéré comme complémentaire et axé sur l'objectif commun, qui est de former et de promouvoir la compétence professionnelle. De plus, les partisans de cette conception décrivent la formation professionnelle sur différents sites comme un processus linéaire et séquentiel. En particulier, l'école

est censée fournir les fondements théoriques et pratiques du savoir et des aptitudes destinés à être renforcés dans le cadre de l'expérience pratique acquise dans l'entreprise. Le processus de transfert des connaissances et des compétences depuis l'école vers l'entreprise n'est pas remis en question. La connexion est spécifiquement décrite et anticipée par rapport à l'alignement effectif des contenus sur les multiples sites de formation. Les programmes communs et intégrés sont considérés comme le principal outil de connexion. En d'autres termes, les programmes partagés sur les divers sites de formation constituent le principal mode de connexion entre les différentes expériences d'apprentissage. De ce point de vue, des divergences ne sont pas prévues entre ce qui est appris à l'école et dans l'entreprise, excepté dans les cas où le programme commun n'aurait pas été correctement suivi. Cependant, des divergences ont été mentionnées et n'ont pas été résolues. Elles sont perçues par les personnes en formation comme un préjudice à la transférabilité de l'apprentissage scolaire vers la pratique en entreprise. Les enseignant-e-s y voient la preuve d'une mauvaise application des procédures dans l'entreprise. Elles et ils avancent également qu'il appartient à l'apprenti-e d'adapter ce qu'il-elle a appris à l'école aux différents sites entrepreneuriaux.

Extrait 2

L'école, l'entreprise et les cours interentreprises contribuent tous à l'apprentissage. Ils sont tous importants. Ils sont réellement complémentaires... À l'école, on apprend les bases pour devenir une employée de commerce... Dans l'entreprise, on apprend à devenir professionnelle; l'expérience acquise dans l'entreprise offre l'aptitude à travailler... Les cours interentreprises sont très utiles car ils apportent une grande quantité de choses utiles au travail. (Formatrice interentreprises, commerce et administration)

Extrait 3

Les [apprentis] me disaient parfois: Ils [les employeurs] nous ont dit le contraire de ce qu'on avait appris... [par rapport à la rédaction d'une lettre commerciale], mais j'argumentais en disant que le système adopté pour enseigner la correspondance était identique dans toutes les écoles cantonales de commerce et d'administration, afin d'avoir une certaine cohérence... Si les formateurs respectaient les programmes, les apprentis verraient le lien... mais souvent, ils n'engagent pas les élèves dans des

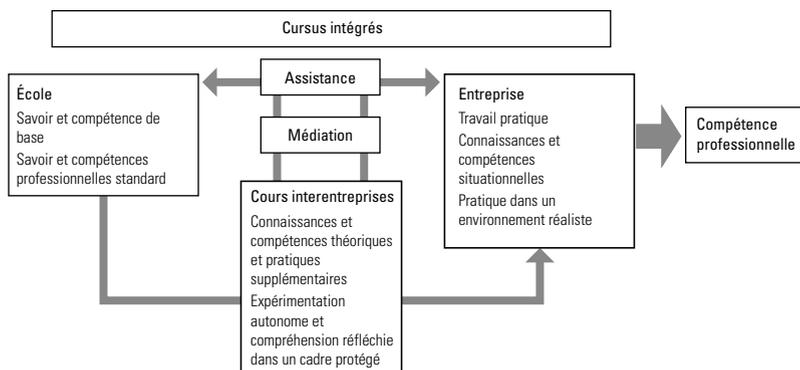
activités ordinaires... et, dans ce cas, c'est aux élèves de s'adapter à la situation. (Enseignant, commerce et administration)

4.3 Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assuré par les cours interentreprises

L'élément clé de cette troisième conception réside dans l'attribution d'un rôle de médiation aux cours interentreprises (Figure 3). Cette fonction est conçue comme une amélioration de la faculté des apprenti·e·s à appliquer les acquis scolaires à la pratique entrepreneuriale. Les cours interentreprises leur offrent l'occasion de conjuguer les objectifs complémentaires de l'école et de l'apprentissage. Les composantes à combiner demeurent foncièrement similaires à celles de la deuxième conception, mais les processus d'apprentissage sont enrichis par la conjugaison d'un environnement protégé et d'un environnement réaliste ou « naturel », de même que par la conjugaison de l'application et de la réflexion. Au niveau du discours, diverses expressions lexicales apparaissent dans l'évocation de pratiques d'expérimentation individuelle (« toucher », « observer », « avoir le droit de »), d'apprentissage autonome (essayer, faire des erreurs) et de compréhension profonde (comprendre). L'apprentissage dans les cours interentreprises se conçoit notamment comme l'occasion de mettre en pratique le savoir acquis à l'école dans un environnement protégé, où il est possible d'essayer, de faire des erreurs et d'apprendre par le biais de ces erreurs. À l'inverse, l'entreprise est conçue comme un environnement réaliste, où l'apprentissage résulte des pratiques quotidiennes et où il est nécessaire de travailler rapidement et sans commettre d'erreurs.

De surcroît, les cours interentreprises permettent d'assister les élèves dans la compréhension de la manière dont le savoir théorique peut être utilisé pour comprendre l'expérience pratique. L'expérimentation fournie par les cours interentreprises amène les apprenti·e·s à utiliser les connaissances théoriques pour comprendre comment fonctionnent les processus professionnels spécifiques et pourquoi ils fonctionnent d'une certaine manière. L'environnement protégé offert par les cours interentreprises donne aux élèves l'occasion de réfléchir à l'action et en action (Schön, 1983). D'un autre côté, le contexte entrepreneurial leur permet de développer un « sens pratique » par rapport aux activités professionnelles, c'est-à-dire qu'il leur procure l'occasion d'être physiquement impliqué·e·s dans l'accomplissement de tâches réelles. Tout comme dans la deuxième conception, l'apprentissage professionnel dans des contextes scolaires et entrepreneuriaux se conçoit comme une démarche linéaire et

Figure 3: Conception 3: Lien entre la formation professionnelle à l'école et dans l'entreprise assuré par les cours interentreprises



séquentielle. Néanmoins, les personnes interviewées qui adoptent cette conception remettent en question le processus de transfert. Les cours interentreprises sont considérés comme le principal site où les apprenti-e-s sont secondé-e-s dans le transfert du savoir scolaire théorique vers la pratique entrepreneuriale. Même si elles et ils continuent à considérer écoles et entreprises comme liées dans une relation complémentaire, les partisan-e-s de cette conception soulignent également le rôle de médiateur joué par les cours interentreprises.

Extrait 4

À l'école, on apprend les bases dont on a besoin. Dans l'entreprise, on peut acquérir l'expérience pratique... les aspects pratiques réels de l'activité professionnelle quotidienne. Et dans les cours interentreprises, on se charge de la mise en pratique [de ce qu'on a appris à l'école]. (Formateur interentreprises, industrie et mécanique)

Extrait 5

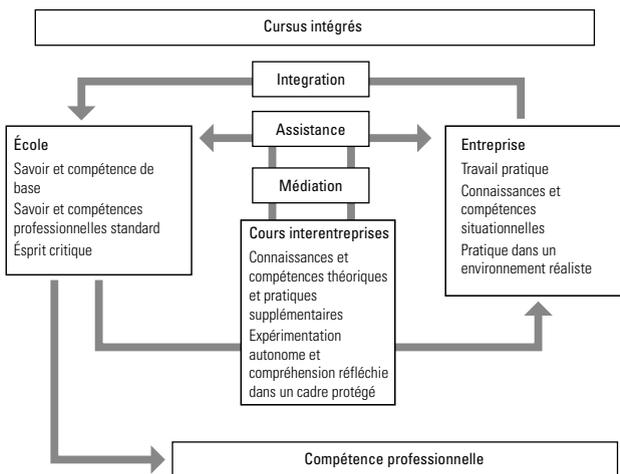
Dans les cours interentreprises, on peut voir, on peut essayer... À l'école, on apprend comment faire. Ici, on expérimente la sensation de « faire quelque chose ». ... C'est important de comprendre quelles erreurs peuvent se produire et quel est le sens du travail accompli... On peut aussi faire des erreurs sans conséquences graves... Dans l'entreprise, on ne peut pas

commettre d'erreurs; il faut travailler vite et bien. (Apprenti, industrie et mécanique)

4.4 Vision intégrée circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation

Dans la quatrième conception, l'apprentissage professionnel est représenté sous la forme d'un processus d'intégration circulaire et itératif sur l'ensemble des différents sites de formation (Figure 4). Cette conception se caractérise tout d'abord par le rôle intégratif attribué à l'école. La fonction de médiation affectée aux cours interentreprises au niveau de l'aide apportée aux apprenti-e-s pour qu'elles et ils transfèrent dans la pratique le savoir scolaire théorique est ici enrichie par la contribution que l'école est censée apporter dans l'intégration des différentes formes de pratique situationnelles et contextuelles. Les adeptes de cette conception attribuent notamment à l'école deux principales fonctions intégratives. D'une part, elles et ils voient dans l'école une pourvoyeuse d'activités de réflexion par rapport aux pratiques professionnelles. Elles et ils soulignent également le rôle prépondérant joué par ces activités scolaires pour aider les apprenti-e-s à analyser les pratiques professionnelles dans lesquelles elles et ils sont impliqués, et à y réfléchir. Les personnes interviewées considèrent ces activités comme essentielles pour aider les apprenti-e-s à comprendre comment et pourquoi les connaissances et les compétences

Figure 4: Conception 4: Vision intégrée circulaire de l'apprentissage sur divers sites de formation



doivent être activées pour résoudre les problèmes rencontrés dans des contextes réels.

D'un autre côté, les personnes interviewées décrivent l'école comme étant un lieu privilégié pour promouvoir le débat et les échanges, en vue de faire comprendre les décalages possibles entre les processus standards appris à l'école et les exigences réelles dans l'entreprise. Pour étayer cette idée, certaines d'entre elles ont illustré les pratiques scolaires utilisées pour aider les élèves à débattre et à analyser leurs expériences professionnelles.

Extrait 6

Pendant les 10 à 15, parfois même 30 premières minutes, je pose en général des questions telles que: Quelle expérience avez-vous faite la semaine dernière? Avez-vous des questions à ce sujet? Qu'en est-il de la théorie? Avez-vous mis quelque chose en pratique? Les élèves aiment ça en général, ils lèvent la main en disant: Moi, moi! ... Ensuite, je les laisse parler, l'un après l'autre, et le débat commence. Parfois, de mauvaises pratiques sont révélées, telles que les procédures d'élimination des déchets, et je leur dis: Prenez cette expérience à cœur et tirez-en des leçons... Prenez en compte ce que vous apprenez à l'école... Vous pouvez changer votre façon de travailler. Pour moi, c'est très important! (Enseignant, industrie et mécanique)

Par rapport à la deuxième conception, celle-ci suppose que les enseignants soient en mesure de traiter les décalages perçus par les apprenti·e·s entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu dans l'entreprise. De plus, il faudrait discuter aussi bien les bonnes que les mauvaises pratiques pour en tirer des leçons. Il est possible, par ce biais, de promouvoir efficacement l'esprit critique. Aussi bien les activités de réflexion sur les pratiques professionnelles que les débats au sujet des décalages entre l'école et l'entreprise ont été perçus comme susceptibles d'offrir l'occasion de créer une sorte de « boucle de rétroaction » entre l'apprentissage à l'école et l'apprentissage dans l'entreprise. Par conséquent, l'apprentissage sur ces deux sites peut prendre une forme circulaire et itérative. Le savoir de base acquis à l'école pourrait aider les apprenti·e·s à faire face aux problèmes réels dans l'entreprise, tandis que le travail dans l'entreprise pourrait fournir des matériaux empiriques permettant de mieux comprendre le savoir théorique et de développer encore les compétences théoriques et pratiques.

Extrait 7

Ily a parfois des différences entre ce que nous apprenons à l'école et ce qui se passe dans l'entreprise... Certains collègues disaient aux apprentis : Il faut faire ça comme ça [comme indiqué dans le cursus]. Je ne suis pas d'accord. Certaines entreprises ont mis au point leurs propres procédures et il n'y a aucune raison de les modifier. Il se peut que je dise aux apprentis : C'est pour vous l'occasion de développer votre esprit critique et votre souplesse. (Enseignante, commerce et administration)

4.5 Différences qualitatives entre les conceptions : une conscience accrue vers une vision de franchissement des frontières

Dans nos études précédentes (Sappa & Aprea, 2014 ; Sappa, Choy & Aprea, 2016), nous nous sommes intéressées aux différences et aux variations entre les diverses conceptions identifiées dans un cadre théorique phénoménographique. De ce point de vue, nous avons illustré un certain nombre de thèmes de variation, afin de décrire les principales différences entre les conceptions.

Dans la présente étude, nous avons adopté une approche de *boundary crossing* en tant que principal cadre théorique, afin d'interpréter et de débattre les particularités de chaque conception et les différences entre les conceptions. À la lumière de ce cadre, nous interprétons les variations entre les diverses conceptions comme un déplacement progressif depuis une vision plus dualiste et simpliste de l'apprentissage professionnel sur différents sites de formation vers une conception plus intégrée et holistique de ce processus. En particulier, à mesure que nous analysons les diverses conceptions, nous acquérons une conscience accrue par rapport à la nature dialogique et relationnelle de l'apprentissage sur des sites scolaires et professionnels, et les principales préoccupations de l'approche de *boundary crossing* s'avèrent progressivement incluses.

Par rapport à la *nature attribuée à l'apprentissage et l'enseignement professionnels*, un déplacement depuis une vision dualiste et cloisonnée (théorie à l'école, pratique dans l'entreprise) vers une approche plus globale et dialogique est identifiable entre la première conception et les suivantes. Plus spécifiquement, la première conception est ancrée dans une vision dualiste de la théorie et de la pratique, respectivement encouragées à l'école et dans l'entreprise. L'élément central de cette conception est la présupposition d'une séparation totale entre l'appren-

tissage à l'école et dans l'entreprise. Cette approche est d'autant plus surprenante qu'elle paraît peu compatible avec le degré élevé et déclaré de connexion entre l'école et l'entreprise offert en Suisse (OECD, 2008). De plus, il est particulièrement intéressant de noter que les partisan·e-s de cette conception n'envisagent aucun lien entre l'apprentissage à l'école et dans l'entreprise. Ils ne déplorent pas le décalage éprouvé entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu dans l'entreprise, car ils considèrent les deux sites comme totalement dissociés. Dans cette optique, il est plausible de supposer que les individus ne sont pas incités à rechercher la moindre forme de connexion et que leurs possibilités se limitent aux bénéfices tirés sur les deux sites de formation. Cette conception ne fournit pas les conditions requises pour faciliter l'apprentissage intégré. Une vision plus globale et holistique de la formation professionnelle apparaît à partir de la deuxième conception. L'apprentissage à l'école et dans l'entreprise devient davantage « contextualisé » et l'apprentissage sur les deux sites est de plus en plus perçu comme le produit d'un processus de conciliation entre des vécus différents. En outre, la nature multiple de l'apprentissage intégré est davantage prise en considération. Tandis que la deuxième conception interprète le problème de connexion entre les lieux de formation comme une question d'ajustement cohérent des objectifs et des contenus, la troisième et la quatrième conceptions élargissent la perspective en incluant le besoin de concilier diverses composantes expérientielles et participatives.

Par rapport à la *nature du processus de transfert*, un décalage significatif peut être observé à partir de la troisième conception. La vision simple et mécanique constatée dans la deuxième conception cède peu à peu la place à une conscience plus poussée de la nature transformative du transfert des connaissances et des compétences d'un site à l'autre. La troisième conception reconnaît l'existence d'un espace de médiation, qui se situe spécifiquement dans les activités liées aux cours interentreprises. De là naît le besoin des personnes en formation d'être assistées dans le transfert des connaissances scolaires et des compétences afin de les rendre applicables aux diverses situations contextuelles (Griffiths & Guile, 2004; Middleton & Baartman, 2013). De plus, les processus axés sur la personne en formation, tels que l'expérimentation individuelle et la compréhension réfléchie, sont considérés comme facilitant l'apprentissage et le transfert entre les sites de formation. Ces processus centrent l'attention sur l'apprenti·e en tant que créateur ou créatrice de sens actif par l'engagement et l'expérience (Akkerman & Eijck, 2013). Un élargissement complémentaire de la conscience d'une vision contextuelle

du transfert est soutenu par le rôle intégratif attribué à l'école dans la quatrième conception. Spécifiquement, la possibilité de débattre et d'analyser les différentes manières de mettre en pratique les connaissances et les compétences professionnelles, notamment par rapport aux diverses exigences et contraintes contextuelles (à l'école et dans l'entreprise, de même que dans les différentes situations de travail), constitue ce que les adeptes de l'approche de *boundary crossing* interpréteraient comme étant un processus de remplacement horizontal (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003; Van Oers, 1998). Cela fait référence au processus de recontextualisation, et non de décontextualisation, d'activités similaires dans des contextes différents. Dans cette optique, les décalages entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu dans l'entreprise sont imputés à la nature contextuelle de chaque activité, et ils représentent une occasion intéressante « d'aider les apprenti-e-s à développer une faculté de médiation entre différentes formes d'expertise et les exigences liées à des contextes différents » (Griffiths & Guile, 2004, p. 120). Par ailleurs, l'apprentissage dans des cadres scolaires et professionnels implique la prise en compte des bonnes comme des mauvaises pratiques caractérisant les différentes communautés de pratiques. Les mauvaises pratiques offrent l'occasion de développer l'esprit critique, de remettre en question les pratiques courantes et de comprendre dans quelle mesure et dans quelles circonstances les mauvaises pratiques peuvent être tolérées. À cet égard, les personnes en formation sont invitées à se montrer critiques envers leurs bonnes et mauvaises expériences afin de développer leur propre mode de travail et leur propre manière d'être « professionnelles ».

De plus, par rapport à *la nature et à l'orientation de l'association entre l'apprentissage à l'école et dans l'entreprise*, la quatrième conception présente un déplacement depuis la vision unidirectionnelle du transfert de l'école à l'entreprise vers un processus d'apprentissage circulaire et bidirectionnel, dans lequel les expériences professionnelles font partie intégrante de l'apprentissage scolaire. Cette approche a pour objectif d'intégrer les acquis scolaires et entrepreneuriaux. L'entreprise n'est pas perçue comme le cadre du transfert des compétences, mais comme un élément intégré du processus de développement des compétences. Cette vision intégrée rappelle ce qui, dans une perspective socioculturelle, est défini comme étant un processus d'apprentissage transversal, qui valorise les interactions productives entre diverses pratiques socioculturelles au lieu de simplement essayer de rendre cohérentes les expériences faites à l'école et dans l'entreprise (Akkerman & Bakker, 2012; Middleton & Baartman, 2013).

Nous avons finalement mené une analyse additionnelle en vue de décrire dans quelle mesure les conceptions différaient entre les divers domaines professionnels (commerce et administration face à industrie et mécanique) et les fonctions des personnes interviewées (enseignant-e-s, apprenti-e-s ou formateurs ou formatrices). Des différences ont été identifiées par rapport au domaine professionnel, dans la mesure où les deux premières conceptions sont davantage représentées dans le discours des personnes travaillant dans le commerce et l'administration. À l'inverse, les deux dernières conceptions prédominent chez les personnes issues de l'industrie et de la mécanique. En outre, une vision détachée de l'enseignement et de l'apprentissage sur les différents sites de formation semble plus diffuse chez les apprenti-e-s ; la compréhension complémentaire d'un tel mode d'enseignement et d'apprentissage paraît plus typique des enseignant-e-s : la perception de la connectivité liée à la médiation assurée par les cours interentreprises est surtout partagée par les formateurs et les formatrices en entreprises et interentreprises, tandis que la vision intégrée se répartit équitablement entre les différentes fonctions (pour de plus amples informations, voir Sappa & Aprea, 2013).

5 Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons illustré et débattu les défis, les modèles et les conceptions individuelles relatifs à l'enseignement et à l'apprentissage professionnels dans des cadres scolaires et entrepreneuriaux. Nous avons notamment plaidé en faveur de la nécessité de dépasser la conceptualisation de la combinaison de l'apprentissage à l'école et dans l'entreprise comme étant un simple problème d'application de la théorie dans la pratique, pour y voir davantage un processus relationnel et multifacettes, tel qu'il est conçu dans l'approche *boundary crossing*. Par ailleurs, nous avons souligné à quel point il importait que les personnes impliquées (les enseignant-e-s, les formateurs et les formatrices en entreprises et interentreprises, ainsi que les apprenti-e-s elles-mêmes et eux-mêmes) partagent et développent une conception holistique et intégrée de l'apprentissage multisites. À cet égard, nous avons décrit quatre manières de concevoir l'enseignement et l'apprentissage professionnels dans différents contextes scolaires et entrepreneuriaux (conceptions individuelles), telles qu'elles ont été rapportées par un groupe tessinois de protagonistes de la formation professionnelle. En progressant au fil de ces quatre conceptions, on observe un accroissement progressif de la conscience, notamment en termes de reconnaissance graduelle de

la nature multiple et relationnelle de l'apprentissage dans des cadres scolaires et professionnels.

Nous reconnaissons les limites de l'étude dont nous avons rendu compte au sujet des conceptions individuelles. D'abord, l'échantillon restreint et non représentatif fournit des conceptions indicatives de connectivité, qui requièrent bien entendu une vérification complémentaire. En conséquence, toute conclusion demeure provisoire. Par ailleurs, nous sommes conscientes qu'une approche phénoménographique privilégie le langage et le discours individuel comme principal médiateur des conceptions. Il se peut donc que les conceptions individuelles apparaissent différemment au travers de l'observation des personnes en activité. Une approche triangulaire incluant différentes manières de collecter les données devrait aider à mieux comprendre la nature multiple et multimodale des modes individuels d'expérimentation d'un phénomène particulier, en l'occurrence les conceptions.

En dépit de ces limites, les considérations théoriques et les acquis empiriques débattus dans ce chapitre peuvent nous permettre de tirer quelques conclusions provisoires.

Avec l'appoint de la littérature phénoménographique, il est plausible de supposer qu'une vision plus intégrée de l'apprentissage et de l'enseignement sur divers sites de formation pourrait encourager les enseignant-e-s et les formateurs et les formatrices à mettre au point des stratégies pédagogiques intégrées plus efficaces. Une approche intégrée circulaire peut être notamment envisagée comme prémisse d'une plus grande conscience de la nature complexe et multidimensionnelle de l'apprentissage intégré chez les formateurs et les formatrices et les enseignant-e-s. De plus, elle pourrait aussi favoriser une démarche dialogique et itérative en aidant les apprenti-e-s à transférer les connaissances et les compétences entre les différents sites scolaires et entrepreneuriaux (Tynjälä, 2008 ; Guile & Griffiths, 2001 ; Baartman & Bruijn, 2011 ; Akkerman & Bakker, 2011).

Une telle approche pourrait aussi aider les enseignant-e-s et les formateurs et les formatrices à mieux comprendre la signification et la pertinence de la collaboration entre les divers contextes de formation, encourageant en même temps cette collaboration. La conscience de la nécessité de coopérer pourrait en fait constituer un préalable au développement d'une responsabilité partagée entre enseignant-e-s et formateurs et formatrices, laquelle est soulignée par diverses études comme étant importante pour l'apprentissage (Tynjälä, 2008 ; Griffiths & Guile, 2004 ; Wesselink, de Jong & Biemans, 2010).

Par rapport aux apprenti-e-s, il est plausible de supposer qu'une vision plus intégrée de la formation professionnelle – et la promotion de l'idée que des connexions sont possibles entre l'école et l'entreprise – pourrait les conforter dans leur envie de rechercher ces connexions. Elle pourrait stimuler une exigence plus forte et plus explicite envers les enseignant-e-s et les formateurs et les formatrices, pour qu'elles et ils débattent des différences et des contradictions perçues entre ce qui est appris à l'école et ce qui est vécu dans l'entreprise au lieu de légitimer une séparation entre l'école et l'entreprise en la considérant comme inévitable et incontestable.

Sur la base de ces réflexions, nous aimerions souligner à quel point il importe de créer des conditions propices au développement, chez les enseignant-e-s, les formateurs et les formatrices et les apprenti-e-s, d'une vision plus intégrée de la formation professionnelle sur des sites scolaires et professionnels. À cet égard, nous recommanderions d'inclure des activités de réflexion systématiques par rapport à la relation entre les contextes de formation, non seulement dans le parcours des apprenti-e-s, mais aussi celui des enseignant-e-s et des formateurs et des formatrices.

En ce qui concerne la recherche, la présente étude fournit une base permettant d'analyser si et comment les conceptions individuelles de l'apprentissage et de l'enseignement professionnels peuvent favoriser ou empêcher la mise en œuvre efficace d'une formation intégrée et, partant, influencer sur le développement des compétences professionnelles. Ces associations méritent d'être explorées afin de permettre une meilleure compréhension de la promotion de l'apprentissage intégré dans la formation professionnelle.

6 Références bibliographiques

- Åkerlind, G.S. (2005). Phenomenographic methods: a case illustration. In J. A. Bowden & P. Green (eds.), *Doing phenomenography* (pp. 103–127). Melbourne: RMIT University Press.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Akkerman, S.F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173.
- Akkerman, S. F. & van Eijck, M. (2013). Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal*, 39(1), 60–72.

- Allidi, O. (2011). *Fattori di rischio e fattori protettivi nello scioglimento del contratto di tirocinio. Quaderno della Divisione della Formazione Professionale*. Bellinzona: DFP.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. & Simon, H. A. (2000) Perspectives on learning, thinking, and activity, *Educational Researcher*, 29(4), 11–13.
- Apra, C., Cattaneo, A. & Sappa, V. (2015) Mind The Gap: Boundary-Crossing an den Übergängen von informellem und formalem Lernen in der beruflichen Bildung. In G. Niedermair (Hrsg.) *Informelles Lernen. Annäherungen – Problemlagen – Forschungsbefunde* (pp. 265–280). Trauner Verlag: Österreich.
- Apra C. & Sappa V. (2014), Utilizzo dei metodi misti per lo studio delle concezioni individuali in ambito educativo. Esempi di applicazione in un approccio fenomenografico, *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 17, 169–191.
- Baartman, K.J. & de Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: conceptualizing learning processes toward vocational competence. *Educational Research Review*, 6, 125–134.
- Beach, K. (2003). Consequential transitions: a developmental view of knowledge propagation through social organization. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing* (pp. 39–61). Oxford: Elsevier Science.
- Biemans, H. J. A., Nieuwenhuis, A. F. M., Poell, R. F., Mulder, M. & Wesselink, R. (2004). Competence-based VET in the Netherlands: backgrounds and pitfalls. *Journal of Vocational Education and Training*, 56(4), 523–538.
- Billett, S. (2014). Integrating learning experiences across tertiary education and practice settings: A socio-personal account. *Educational Research Review*, 12, 1–13.
- Booth, S. (1992). *Learning to program: A phenomenographic perspective*. (Göteborg studies in educational sciences, 89). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Caruso, V., Cattaneo, A. & Gurtner, J. L. (2016). Learning Documentations in VET Systems: An Analysis of Current Swiss Practices. *Vocations and Learning*, 9(2), 227–256.
- Cattaneo, A. & Apra, C. (2014). Using technologies to integrate vocational learning in multiple contexts. In V. C. X. Wang (ed.), *Handbook of Research on Education and Technology in a Changing Society* (pp. 675–690). Hershey, PA: IGI-Global.
- Choy, S. & Delahaye, B. (2011). Partnerships between universities and workplaces: Some challenges for work integrated learning. *Studies in Continuing Education* 33 (2), 157–172.

- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5–18.
- Davies, A., Fidler, D. & Gorbis, M. (2011). *Future work skills 2020*. Palo Alto, California: Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute.
- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1(1), 5–32.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkkäinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5(4), 319–336.
- Euler, D. & Seufert, S. (2005). Von der Pionierphase zur nachhaltigen Implementierung – Facetten und Zusammenhänge einer pädagogischen Innovation. In D. Euler & S. Seufert (Hrsg.), *E-Learning in Hochschulen und Bildungszentren* (pp. 1–24). München: Oldenbourg.
- Filliettaz, L. (2010). Guidance as an interactional accomplishment. Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (ed.), *Learning through practice, professional and practice-based learning* (pp. 156–179). Dordrecht: Springer.
- Finch, C., Mulder, M., Attwell, G., Rauner, F. & Streumer, J. (2007). International comparisons of school-to-work transitions. *European Education Research Association Journal*, 3(2), 3–15.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2011). Apprenticeship as an evolving model of learning. *Journal of Vocational Education & Training*, 63(3), 261–266.
- Ghisla, G., Bausch, L. & Boldrini, E. (2008). CoRe – Kompetenzen-Ressourcen: Ein Modell der Curriculumentwicklung für die Berufsbildung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 3, 431–466.
- Griffiths, T. & Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy. Issues for educational research and policy*. Luxemburg: Cedefop.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113–131.
- Hager, P. (2004). Conceptions of learning and understanding learning at work. *Studies in Continuing Education*, 26(1), 3–17.
- Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, W. N. (2009). *Learning for Jobs: OECD Reviews of Vocational Education and Training. Switzerland*. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/oecdreviewsfovocationaleducationandtraining-learningforjobs.htm>.
- Hofer, B. K. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–383.

- Hung, D. & Chen, D. T. V. (2007). Context–process authenticity in learning: implications for identity enculturation and boundary crossing. *Educational Technology Research and Development*, 55(2), 147–167.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics and culture in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated learning: legitimate peripheral participation*. University Press: New York, Cambridge.
- LFPPr (2002). Loi fédérale sur la formation professionnelle. Confédération Suisse. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>.
- Marton, F. (1994). Phenomenography. In T. Huson & T. N. Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (Vol. 8) (2nd ed.) (pp. 4424–4429). Oxford: Scottish Academic Press.
- Marton, F. (2006). Sameness and differences in transfer. *The Journal of the Learning Science*, 15(4), 499–535.
- Marton, F. & Pang, M. F. (2008). The idea of phenomenography and the pedagogy of conceptual change. In S. Vasniadou (ed.), *International handbook of research on conceptual change* (pp. 533–559). New York: Routledge.
- Marton, F. & Pong, W. Y. (2005). On the description unit of phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335–348.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Middleton, H. E. & Baartman, L. K. J. (eds.) (2013). *Transfer, transitions and transformations of learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- OECD (2008). *OECD/CERI study of systemic innovation in VET systemic innovation in the Swiss VET system. Country case study report*. Paris: OECD/CERI.
- Paakkari, L., Tynjälä, P. & Kannas, L. (2011). Student teachers' ways of experiencing the teaching of health education. *Studies in Higher Education*, 35(8), 905–920.
- Pang, M.F. (2003) Two faces of variation: On continuity in the phenomenographic movement. *Scandinavian Journal of Educational Research* 47(2), 145–156. doi: 10.1080/00313830308612.
- Resnick, L.B. (1987). The 1987 presidential address: Learning in school and out. *Educational Researcher*, 16(9), 13–20.
- Säljö, R. (1979). *Learning in the learner's perspective. II. Differences in awareness*. Clearinghouse: ERIC.
- Sappa, V. & Aprea, C. (2014). Conceptions of connectivity: How Swiss teachers, trainers and apprentices perceive vocational learning and teaching across different learning sites. *Vocations and Learning*, 7(3), 263–287.

- Sappa, V., Choy, S. & Aprea C. (2016). Stakeholders' conceptions of connecting learning at different sites in two national VET systems, *Journal of Vocational education & Training*, 68(3), 283–301.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schwendimann, B., Cattaneo, A., Dehler Zufferey, J., Bétrancourt, M., Gurtner, J.-L. & Dillenbourg, P. (2015). The «Erfahrungsraum»: A model for exploiting educational technologies in dual vocational systems. *Journal of Vocational Education and Training*, 67(3), 367–396.
- Star, S. L. (1989). The structure of ill-structured solutions: heterogeneous problem-solving, boundary objects and distributed artificial intelligence. *Distributed Artificial Intelligence*, 2, 37–54.
- Stenström, M. L. & Tynjälä, P. (eds.) (2009). *Towards integration of work and learning. Strategies for connectivity and transformation*. Amsterdam: Pergamon.
- Tanggaard, L. (2007). Learning at trade vocational school and learning at work: boundary crossing in apprentices' everyday life. *Journal of Education and Work*, 20(5), 453–466.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (eds.) (2003). *Between school and work: new perspectives on transfer and boundary-crossing*. Oxford: Elsevier Science.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130–154.
- Van Oers, B. (1998). From context to contextualizing. *Learning and Instruction*, 8(6), 473–488.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wesselink, R., de Jong, C. & Biemans, H. J. A. (2010). Aspects of competence-based education as footholds to improve the connectivity between learning in school and in the workplace. *Vocations and Learning*, 3, 19–38.
- Zitter, I. & Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments. Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, 81, Paris: OECD Publishing.

Chapitre 12

Négocier sa légitimité d'apprenant·e à travers les contextes de formation: exemples d'apprenti·e·s en formation duale

Stefano A. Losa et Laurent Fillietta

1 Transitions de l'école au travail en contexte de formation duale

Ce chapitre s'intéresse au rôle du discours et de l'interaction dans le contexte de la formation professionnelle initiale. Pour ce faire, il adopte une nouvelle perspective qui considère les aspects discursifs et interactionnels comme des outils de médiation centraux et non pas comme des composantes périphériques des programmes de formation.

Le chapitre se focalise sur les programmes d'apprentissage dans le contexte suisse où la forme dominante des parcours de formation consiste en une combinaison complexe d'apprentissages alternant la pratique et la formation de type scolaire. Selon un tel dispositif « dual », les apprenti·e·s participent à une pluralité de contextes de formation. Elles et ils circulent entre des écoles professionnelles et des centres de formation interentreprise, où elles et ils sont initié·e·s à des contenus à la fois techniques et généraux, et des lieux de travail ordinaires où elles et ils acquièrent des compétences spécifiques et se confrontent aux exigences de la production au travail. Le système dual est considéré comme un dispositif efficace en ce qui concerne l'obtention d'un emploi ainsi que pour des transitions progressives entre école et travail (Dubs, 2006). Toutefois, des travaux récents montrent que les passages cohérents entre les différents sites d'apprentissage tels que les écoles professionnelles et les lieux de travail ne sont pas toujours une expérience aisée. Au contraire, une telle alternance confronte les apprenti·e·s à de nombreux défis et à des attentes souvent contradictoires. Ainsi, selon les métiers et les zones géographiques, entre 20% et 40% des apprenti·e·s qui entrent dans le système de formation professionnelle duale ne terminent pas leur apprentissage selon les termes de leur contrat de départ (Stalder &

Nägele, 2011). Parmi celles-ci et ceux-ci, 9% changent de profession, 11% doivent redoubler une année, 7% changent d'entreprise formatrice et 7% sortent du programme d'apprentissage sans aucune voie alternative dans l'immédiat. Récemment, des études ont analysé les causes poussant les jeunes apprenti-e-s à décrocher ou à introduire des changements dans leur programme d'apprentissage (Lamamra & Masdonati, 2009). Ces études dressent un portrait nuancé du système de formation professionnelle duale et montrent que la transition entre l'école et le travail est un processus difficile et parfois problématique. Elles concluent que les principales causes d'abandon résident dans les mauvaises conditions de travail, dans le manque de soutien de la part des formateurs et des formatrices ainsi que dans des relations difficiles au travail.

Dans une telle configuration, les apprenti-e-s ne sont pas seulement exposé-e-s aux savoirs professionnels propres aux différents lieux de formation. Elles et ils rencontrent également des pratiques discursives spécifiques et doivent faire face aux nombreuses attentes – souvent implicites ou invisibles – quant à la manière dont ces discours peuvent ou doivent être adoptés et/ou mobilisés. C'est en participant à ces pratiques discursives que les apprenti-e-s accèdent aux connaissances, développent des compétences pratiques et peuvent endosser des positions sociales légitimes au sein des multiples communautés de pratique (Lave & Wenger, 1991) qu'elles et ils sont amené-e-s à fréquenter pendant leur formation. De telles compétences linguistiques et de communication ne sont ni explicites, ni évidentes. Comme pour les autres composantes de la formation professionnelle, elles doivent être observées et surtout apprises. Certain-e-s apprenti-e-s ont plus de facilité que d'autres à identifier les attentes et à acquérir les compétences discursives spécifiques sous-jacentes au programme de formation. D'autres rencontrent plus d'obstacles et doivent faire face à des expériences difficiles dans leur parcours vers une qualification professionnelle (Filliettaz, Losa & Duc, 2013 ; Losa, Duc & Filliettaz, 2014).

Ces différents aspects liés à la formation professionnelle ont été élaborés et analysés par le biais d'une perspective interactionnelle dans le cadre d'un programme de recherche mené à l'Université de Genève et financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008 ; Filliettaz, 2010a ; 2010b ; 2010c). Un tel programme de recherche part du présupposé que le recours à l'analyse du discours et de l'interaction verbale entre les apprenti-e-s, les formateurs et les formatrices et les travailleurs et les travailleuses contribue à une meilleure compréhension des processus complexes d'apprentissage dans

le contexte de la formation professionnelle initiale et permet d'éclairer les multiples défis rencontrés par les apprenti-e-s lors de la transition de l'école au travail.

Dans cette contribution, nous nous concentrerons sur la relation entre formateurs et formatrices et apprenti-e-s à travers différents lieux d'apprentissage tels que les centres de formation interentreprise et les lieux de travail. Nous souhaitons montrer comment les processus discursifs et plus largement interactionnels permettent aux participant-e-s d'établir des positions sociales reconnues et valorisées au sein des communautés de pratique spécifiques qu'elles et ils sont amené-e-s à fréquenter. Dès lors, par le biais d'une perspective interactionnelle de la reconnaissance sociale et de la légitimité, nous abordons les questions suivantes : comment les apprenti-e-s négocient-elles et ils leur participation aux communautés de pratique ? Comment contribuent-elles et ils activement à leur légitimité dans les interactions en face-à-face ? Quels types de ressources sémiotiques utilisent-elles et ils pour le faire ? Réciproquement, nous nous intéressons également à la perspective des formateurs et des formatrices et des travailleurs et des travailleuses expérimenté-e-s. Comment les formateurs et les formatrices façonnent-elles et ils la participation des apprenti-e-s aux interactions en situation de formation ? Quelles sortes de ressources aménagent-elles et ils pour les apprenti-e-s et comment ces ressources spécifiques peuvent-elles soutenir ou entraver la reconnaissance sociale et la légitimité des apprenti-e-s ?

À travers l'analyse d'un corpus de données audiovisuelles recueillies dans la région de Genève nous montrons comment des apprenti-e-s peuvent réagir différemment aux exigences spécifiques liées à différentes tâches communicatives. Selon les contextes d'activités, différentes attentes sociales semblent orienter la façon dont les apprenti-e-s devraient participer à l'interaction. En comparant un centre de formation interentreprises et un lieu de travail, nous nous interrogeons sur les points de continuité et de rupture entre les différentes expériences d'apprentissage. Nous souhaitons illustrer comment le « franchissement des frontières » est avant tout une question d'accomplissement interactionnel produit par les participant-e-s elles-mêmes et eux-mêmes.

2 Participation et reconnaissance sociale dans l'interaction

2.1 Communautés de pratiques et franchissement des frontières

Le domaine de la formation professionnelle et les pratiques qui en relèvent ont été largement étudiés dans la recherche en éducation. Cependant, ces pratiques n'ont que récemment fait l'objet d'analyses attentives aux situations d'interaction. Des chercheur-e-s ont ainsi abordé les processus d'apprentissage en contexte professionnel du point de vue des pratiques relationnelles et des conditions dans lesquelles elles sont conjointement accomplies en situation (Filliettaz, 2010a ; Kunégel, 2005 ; Mayen, 2002). À ce sujet, les travaux de Lave et Wenger (1991) sur les communautés de pratique ont été très utiles pour la recherche dans ce champ d'étude. Les communautés de pratique (*communities of practice*) sont définies comme des groupes de personnes qui partagent une préoccupation ou une passion pour quelque chose qu'elles font et elles apprennent comment le faire mieux, car elles interagissent régulièrement (Wenger, 2006, p. 1, notre traduction). Les contextes d'apprentissage tels que les lieux de travail ainsi que les écoles peuvent être considérés comme des communautés de pratique dans lesquelles les participant-e-s s'engagent mutuellement autour d'une activité conjointe. Elles puisent dans un répertoire partagé des ressources communes pour l'apprentissage qui peuvent être de nature diverse et qui prennent forme dans la langue, les routines, les sensibilités, les artefacts, les outils, les récits ou encore des styles particuliers (Wenger, 2000).

En ce qui concerne les différents contextes de la formation professionnelle, l'école et le travail constituent deux réalités fondamentalement différentes et distinctes, chacune avec sa propre histoire, ses objectifs spécifiques, ses pratiques et ses normes. De ce point de vue, les participant-e-s (apprenti-e-s, collègues, expert-e-s, mentor-e-s, etc.) sont confronté-e-s à deux communautés de pratique distinctes, chacune fondée sur des formes de participation et d'apprentissage qui leur sont propres. Il apparaît ainsi que l'apprentissage scolaire est supposé être très différent de l'apprentissage en situation de travail et va parfois à l'encontre des expériences que l'apprenti-e rencontre au travail. Comme le note Hodkinson (2005) :

[L]’apprentissage scolaire échoue parce que le contexte et les pratiques de l’école dominent le contenu qui doit être ensei-

gné. Autrement dit, les élèves des écoles apprennent à être des élèves, ils apprennent à participer à la communauté de pratique particulière que représente l'école. Cela comprend le fait d'apprendre à donner les réponses que l'enseignant veut entendre et d'apprendre à passer des examens. (...) Cela est très différent (...) des apprentissages de la vie quotidienne ou au travail. (p. 523, notre traduction)

En d'autres termes, c'est seulement dans un contexte de travail, et non pas dans un contexte scolaire, que l'on apprendrait à maîtriser certains types de savoirs et des gestes associés à la pratique professionnelle.

Toutefois, au cours des quinze dernières années, divers-e-s auteur-e-s (Akkerman & Bakker, 2012; Gurtner, Furlan & Cattaneo, ce volume; Hodkinsons, 2005; Sappa & Aprea, ce volume; Tuomi-Gröhn *et al.*, 2003; Wenger *et al.*, 2002) ont tenté de repenser la relation entre l'école et le travail dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle. Ces auteur-e-s cherchent à comprendre la complexité d'une telle relation, laquelle semble être fondée sur le franchissement des frontières plutôt que sur une séparation nette de ces deux contextes. En effet, la circulation croissante des personnes, des pratiques et des idées à travers les différentes professions et disciplines (Tsui & Law, 2007), ainsi que le fonctionnement de la formation professionnelle et les dispositifs d'apprentissage eux-mêmes, conduisent à repenser et à redéfinir la pertinence analytique de la frontière entre les communautés de pratique. En réalité, l'apprentissage dans des contextes collectifs implique des formes de participation et de relation interpersonnelle hétérogènes et inégales, aussi bien au sein d'une même communauté de pratique qu'entre des communautés différentes. L'hétérogénéité et la complexité au sein des communautés d'apprentissage se manifeste à travers plusieurs dimensions, telles que le croisement des frontières, le non-engagement des acteurs et des actrices dans leurs rôles, ou encore la pluriactivité.

À ce propos, Akkerman et Bakker (2012) suggèrent d'adopter une nouvelle perspective qui cerne les conditions d'apprentissage au croisement des frontières (*boundary crossing*) entre école et travail : la notion de franchissement de frontière nous pousse à considérer non seulement comment les écoles préparent les élèves aux futures pratiques de travail, mais en même temps comment les expériences de travail actuelles des étudiant-e-s au cours de leurs trajectoires scolaires sont exploitées pour apprendre à devenir un-e professionnel-le. Par conséquent, le travail ne doit pas être considéré comme un cadre extérieur à la pratique éducative,

mais comme faisant partie du processus de scolarisation. Réfléchir au franchissement de frontière amène à interroger dans quelle mesure et selon quelles modalités la continuité entre les instituts scolaires et les lieux de travail spécifiques est maintenue malgré les différences socio-culturelles. (Akkerman & Bakker, 2012, pp. 155–156, notre traduction).

Selon Akkerman et Bakker, une telle approche vise à mettre en évidence les éléments de continuité plutôt que de différence et conduit à prendre en compte deux dimensions en particulier : la culture épistémique (*epistemic culture*) à la fois dans les écoles et dans les contextes de travail et les positions identitaires (*identity positions*) des apprenti-e-s dans et entre les deux contextes. La culture épistémique de l'école peut, en effet, entrer en tension avec celle des contextes de travail, où prédomine parfois un discours critique envers la théorie et de son caractère à certains égards déconnecté des pratiques professionnelles. Ainsi, selon les auteur-e-s, une perspective qui vise le franchissement des frontières a pour défi de trouver un moyen de mettre en relation ces différents types d'épistémologies et de favoriser le processus d'apprentissage des apprenti-e-s (Akkerman & Bakker, 2012). En ce qui concerne les positions identitaires, il est nécessaire de considérer la position ambiguë, voire même paradoxale de l'apprenti-e (apprenant-e vs travailleur ou travailleuse) comme une position de médiation privilégiée entre les deux communautés de pratique. Comme le suggèrent Akkerman et Bakker (2012), si une telle position ambiguë peut conduire à l'insécurité, elle permet en même temps à l'apprenti-e d'agir comme un courtier (*broker*), c'est-à-dire en tant qu'agent-e introduisant des éléments transférables d'une pratique à une autre.

En adoptant une perspective attentive non seulement aux contextes spécifiques de la formation mais aussi par-delà et à travers les frontières de différents contextes d'apprentissage, une approche en termes de *boundary crossing* permet de porter une attention renouvelée aux pratiques et aux modalités de participation que les apprenti-e-s et les autres participant-e-s sont tenu-e-s de produire dans des situations d'apprentissage. En particulier, une telle approche permet de prendre en compte la diversité des pratiques de participation sans les lier à une communauté de référence spécifique, serait-elle l'école ou le contexte professionnel. Au lieu de cela, les discours, les pratiques et les valeurs peuvent traverser les différents contextes, en fonction de la manière dont ils sont adoptés par les participant-e-s. Par conséquent, il semble nécessaire de considérer la complexité et la pluralité des pratiques qui peuvent être mobilisées localement par les apprenti-e-s et les autres acteurs et actrices

impliqué-e-s dans la formation professionnelle. Plus précisément, si la distinction entre les écoles professionnelles et les lieux de travail peut avoir une validité institutionnelle, il semble approprié de questionner une telle « dualité » du point de vue des participant-e-s elles-mêmes et eux-mêmes et de leurs pratiques de participation. Dès lors, dans quelle mesure leurs pratiques participatives diffèrent ou coïncident-elles dans les différents contextes institutionnels ?

2.2 Participation et apprentissage dans et à travers les contextes

Dans le domaine de la formation professionnelle, la problématique de la participation a été abordée principalement en termes de positionnement identitaire et d'appartenance à une communauté de pratique professionnelle. Cela est particulièrement visible dans les travaux de Lave et Wenger (1991) autour du concept central de participation périphérique légitime (*legitimate peripheral participation*). Cette notion, en effet, fournit un moyen de parler des relations entre nouveaux et nouvelles arrivant-e-s et ancien-ne-s, ainsi que d'activités, d'identités, d'artefacts et de communautés de savoir et de pratique. Elle concerne le processus par lequel les nouveaux et les nouvelles arrivant-e-s deviennent membres d'une communauté de pratique. (Lave & Wenger, 1991, p. 29, notre traduction).

La participation est donc envisagée comme un processus identitaire qui se déploie temporellement en fonction du progrès de l'apprenant-e dans son parcours de formation vers la reconnaissance en tant que membre à part entière de la communauté de pratique de référence. L'apprentissage est profondément lié au fait de devenir un-e membre légitime de la communauté de pratique. Pour les apprenti-e-s, un tel processus se traduit dans la participation à des activités conjointes et dans le fait de savoir se positionner dans un réseau complexe de relations impliquant d'autres apprenti-e-s, enseignant-e-s, formateurs et formatrices et collaborateurs et collaboratrices (Filliettaz, 2010a). La légitimité passe par la reconnaissance et l'acceptation du statut de novice de l'apprenti-e de la part d'un formateur ou d'une formatrice expérimenté-e. En d'autres termes, les formateurs et les formatrices s'attendent à ce que les apprenti-e-s agissent d'une manière cohérente et pertinente en fonction de leur position d'apprenant-e-s ratifié-e-s, c'est-à-dire telle qu'elle est attendue. Autant les apprenti-e-s que les formateurs ou les formatrices sont ainsi amené-e-s à s'aligner mutuellement selon les attentes normatives dictées par leurs rôles sociaux respectifs. Cela permet de considérer que des groupes ou des communautés organisés autour d'une pratique professionnelle – que

ce soit dans des situations de formation ou dans des environnements de travail – partagent non seulement un répertoire de ressources pour l'apprentissage (langue, outils et compétences spécifiques, etc.), mais également un répertoire d'*attentes normatives et comportementales* telles que des normes, croyances, valeurs, attitudes, modalités de prises de rôle.

Dans le prolongement d'une telle perspective, Billett (2001 et 2004) montre comment l'engagement et l'action individuelle constituent des éléments centraux de la participation et de l'apprentissage au sein des communautés et des contextes de travail. En particulier, les travaux de Billett prêtent attention aux conditions contextuelles et sociales susceptibles d'avoir un impact sur les possibilités d'apprentissage. Ils mettent notamment l'accent sur les modalités d'accompagnement à travers lesquelles des expert·e·s orientent les novices dans leurs tâches de travail. En ce sens, l'auteur considère l'apprentissage comme résultant de « pratiques de participation » endossées par les apprenant·e·s et de l'accès aux opportunités de travail qui leur sont octroyées. Selon l'auteur, en effet, les pratiques de participation se composeraient de deux facteurs interdépendants : les facteurs sociaux et les facteurs individuels. Les facteurs sociaux se caractérisent par l'éventail des ressources offertes par les environnements de travail (p. ex. les formes de conseils et d'expertise, les ressources matérielles). Les facteurs individuels portent sur les façons à travers lesquelles les novices choisissent de s'engager dans les activités de travail et par rapport aux ressources qui leur sont offertes. Dans cette perspective, il s'agit d'étudier comment les novices et les expert·e·s en interaction participent et se positionnent les un·e·s par rapport aux autres et comment ces positionnements contribuent à la nature expansive ou plutôt restrictive des environnements d'apprentissage (Fuller & Unwin, 2003). Pour un·e apprenant·e, s'impliquer dans l'activité selon des modalités reconnues et valables peut avoir des incidences importantes en termes d'accès à la connaissance et de reconnaissance au sein de la communauté de pratique de référence.

Ces différentes contributions ont en commun le fait qu'elles considèrent la participation à une communauté de pratique en tant que processus réciproque ou d'action conjointe (Clark, 1996 ; Goffman, 1959) dans lequel les participant·e·s doivent négocier en permanence leurs rôles, leurs images de soi (ou *faces*) et, finalement, leur légitimité. En ce sens, la participation est donc considérée comme une pratique interactionnelle (ou pratique interactionnelle de participation) et peut être définie comme une orientation mutuelle que se portent les interactant·e·s et comme un engagement réciproque qu'elles et ils manifestent à l'égard

d'une activité conjointe (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2009, p. 99). Cependant, dans des contextes de formation professionnelle caractérisés par la pluralité de communautés de pratique et l'interpénétration des contextes d'activités, les attentes normatives et comportementales reconnues comme légitimes peuvent être multiples, voire contradictoires. Par conséquent, se pose la question de savoir comment les participant-e-s vont faire face à une telle pluralité? Comment elles et ils construisent leur légitimité dans et à travers les différents contextes? Quels cadres normatifs les participant-e-s vont sélectionner comme contextuellement saillants? Ces questions nous amènent à essayer de comprendre comment les participant-e-s définissent elles-mêmes et eux-mêmes les limites et les frontières entre les contextes et comment elles et ils arrivent à déterminer elles-mêmes et eux-mêmes quelles sont les attentes normatives qui sont à considérer comme localement saillantes.

2.3 La légitimité comme accomplissement interactionnel

Comme mentionné précédemment, l'accès à la connaissance et au développement des compétences exige que les apprenti-e-s participent aux activités collectives et deviennent des membres légitimes de la communauté de pratique. Réciproquement, les enseignant-e-s des écoles professionnelles ainsi que les formateurs et les formatrices doivent également veiller au maintien de leur position d'expertise et nécessitent d'être reconnu-e-s comme références légitimes. En d'autres termes, les participant-e-s impliqué-e-s dans des interactions en face-à-face (les apprenant-e-s et l'ensemble des participant-e-s à la formation) sont tenu-e-s de se conduire d'une manière cohérente et contextuellement pertinente. Du point de vue interactionnel, les participant-e-s à un processus d'apprentissage sont amené-e-s à s'aligner mutuellement sur les attentes normatives liées aux rôles sociaux localement saillants. En ce sens, la participation à l'interaction dans des contextes de la formation professionnelle peut être considérée comme un révélateur privilégié non seulement des processus d'apprentissage en acte, mais aussi pour détecter les modalités d'action à travers lesquelles les participant-e-s construisent interactionnellement leur légitimité et leur reconnaissance sociale.

Si le concept de reconnaissance sociale a fait l'objet d'une longue tradition de recherche autant en sociologie qu'en psychologie sociale, un tel concept a été le plus souvent abordé soit comme une question philosophique abstraite, soit, à l'opposé, comme une forme de perception subjective de l'individu face à son environnement. Selon Jacobsen and Kristiansen (2009), la prise en compte du niveau interactionnel

considérant des individus dans une situation d'échange face-à-face aurait été négligée. Dès lors, en envisageant la relation formateur ou formatrice-apprenti-e dans des centres de formation professionnelle et en contexte de travail, nous souhaitons analyser la légitimité et la légitimation en tant que processus de reconnaissance en face-à-face. Selon une telle perspective, attentive aux dimensions interactionnelles, situationnelles et interpersonnelles (Jacobsen & Kristiansen, 2009), nous adoptons une approche goffmanienne de la reconnaissance sociale. À ce propos, Goffman (1959 et 1963) fait la distinction entre reconnaissance cognitive et reconnaissance sociale. La première forme de reconnaissance se réfère « au processus à travers lequel un individu < place > ou identifie un autre individu en faisant le lien entre son image et un cadre de référence le concernant » (Goffman, 1963, pp. 112–113, notre traduction). Quant à la deuxième, elle fait plutôt référence « au processus manifeste d'accueil ou du moins l'acceptation d'une amorce d'engagement, comme les salutations ou le retour d'un sourire » (p. 113, notre traduction).

Par rapport aux contextes de la formation professionnelle, ces deux formes de reconnaissance semblent particulièrement adaptées pour étudier les processus de légitimation qui se produisent dans et à travers les différents contextes. Ces processus de légitimation impliquent à la fois les dimensions cognitives et sociales. En effet, dans la relation de formation, les apprenti-e-s, les enseignant-e-s et les formateurs ou les formatrices, sont cognitivement reconnu-e-s et « placé-e-s » dans les catégories pertinentes (p. ex. en tant que membres de communautés de pratique spécifiques) et identifié-e-s comme des personnes d'un certain type : un-e apprenti-e, un-e enseignant-e professionnel-le, un-e référent-e professionnel-le, etc. La reconnaissance cognitive est donc le processus à travers lequel nous identifions socialement ou personnellement une autre personne (Goffman, 1963, p. 113, notre traduction). Or, étant donné que ces personnes participent à plusieurs communautés de pratique impliquant la mobilisation de différents rôles et de différentes identités et de surcroît différentes attentes normatives, les identifications sociales peuvent être perçues comme inadéquates ou déplacées. Par conséquent, les participant-e-s doivent localement négocier entre ces identités multiples. Ces processus de négociation apparaissent comme particulièrement pertinents en ce qui concerne les apprenant-e-s inséré-e-s dans des dispositifs de formation professionnelle alternant école et travail car, comme décrit par Akkerman et Bakker (2012), elles et ils sont à la périphérie des deux pratiques et n'appartiennent ni complètement à l'une ni à l'autre des deux communautés et en même temps aux deux simultanément

(p. 156, notre traduction). Pour les apprenant-e-s, une telle position « entre deux » pourrait potentiellement générer des contradictions. En effet, les apprenti-e-s se trouvent dans une position ambiguë, étant étudiant-e-s et novices qui apprennent et en même temps professionnel-le-s censé-e-s connaître et agir (Akkerman & Bakker, 2012, p. 156, notre traduction). Par conséquent, il est possible qu'un-e apprenti-e soit reconnu-e comme « expert-e » de son travail dans le contexte de la communauté scolaire et en même temps comme « novice » dans le contexte de travail, ou vice versa. En ce qui concerne les formateurs et les formatrices, des tensions similaires peuvent surgir lorsque, comme indiqué par Lave et Wenger (1991), elles et ils sentent leur autorité menacée par les apprenti-e-s en voie de devenir participant-e-s à part entière.

La manière dont les participant-e-s identifient les autres interactant-e-s est directement liée à la façon dont elles et ils interagissent. En effet, si on s'attend des participant-e-s qu'elles et ils se reconnaissent socialement les un-e-s avec les autres, on s'attend aussi qu'elles et ils alignent leur comportement aux règles et aux normes sociales et rituelles en fonction de la situation d'interaction donnée (Jacobsen & Kristiansen, 2009, p. 59, notre traduction). En d'autres termes, certaines manières de reconnaître et/ou d'identifier autrui peuvent contextuellement représenter une menace pour l'image de soi (*face*) selon les formulations employées. Ainsi, les processus de légitimation sont largement basés sur l'échange symbolique entre les participant-e-s et la gestion de leurs *faces*. À la suite de Goffman, en effet, les participant-e-s à une rencontre sociale tendent à afficher une image valorisante d'elles-mêmes et d'eux-mêmes et s'activent en permanence pour orienter l'impression qu'elles et ils produisent sur les autres participant-e-s. En effet, la reconnaissance d'une certaine image de soi dépend pour beaucoup du jugement des autres. C'est notamment à travers le langage verbal et non verbal que les individus sont en mesure d'agir comme des personnes d'un certain type ou d'adopter des rôles spécifiques. Malgré cela, les individus en interaction ne maîtrisent pas complètement leur agir et laissent transparaître des expressions qui sont le plus souvent involontaires ou incontrôlées. En ce sens, la transmission et/ou le maintien de l'image de soi que l'on souhaite faire circuler apparaît comme un travail complexe.

Par le biais d'un tel cadrage théorique, notre objectif est d'analyser les pratiques de participation en situation de formation professionnelle au prisme d'une approche microscopique. Spécifiquement, l'analyse se concentre sur les modalités de participation qui contribuent au degré de légitimité des acteurs et des actrices impliqué-e-s dans les situations

de formation en fonction de leur position contextuelle. Ce faisant, nous considérons l'engagement et la participation aux activités et aux interactions sociales dans une communauté de pratique comme des contributions centrales à la fois pour l'apprentissage et pour la construction d'identités légitimes.

3 Analyser l'apprentissage dans un dispositif « dual » : données et méthodologie¹

Le matériau empirique utilisé dans le cadre de ce travail provient d'un projet de recherche plus vaste (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008, 2009, 2010 ; Filliettaz, 2010a, 2010b, 2010c) portant sur les trajectoires situées d'apprentissage en formation professionnelle initiale et visant à mieux comprendre les processus d'apprentissage et de construction identitaire dans la transition de l'école au travail². La collecte des données a été réalisée sous la forme d'observations ethnographiques d'une cohorte de 40 apprentis engagés dans trois métiers techniques différents : la mécanique automobile, l'automatisation et l'assemblage électrique. La démarche ethnographique a permis d'observer et de documenter des situations de formation professionnelle telles qu'elles se produisent *in situ*. En particulier, c'est dans la région de Genève que différents contextes de formation en alternance ont été observés : écoles professionnelles, centres de formation interentreprises, lieux de travail. Les différentes activités de formation ont été enregistrées sur bande vidéo, avec le consentement des participants. En plus des données filmiques et des observations ethnographiques, d'autres sources d'information ont été recueillies telles que des notes de terrain, des entretiens de recherche et autre matériel documentaire. Une attention particulière a été accordée aux interactions dans lesquelles les apprentis étaient impliqués dans activités de formation et accompagnés par une variété d'experts, allant des enseignants des écoles professionnelles, aux formateurs dans des centres de formation, jusqu'aux travailleurs expérimentés devant superviser des apprentis sur le lieu de travail. Les apprentis considérés dans cette étude sont des adolescents, de sexe masculin, âgés de 15 à 18 ans. Ils ont été observés

-
- 1 En ce qui concerne spécifiquement les données empiriques de notre recherche, nous utiliserons la formulation masculine, car nos interlocuteurs étaient tous de sexe masculin.
 - 2 Ce programme de recherche a été financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (références PP001-106603 et PP00P1-124650) et a pu bénéficier de la contribution de la Prof. Ingrid de Saint-Georges, et des Dr. Barbara Duc et Stefano Losa.

pendant leurs 1^{re} et 4^e années d'apprentissage, à savoir au début et à la fin de leur programme de formation.

Pour analyser les pratiques de légitimation au sein des données recueillies, nous adoptons une perspective interactionnelle et discursive. Un tel cadre analytique se compose de plusieurs courants disciplinaires de nature différente. Pour commencer, la perspective dramaturgique de Goffman (1959, 1963, 1974), mentionnée plus haut, permet de décrire finement les manières à travers lesquelles les participant-e-s à une interaction construisent leur relation et négocient une compréhension commune de la situation. En ce sens, la mise en évidence des processus interactionnels de reconnaissance et de légitimation relève de l'analyse de la gestion de l'image de soi. À ce propos, la perspective dramaturgique de Goffman fournit des outils analytiques de première importance pour notre étude. Tout d'abord, les notions de *face* et de ménagement des *faces* (*facework*) permettent de montrer comment les individus en interaction, dans leur quête réciproque de reconnaissance symbolique, travaillent de manière réciproque à soigner une certaine image de soi. Ensuite, le concept de cadre de participation (*participation framework*) permet de saisir l'implication interactionnelle des participant-e-s à une rencontre ainsi que les manières de recadrer une telle implication en permanence. En plus des catégories analytiques de Goffman, les contributions de l'ethnographie de la communication et de la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1982) sont également centrales pour notre analyse. Cette dernière perspective en particulier permet de rendre compte des relations complexes entre l'information contextuelle et les comportements interactionnels en général et la production langagière en particulier. En effet, Gumperz prend en considération les dimensions contextuelles, construites et véhiculées par les acteurs eux-mêmes et les actrices elles-mêmes à travers des « indices de contextualisation » qui signalent à autrui comment l'interaction en cours doit être interprétée et comprise. Pour notre démarche analytique, nous avons également recours à la pragmatique et à la linguistique interactionnelle (Filliettaz *et al.*, 2008 ; Mondada, 2004). Ces perspectives permettent de comprendre comment la parole et le langage en général véhiculent des significations qui sont nécessairement situées et émergent du processus d'interaction en cours. Enfin, nous utilisons également l'analyse du discours multimodale (Kress *et al.*, 2001 ; Norris, 2004 ; de Saint-Georges, 2008) qui permet de prendre en compte le large éventail de ressources sémiotiques que les participant-e-s utilisent en complément à la communication verbale (les

gestes, les regards, les positions du corps, les interactions avec les objets et l'environnement matériel, etc.).

4 Exemples de légitimation et pratiques de participation

Cette section présente une analyse détaillée de plusieurs extraits de données permettant d'illustrer comment des apprentis et des experts-formateurs sont amenés à négocier des positions plus ou moins légitimes à travers des pratiques de participation légitimantes ou délégitimantes. Pour ce faire, nous utilisons deux études de cas. Les deux études de cas se réfèrent à deux apprentis différents de 1^{re} année – Rodrigo (ROD) et Victor (VIC) – insérés dans un programme d'apprentissage d'automaticien mais observés dans deux sites de formation différents: dans un centre de formation pour le premier cas; sur le lieu de travail pour le second cas. En illustrant comment ROD et VIC interagissent avec différents experts dans ces divers contextes de formation, nous observons comment les participants construisent leurs relations mutuelles et comment ils accomplissent interactionnellement leur reconnaissance et leur légitimité.

Ces analyses visent à identifier les différents formats de participation, leur émergence et leurs transformations, et à montrer comment ils ont des répercussions, a) en termes d'accès aux savoirs et aux compétences de métier et b) en termes de positionnement des participants dans les différentes communautés de pratiques impliquées.

4.1 Négocier la légitimité de l'apprenti·e dans un centre de formation

Dans cette première étude de cas, nous considérons le contexte d'un centre de formation pour automaticiens dans lequel les apprentis de 1^{re} année reçoivent une formation de base de six mois avant de pouvoir faire face aux exigences de la production sur un lieu de travail. L'objectif des cours de formation est de fournir aux apprentis des compétences techniques nécessaires en ce qui concerne la mécanique, l'électronique et les assemblages électriques. Les séquences d'interaction que nous analysons ont été observées environ quatre mois après le début de la formation. Elles se réfèrent à une période de formation spécifiquement dédiée à l'apprentissage de câblage électrique. Dans ce cas précis, il s'agit d'un exercice individuel pratique qui consiste à réaliser un système de commande électrique de base, un « interrupteur », conformément à

une procédure technique explicite. Les apprentis sont aussi invités à construire le système de commande en partant d'un schéma électrique. Ce genre d'exercice est fondé sur les tâches typiques que des spécialistes automaticiens sont censés accomplir sur le lieu de travail.

L'analyse porte sur l'interaction entre le formateur en charge de l'atelier d'électricité (MON) et l'apprenti (ROD). Au moment de l'observation, ROD ne progresse pas aussi rapidement que les autres apprentis fréquentant le même atelier. En outre, la qualité du travail que ROD produit est souvent évaluée négativement par le formateur. Dans la période de temps qui précède l'extrait considéré ici, MON avait observé que le système de commande produit par ROD, en particulier le câblage, ne correspondait pas aux instructions données (voir figure 1). Il lui avait alors demandé de recommencer le câblage depuis le début. Quelques minutes plus tard, MON revient vers ROD et le félicite pour les améliorations apportées au câblage de la commande électrique. C'est à ce moment que l'extrait 1 débute.



Figure 1: La commande électrique et le câblage construits par ROD avant que MON ne lui demande de recommencer.

(Extrait 1) « Viens on va voir le travail de ton patron »

1. MON: ((s'approche de ROD et observe son travail)) oui c'est beaucoup mieux qu'avant\
2. ROD: je le fais nickel maintenant\
3. MON: t'as t'as vu l'armoire électrique à côté/
((pointe le doigt vers la station électrique de l'atelier)) [figure 2]
4. ROD: non\
5. MON: tu veux que je te montre l'armoire électrique à côté/
de Scheffer/[nom de l'entreprise dans laquelle travaille ROD]
7. MON: ouais\ tu l'as vue/
8. ROD: non\



Figure 2: Le formateur propose d'aller voir l'armoire électrique située dans une autre pièce.

9. MON: *ah mais ouais en plus ouais/ t'es chez Scheffer/ toi*
 10. ROD: *ouais j'suis chez Scheffer*
 11. MON: *ben viens voir on va voir le travail de tes:- ton patron*
 12. ((MON et ROD se déplacent en direction de l'unité électrique))

Ce premier extrait montre comment, à travers des mécanismes interactionnels de légitimation et de délégitimation, certaines modalités de participation à l'interaction peuvent entraîner des repositionnements des apprenants dans des communautés de pratique spécifiques.

Au début de l'extrait, le formateur (MON) évalue positivement le travail accompli jusqu'à ce point par l'apprenti (ROD) («oui c'est beaucoup mieux qu'avant\», l. 1) toute en suggérant tacitement que des améliorations sont possibles. À la ligne 2, ROD ratifie l'appréciation de MON mais il la reformule en auto-évaluant son propre travail comme «nickel» («je le fais nickel maintenant\»). À son tour, le formateur recadre l'auto-évaluation de ROD en lui proposant d'aller regarder de près une armoire électrique authentique qui se situe dans la station électrique à côté («t'as vu l'armoire électrique à côté/\», l. 3). En admettant ne pas encore l'avoir vue, ROD identifie et qualifie l'armoire électrique comme étant construite par l'entreprise Scheffer («de Scheffer/\», l. 6), entreprise qui emploie ROD en tant qu'apprenti. En exploitant la soudaine référence à la communauté du lieu de travail, le formateur (MON) opère un recadrage de ROD comme membre de cette communauté («ah mais ouais en plus ouais/ t'es chez Scheffer/ toi\», l. 9). Après que ROD a confirmé son engagement au sein de l'entreprise Scheffer (10), MON invite l'apprenti à visiter le local électrique («ben viens voir on va voir le travail de tes:- ton patron\», l. 11).

À ce moment précis interviennent des changements importants dans la configuration de participation. En effet, l'activité de câblage de ROD est arrêtée par le formateur qui lui propose d'aller regarder l'armoire électrique. Le cadrage de la situation comme exercice individuel de câblage est momentanément interrompu. Dans le nouveau cadre d'activité, ROD est mis en position d'«observateur», guidé par le formateur, et déplacé dans un espace différent.

Ce changement dans les pratiques de participation n'est pas sans conséquences en termes de reconnaissance sociale et de légitimation. En effet, ce qui au début était qualifié d'«armoire électrique», est catégorisé comme «le travail de ton patron» à la fin de l'extrait. En recadrant l'auto-évaluation de ROD et en l'invitant à découvrir ce qu'est une «véritable»

armoie électrique, MON place l'apprenti dans une position spécifique à l'intérieur de la communauté des apprenants du centre de formation : son travail est encore loin de correspondre aux standards professionnels tels qu'ils s'appliquent dans la pratique ; ROD est considéré comme n'ayant pas encore atteint le niveau de compétence attendu de lui. Mais en même temps, comme il sera montré plus en détail dans l'extrait 2, le formateur positionne ROD non seulement comme membre de la communauté de pratique des apprenants mais également comme membre de la communauté des travailleurs. Son identité d'employé chez Scheffer est rendue explicitement visible (« t'es chez Scheffer ») ainsi que par la référence au travail de son patron.

Une fois entrés dans le local électrique de l'atelier, le formateur ouvre le tableau électrique et pointe à l'attention de ROD les différents éléments du tableau électrique.

(Extrait 2) « Voilà ton patron ce qu'il demande comme boulot »

[...]

31. MON: *donc t'as vu les câbles comme ils sont posés/ ((pointe une rangée de câbles))*
[figure 3]

32. ROD: *ah ouais\ ((passe son doigt au-dessus de la rangée)) même hauteur/*

33. MON: *hein/ . et à chaque fois ils font un coude/ ((fait un mouvement vertical avec son doigt)) ça fait une réserve de câbles comme ça s'ils doivent mettre le fil ailleurs/ . pour une modif ils peuvent le faire*

34. MON: *d'accord/ c'est beau hein/*

35. ROD: *ah ouais*

36. MON: *tout est bien aligné/ . tout est magnifique/ . hein c'est pas tout à fait le même que ton: câblage tout à l'heure hein ou bien*

37. ROD: *non c'est pas le même\ ((rit))*

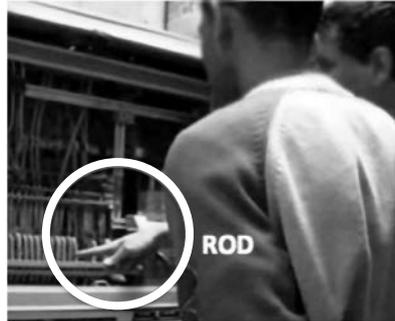


Figure 3: Le formateur ouvre l'unité électrique et pointe le câblage.

38. MON: *t'as vu comme c'est beau là tous les fils là/ ((pointe avec le doigt à la ligne de câbles à l'intérieur de l'armoire électrique))*
39. ROD: *ouais*
[...]
47. MON: *donc euh: voilà c'- ton patron c'est ce qu'il demande comme boulot*
48. ((MON et ROD quittent la station électrique et retournent à l'atelier))

Le recours au tableau électrique apporte de nouvelles ressources en termes d'accès au savoir professionnel ainsi qu'en termes de reconnaissance sociale. À la suite de l'extrait 1, le formateur place l'apprenti dans une position d'observateur. En effet, à la ligne 31, MON dirige l'attention de ROD vers la manière précise à travers laquelle les câbles ont été installés et alignés dans l'armoire électrique (« donc t'as vu les câbles comme ils sont posés/ », l. 31). Il montre explicitement les artefacts matériels comme des illustrations de ce qu'est une pratique professionnelle légitime et insiste sur la nature esthétique du câblage : « d'accord/ c'est beau hein/ », l. 34 ; « tout est bien aligné/ . tout est magnifique/ », l. 36. Une telle qualification esthétique du câblage comme « bien aligné » et « magnifique » est accomplie en contraste avec le travail effectué par l'apprenti (ROD) durant l'exercice de câblage : « c'est pas tout à fait le même que ton: câblage tout à l'heure hein ou bien\ », l. 36.

Une telle qualification esthétique de l'armoire électrique a des conséquences en termes de reconnaissance sociale et de légitimation. En définissant le travail de ROD comme « pas tout à fait le même » en référence au modèle exhibé d'armoire électrique, MON positionne l'apprenti comme un participant périphérique de la communauté de pratique des apprenants du centre de formation. ROD ratifie à son tour les propos du formateurs : « ah ouais\ », l. 32 ; « ah ouais\ », l. 35 ; « non c'est pas le même\ ((rit)) », l. 37 ; « ouais\ », l. 39. Ce faisant, ROD semble donc s'aligner sur une telle position légitime mais périphérique. De plus, à travers la référence explicite à la communauté de pratique de travail et à la comparaison entre le câblage de ROD et le câblage professionnel de Scheffer, le formateur place implicitement l'apprenti dans une position de participant périphérique également en ce qui concerne la communauté de travail. Un tel repositionnement dans la communauté de travail apparaît comme particulièrement saillant au moment où ROD manifeste explicitement sa compréhension du contenu de l'armoire électrique : « ah

ouais\ même hauteur/ », l. 32. En effet, ROD identifie la propriété « même hauteur » des câbles comme la catégorie qui, à ses yeux, caractériserait la dimension principale, voire professionnelle du câblage. Or, le formateur ne reconnaît pas une telle considération comme tout à fait pertinente et oriente l'apprenti vers d'autres aspects de l'armoire électrique : le fait que les anneaux formés par le câble peuvent être utilisés comme réserve dans le cas où plus de câble est nécessaire (l. 33). La position de participant périphérique de ROD autant comme apprenant que comme travailleur est définitivement rendue saillante par l'affirmation finale du formateur : « donc euh: voilà c'- ton patron c'est ce qu'il demande comme boulot\ », l. 47.

En termes de processus de légitimation, il est intéressant de noter comment le formateur contribue au repositionnement de l'apprenti. En effet, avant le jugement explicite du travail de ROD comme « c'est pas tout à fait la même chose » (l. 36), MON semble éviter un adressage susceptible d'être trop menaçant pour l'image de soi (*face*) de ROD (des ordres directs, comme « tu dois faire ceci ou cela »). À l'opposé, il amène délicatement l'apprenti à découvrir d'autres modèles de travail et l'invite ainsi à améliorer sa façon de câbler. Ainsi, des expressions telles que « ah ouais » peuvent dans ce contexte être considérées comme une manière, de la part de ROD, de donner à voir au formateur qu'il a lui aussi repéré les aspects que MON affiche comme significatifs. En d'autres termes, le formateur fonctionne ici comme une sorte de courtier (Wenger, 1998 ; Akkerman & Bakker, 2012) : à travers sa participation à l'interaction, il franchit la frontière physique et symbolique du contexte de formation et utilise l'artefact du « véritable » tableau électrique comme un moyen pour inviter le monde du travail à l'intérieur de la situation de formation. De la sorte, MON confronte les compétences actuelles de ROD aux standards professionnels, en faisant notamment référence à comment « le patron travaille ». L'identité d'apprenant de ROD est ici clairement défiée par la communauté de travail, une communauté dont il n'est pas encore membre à part entière mais dont les produits lui sont exhibés comme des ressources pour apprendre à travailler.

4.2 Maintenir l'apprenti dans une position marginale au travail

Si les situations de formation professionnelle ne sont pas hermétiques aux contextes de travail, il convient d'observer que les pratiques de formation en situation de travail peuvent également emprunter des formats de participation typiques des processus d'apprentissage et d'instruction.

Pour illustrer cela, nous considérons un second cas d'étude, observé dans la même filière du métier d'automaticien, mais issu d'un contexte de formation sur le lieu de travail. La situation analysée concerne un apprenti de première année, Victor (VIC), et un technicien expérimenté, Norbert (NOR). Précisons que NOR n'est pas un formateur professionnel mais un travailleur ordinaire qui est amené à superviser le travail de l'apprenti au cours d'un stage de trois mois dans une grande entreprise industrielle qui produit des générateurs électriques.

Dans les deux séquences ci-dessous, Victor et son superviseur travaillent ensemble à la fin de la ligne de production, dans une zone où les générateurs électriques sont testés avant de quitter le site de production. La procédure de test comprend une longue liste de mesures et de tâches routinières qui doivent être accomplies dans un ordre précis afin de s'assurer que toutes les composantes du générateur fonctionnent correctement. Dans l'analyse, nous voulons observer comment VIC et NOR accomplissent conjointement la procédure de test et comment ils négocient dans l'interaction des positions spécifiques de participation légitimes.

Le premier extrait fait référence au début de la procédure de test. L'apprenti et son superviseur sont debout devant le générateur et l'apprenti s'apprête à l'allumer.

(Extrait 3) « C'est quoi ce problème ? »

1. VIC: *on se met sur ON/
((avance sa main vers
l'interrupteur général
en observant NOR))
[figure 4]*
2. NOR: *la batterie là\ à mettre
((NOR pointe à une
batterie dans l'ar-
moire)) la batterie*
3. NOR: *maintenant c'est sur le
bouton vert*
4. VIC: *mhmm\ ((enclenche
l'interrupteur général,
mais rien ne se passe))*
5. *la tempo/*
6. NOR: *non non tu devrais y avoir envoyé là\ . vas-y/*
7. VIC: *((appuie à nouveau sur l'interrupteur, mais rien ne se
passe))*



Figure 4: VIC avance la main en direction de l'interrupteur général et questionne NOR: « On se met sur ON/? »

8. NOR: ((NOR effectue diverses vérifications visuelles et des interventions dans l'armoire))
[figure 5]

((NOR se déplace en silence derrière la porte de l'armoire pour effectuer des vérifications visuelles))

9. VIC: *c'est quoi ce problème/*

10. NOR: ((NOR se replace devant l'armoire et enclenche des modules électriques))



Figure 5: NOR effectue diverses vérifications visuelles et des interventions dans l'armoire.

Dans la première partie de la séquence, l'apprenti (VIC) bénéficie de l'opportunité de contribuer activement à la procédure de test. Il tente ainsi de démarrer le générateur sous la supervision de NOR, travailleur expérimenté. Le fait que VIC puisse occuper une position de meneur dans l'activité en cours est rendu possible grâce à l'accompagnement rapproché de la part de NOR. En effet, VIC demande confirmation à NOR avant d'agir (« on se met sur ON/ », l. 1), et NOR répond en lui fournissant des instructions (« la batterie là/ à mettre », l. 2 ; « maintenant c'est sur le bouton vert », l. 3). Cette configuration de participation a des implications importantes pour VIC en termes d'identité et d'appartenance à la communauté de pratique professionnelle. En lui aménageant la possibilité de mener l'activité en cours, NOR reconnaît VIC en tant que « travailleur », bien que pas encore pleinement. Comme il transparaît par la supervision rapprochée opérée par NOR, la participation de VIC apparaît comme largement « atténuée » ou médiatisée par l'expert. En d'autres termes, VIC semble être reconnu comme un participant légitime à la procédure de test mais toutefois encore à la périphérie de la communauté de pratique et, par conséquent, toujours dans une position d'apprenant.

Ensuite, au moment où l'apprenti appuie sur le bouton de démarrage du générateur, un événement imprévu se produit : le générateur ne s'allume pas (l. 4). À la suite de cette situation inattendue, la configuration de participation entre l'apprenti et son superviseur change. En effet, pour faire face à l'événement, NOR, le superviseur, assume de nouveau une position de meneur de l'activité et entame une démarche de vérifi-

cation du générateur (l. 8) pendant que l'apprenti (VIC) reste en retrait et endosse plutôt une position d'« observateur ». De même, NOR cesse de fournir des instructions verbales à l'attention de VIC et ne semble pas répondre à la question de VIC (« c'est quoi le problème/ », l. 9). Le recadrage des pratiques de participation entre VIC et NOR produit une redistribution des rôles et des identités situées endossées par les deux participants. NOR endosse de nouveau le rôle de « travailleur » alors que VIC perd l'accès direct à l'activité en cours. En d'autres termes, VIC est écarté des tâches productives et il n'est plus placé dans une position interactionnelle de travailleur apprenant par NOR.

Au cours des cinq minutes suivantes, en présence de VIC, NOR poursuit de manière visuelle la vérification du générateur électrique sans parler. Malgré ses efforts, le générateur ne s'allume toujours pas. Au bout d'un certain temps, NOR commence à expliquer à l'apprenti qu'une procédure de réparation systématique doit alors être effectuée. Il prend un dossier contenant le schéma électrique du générateur ainsi qu'un tensiomètre et commence à vérifier tous les raccords électriques du générateur en suivant un ordre précis.

(Extrait 4): « moi je dirais c'est le print »

12. NOR: *[figure 6] jusqu'ici on est bon maintenant on va regarder en XT-122.4*

13. VIC: *ouais*

14. NOR: *((NOR place les bornes du multimètre au point de contrôle))*

15. *là t'as rien\ . d'accord/ c'est normal*

16. VIC: *mhmm*

17. NOR: *le contact est ouvert\ . maintenant appuie dessus/*

18. VIC: *((VIC appuie sur l'interrupteur général mais rien se produit))*

19. NOR: *et relâche pas\ . appuie/ . ouais toujours rien*

20. VIC: *ouais donc le problème il vient de là*

21. NOR: *((pointe en direction du schéma électrique)) là t'as le 26 donc le problème soit il vient du bouton/ c'est-à-dire qu'il vient de là/*

22. VIC: *ouais*



Figure 6: NOR et VIC contrôlent le diagramme électrique.

23. NOR: *soit on a le bouton soit on a le print\ . moi je dirais c'est le print\ . souvent ça merde avec le print*
24. VIC: *mhmm*
25. NOR: *on va voir ça\ . attends*
26. *((prend une lampe de poche et se dirige vers l'arrière de la porte de l'armoire)) y a une mauvaise connexion au niveau des soudures\ [figure 7]*
27. VIC: *mhmm*
28. *et ben voilà/ ((se redresse et range la lampe de poche)) il manque un contact*
29. VIC: *c'est le print alors*
30. NOR: *ouais\ faut démonter ça*



Figure 7: NOR prend une lampe de poche et se dirige vers l'arrière de la porte de l'armoire.

Tout comme à la fin de l'extrait précédent, la configuration de participation entre l'apprenti (VIC) et son superviseur (NOR) apparaît comme fortement asymétrique: c'est de nouveau le superviseur qui mène la procédure de réparation du générateur en réalisant des séries de vérifications systématiques en suivant un ordre précis. Mais, contrairement à ce qui s'était produit juste après l'« événement » de la panne, NOR conduit maintenant l'activité de manière publique, à voix haute, à l'attention de l'apprenti. VIC est donc placé par NOR dans une position de destinataire désigné (« là t'as rien\ . d'accord/ c'est normal\ », l. 15). NOR fournit des informations relatives à la procédure de réparation. Par exemple, il explique les actions qui suivent (« on va voir ça\ », l. 25), il anticipe des conséquences (« là t'as rien\ . d'accord/ c'est normal\ », l. 15) et formule des hypothèses diagnostiques (« soit on a le bouton soit on a le print\ . moi je dirais c'est le print\ . souvent ça merde avec le print\ », l. 23). En ce qui concerne VIC, il s'aligne à une telle posture participative et endosse activement le rôle d'interlocuteur dans lequel le place NOR: il écoute les explications de NOR (lignes 16, 18, 24, 27), il ratifie ses propos (lignes 13, 22) et il reformule sa propre compréhension de ce qui se produit (« ouais donc le problème il vient de là\ », l. 20; « c'est le print alors\ », l. 29).

À noter que, à ce stade, les pratiques de participation accomplies par NOR et VIC ont des conséquences en termes d'accès au savoir professionnel. En effectuant et en commentant les différentes étapes à travers

lesquelles mener à bien une procédure de réparation, le superviseur rend visible une connaissance procédurale et les concepts spécifiques qui vont avec (Billett, 2001). En d'autres termes, NOR aménage pour VIC une opportunité d'apprentissage dans le sens où il ne se limite pas à résoudre la panne en tant que problème de production. Au contraire, il déploie un certain nombre de ressources pour traduire le problème de production en une expérience d'apprentissage significative pour l'apprenti.

En termes de légitimité sociale, l'extrait que nous venons de considérer rend compte d'identités situées complexes que les participants endossent. NOR, par exemple, se positionne, à l'intérieur de la communauté professionnelle, comme un travailleur expérimenté : il affiche de l'expertise en se mesurant à une situation de production complexe. En même temps, il endosse un rôle de formateur en rendant l'activité en cours interprétable pour l'apprenti. Réciproquement, VIC est amené à endosser plusieurs positions. En effet, alors qu'il est positionné en tant que membre marginal de la communauté de pratique professionnelle (il n'a plus d'accès direct au travail en cours), il est malgré tout reconnu comme un membre légitime de la communauté des apprentis en formation sur le lieu de travail.

Cette seconde étude montre que les pratiques de participation, telles qu'elles peuvent être observées sur des lieux de travail, ne se réfèrent pas uniquement à des tâches précises de production. En effet, les participants peuvent introduire des pratiques de formation et d'apprentissage à l'intérieur des contextes de travail, quand bien même des procédures de travail routinières sont en cours. Comme les données et l'analyse l'illustrent, il existe différentes manières pour les participants de transformer des pratique de travail en opportunités d'apprentissage : par exemple, les formateurs peuvent guider les apprenants dans la réalisation d'activités productives (cf. l'extrait 3), ou ils peuvent faire de ces activités des expériences significatives pour les apprentis en rendant visibles et manifestes les connaissances du métier qui sont tacites ou englobées dans les différentes tâches (cf. l'extrait 4). Malgré cela, même si le travail est perméable aux pratiques de formation et aux possibilités d'apprentissage, il est opportun de souligner la condition de fragilité qu'implique le franchissement de ces frontières. Comme il ressort de l'événement imprévu survenu durant la phase de test du générateur électrique, les conditions réelles à travers lesquelles le travail se déroule peuvent rapidement défier les positions d'apprenant légitime et marginaliser le rôle d'apprenti en situation de travail.

5 Conclusion

Que ce soit dans les centres de formation ou dans les lieux de travail, agir de manière légitime et valorisante pour un-e apprenti-e résulte d'un processus complexe de négociation et de coconstruction impliquant des enseignant-e-s, des formateurs et des formatrices et des référent-e-s professionnel-le-s. À travers les deux études de cas, notre analyse montre que les apprentis doivent souvent faire face à des « difficultés » ou à des « événements » inattendus. Par exemple, le travail peut être jugé inapproprié, comme dans le cas de ROD, ou des problèmes techniques peuvent surgir et interrompre des scénarios de travail routinier, comme dans l'expérience de VIC. Ces événements ou ces difficultés introduisent souvent des changements dans les pratiques de participation ainsi que dans les rôles et les positions endossés par les apprenti-e-s dans les activités en cours. Plus précisément, ces situations imprévues produisent souvent un glissement d'un accès direct de l'apprenti-e à la pratique vers des positions d'observateur ou d'observatrice dans lesquelles elle ou il devient la ou le bénéficiaire d'explications ou de démonstrations. Fait intéressant, ces changements dans la configuration de participation ont des répercussions en termes de légitimité, car ils transforment la façon dont les apprenti-e-s sont reconnu-e-s et positionné-e-s à l'égard de l'activité en cours.

Il apparaît ainsi que les participant-e-s impliqué-e-s dans la formation et/ou dans les interactions en contexte de travail sont amené-e-s à endosser une pluralité d'identités et, par là même, à être placé-e-s ou se placer dans différentes communautés de pratique. Comme nous l'avons montré avec le cas des deux apprentis, la participation légitime peut impliquer à la fois la communauté des apprenant-e-s et la communauté des travailleurs et des travailleuses. Réciproquement, les formateurs et les formatrices, et les superviseurs et les superviseuses en contexte de travail sont également amené-e-s à alterner entre des positions de travailleur et de travailleuse et de formateur et de formatrice, en fonction de la façon de participer avec les apprenti-e-s aux activités en cours. En d'autres termes, la négociation de la légitimité sociale dans et à travers les différents contextes de la formation conduit souvent les participant-e-s à franchir des « frontières ». Dans le premier exemple, concernant le centre de formation, MON, le formateur porte à l'attention de l'apprenti des références et des normes issues explicitement du travail. Dans le second exemple, concernant cette fois-ci le contexte d'un lieu de travail, NOR,

transforme une procédure de dépannage en une occasion de formation pour l'apprenti VIC.

En adoptant une analyse interactionnelle fine, il apparaît que les formes de participation à différents contextes institutionnels de formation ne sont pas le fruit de la seule initiative des individus pris isolément les uns des autres. Au contraire, le franchissement des frontières résulte de négociations permanentes entre les participant-e-s à la situation d'interaction. De telles frontières ne sont ni figées ni liées à des lieux spécifiques mais plutôt construites par les participant-e-s qui leur donnent une saillance contextuelle. Notre analyse montre comment les participants utilisent les ressources discursives et multimodales pour établir des liens entre les différents espaces épistémiques et pour en franchir les frontières. Ces ressources peuvent être mobilisées de plusieurs façons : a) en se référant explicitement à des catégories institutionnelles liées à des communautés de pratique spécifiques (« voilà ton patron ce qu'il demande comme boulot »), b) en accomplissant des formes spécifiques de participation dans l'interaction.

Enfin, l'approche interactionnelle adoptée ici apporte de nouvelles perspectives aux problèmes sociaux liés aux transitions de l'école au travail et aux difficultés souvent rencontrées par les jeunes lors de l'engagement dans l'apprentissage. En effet, les apprenti-e-s suivant une formation duale ne sont pas seulement confronté-e-s à différents espaces institutionnels et aux attentes normatives qui en découlent. Elles et ils sont également tenus de naviguer à travers les frontières perméables au sein même de ces milieux institutionnels. Ces considérations soulignent la complexité des pratiques de participation et des positionnements identitaires tels qu'ils se produisent à l'intérieur d'un système de formation par alternance. Dès lors, si, pour une partie considérable des apprenti-e-s, les transitions ne sont pas aussi linéaires qu'on le souhaiterait, c'est parce que le processus de franchissement des frontières dans et par les discours et les interactions requiert des compétences complexes, qui ne sont ni enseignées ni identifiées. La contribution d'une approche discursive sur la formation professionnelle réside précisément dans le fait d'apporter une plus grande visibilité aux différents défis tacites auxquels les jeunes sont confronté-e-s quand il s'agit de négocier les frontières entre la formation et le travail.

6 Références bibliographiques

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2012). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, 5, 153–173.

- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen & Unwin.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *The Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312–324.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement – apprentissage. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc, « *Vos mains sont intelligentes!* »: *Interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 117–158). Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Dubs, R. (2006). *An Appraisal of the Swiss Vocational Education and Training System*. Bern: hep verlag.
- Filliettaz, L. (2010a). Interaction and miscommunication in the Swiss vocational education contexte: Researching vocational learning from a linguistic perspective. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 7(1), 27–50.
- Filliettaz, L. (2010b). Dropping out of apprenticeship programs: evidence from the Swiss vocational education system and methodological perspectives for research. *International Journal of Training Research*, 8(2), 141–153.
- Filliettaz, L. (2010c). Guidance as an interactional accomplishment: Practice-based learning within the Swiss VET system. In S. Billett (ed.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (pp. 156–179). Dordrecht: Springer.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008). *Vos mains sont intelligentes! Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, 117.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2009). Interactions verbales et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In M. Durand & L. Filliettaz (éds), *Travail et formation des adultes* (pp. 95–124). Paris: Presses Universitaires de France.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2010). Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions. *Vocations & Learning*, 3(2), 117–140.
- Filliettaz, L., Losa, S. & Duc, B. (2013). Power, miscommunication and cultural diversity. Applying a discourse analytic lens to vocational education practices. In I. de Saint-Georges & J.-J. Weber (eds.), *Multilingualism and multimodality. Current challenges for educational studies* (pp. 153–181). Rotterdam: Sense Publishers.

- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and Work*, 16(4), 407–426.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: Free Press.
- Goffman, E. (1974). *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. New York: Harper and Row.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodkinson, P. (2005). Reconceptualising the relations between college-based and workplace learning. *Journal of Workplace Learning*, 17(8), 521–532.
- Jacobsen, H. M. & Kristiansen, S. (2009). Micro-Recognition. Erving Goffman as Recognition Thinker. *Sociologisk Årbok*, 3–4, 47–76.
- Kress, G., Charalampos, T., Ogborn, J. & Jewitt, C. (2001). *Multimodal Teaching and Learning: The Rhetorics of the Science Classroom*. London: Continuum.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education permanente*, 165, 127–138.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Losa, S. A., Duc, B. & Filliettaz, L. (2014). Success, Well-Being and Social Recognition: An Interactional Perspective on Vocational Training Practices. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman, N. K. Semmer (eds.), *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development* (pp. 69–98). Dordrecht: Springer.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education permanente*, 139, 65–86.
- Mondada, L. (2004). Temporalité, séquentialité et multimodalité au fondement de l'organisation de l'interaction : Le pointage comme pratique de prise du tour. *Cahiers de linguistique française*, 26, 269–292.
- Norris, S. (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London: Routledge.
- Stalder, B. E. & Nägele, C. (2011). Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (eds.), *Youth Transitions in Switzerland: Results from the TREE Panel Study* (pp. 18–39). Zürich: Seismo.

- Tsui, A. B. M. & Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school–university partnership. *Teaching and Teacher Education* 23(8), 1289–1301.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: An introduction. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (eds.), *Between school and work. New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1–18). Amsterdam: Pergamon.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225–246.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from <http://www.ewenger.com/theory>.
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder & William M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business Press.

Appendice: conventions de transcription

. or ..	pause
5s	durée de la pause
a:	allongement vocalique
-	segment interrompu
/	ton montant
\	ton descendant
CAPitals	segment accentué
((actions, mouvements ou gestes)) (incertain)	comportement non verbal
MON > ROD	segments dont la transcription est incertaine
XX	relation d'allocution
??	segment incompréhensible
Segment souligné	locuteur non identifiable
	chevauchement

Chapitre 13

De l'expertise du domaine à son enseignement : enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle¹

Jean-Louis Berger, Kim Lê Van, Jean Matter, Céline Girardet, Cynthia Vaudroz et Fitore Daka

1 Un profil des enseignant-e-s de la formation professionnelle

La qualité de l'enseignement en formation professionnelle est indissociable d'une réflexion sur les meilleures manières pour l'enseignant-e d'assumer son poste et de se sentir adéquat-e. L'enseignant-e exerce sa profession à la fois comme acteur singulier ou actrice singulière intervenant en faveur des apprentissages et comme partie prenante d'une communauté professionnelle dévolue à la formation. Le rôle et la fonction doubles de l'enseignant-e de la formation professionnelle sont le lieu de tensions identitaires, à la jonction entre praticien-ne et enseignant-e. Comme le formulent Deschenaux et Roussel (2011), « [les enseignant-e-s de la formation professionnelle] troquent leur statut d'expert pour celui de débutant dans l'enseignement. En fait, ils demeurent des experts de contenu qui portent le chapeau d'enseignant, formant des novices à un métier » (p. 24). Il s'agit alors de se questionner sur ces enjeux identitaires et pédagogiques rencontrés pendant la formation pédagogique de ces enseignant-e-s de la formation professionnelle. Leur profil, leur identité professionnelle, ainsi que la place de la formation pédagogique dans la construction de cette identité, sont autant de dimensions qui seront

1 Ce chapitre a été rédigé dans le cadre d'un projet soutenu par le Fonds national Suisse de la recherche scientifique. « L'évolution des conceptions durant la formation à l'enseignement » (Subside N°100019_146351 ; Requêteur principal : Jean-Louis Berger, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle ; co-requêteur-e-s : Marcel Crahay, Université de Genève, et Carmela Aprea, Universität Friedrich-Schiller-Universität Jéna).

explorées ici pour nourrir ces réflexions. L'objet d'étude de ce chapitre vise ainsi à tracer les changements identitaires intervenant dans le passage d'une expertise d'un champ de connaissances à son enseignement.

1.1 Devenir enseignant-e de la formation professionnelle

Alors que les candidat-e-s à l'enseignement aux ordres préscolaire, primaire, secondaire I et secondaire II général (soit le gymnase et l'école de culture générale) sont sélectionné-e-s par les hautes écoles pédagogiques et les universités dans la plupart des cantons en Suisse, les enseignant-e-s de la formation professionnelle sont sélectionné-e-s et engagé-e-s par les écoles professionnelles. Ce n'est qu'une fois engagé-e-s, et souvent après quelques années d'enseignement, que ces enseignant-e-s débutent une formation à la pédagogie dans un institut consacré, comme l'exige la loi. Dans ces conditions, le recrutement des enseignant-e-s de la formation professionnelle revêt un caractère passablement informel. Le devenir de l'enseignant-e dans ce milieu tient pour beaucoup du réseau social (bouche à oreille) ou d'une opportunité à découvrir la profession (*via* un remplacement p. ex.) (Nägele & Bestvater, 2012). En effet, Berger et D'Ascoli (2012) rapportent que parmi 483 nouveaux et nouvelles enseignant-e-s en formation professionnelle interrogé-e-s, la proposition d'une opportunité (« on est venu me chercher ») concerne une part conséquente des répondant-e-s. En contraste, 35% déclarent s'être intéressé-e-s elles-mêmes et eux-mêmes à la profession et 18% ont été attiré-e-s par une offre d'emploi.

Il est à noter que les parcours diffèrent en fonction de la matière enseignée, selon qu'il s'agisse de branches dites professionnelles (soit les cours spécifiques au métier ou au champ professionnel) ou de la culture générale. Une majorité des enseignant-e-s de la formation professionnelle sont des enseignant-e-s de seconde carrière (ESC)²; c'est le cas des enseignant-e-s des branches professionnelles venu-e-s à la profession par une reconversion professionnelle. Par contraste, les enseignant-e-s de culture générale exercent souvent cette profession en tant que première carrière. La spécificité des ESC permet de mettre à profit leurs expériences professionnelles et pédagogiques préalables dans le cadre de la formation; autrement dit de construire des compétences pédagogiques sur la base de leurs compétences et expériences. Dans le cas des enseignant-e-s des

2 La notion d'« enseignant-e de seconde carrière » désigne des individus ayant été précédemment actifs dans un ou plusieurs emploi(s) ne relevant pas de l'enseignement. Elle permet un contraste avec les « enseignant-e-s en première carrière ».

branches générales, deux parcours typiques sont possibles. Le premier consiste à se former par la voie universitaire dans des domaines tels que les sciences humaines et sociales, puis de poursuivre avec l'enseignement et débiter alors une formation à cette fin. Le second consiste, à la suite de l'exercice de la profession enseignante dans les ordres primaires ou secondaires général, à compléter sa formation par l'apprentissage de notions spécifiques au contexte de la formation professionnelle (telles que la collaboration entre les multiples lieux de formation des apprenti-e-s) afin d'être qualifié-e pour enseigner en formation professionnelle.

1.1.1 Le profil sociodémographique des enseignant-e-s de la formation professionnelle

Selon les données de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2015), au cours de l'année scolaire 2013–2014, le corps enseignant de la formation professionnelle initiale comptait 17 894 personnes³. Les femmes représentent 40% de cette population, 45,1% du corps enseignant dans la formation générale secondaire II et 81,8% au primaire. Plus l'ordre d'enseignement est élevé, plus la part de femmes est faible. La surreprésentation des hommes dans le corps enseignant de la formation professionnelle s'explique notamment par le fait que les métiers de type manuel, exercés majoritairement par des hommes, représentent une part conséquente de cette formation. Enfin, la proportion des enseignant-e-s de la formation professionnelle âgés de plus de 50 ans est plus élevée (41,3%) que dans les autres ordres d'enseignement. À noter également que 35,7% exercent dans l'enseignement à un taux d'activité inférieur à 50%; situation qui s'explique aisément par le fait que nombre d'enseignant-e-s de ces branches continuent d'exercer leur premier métier en parallèle. Ce profil révèle ainsi des spécificités de ce corps enseignant en comparaison d'autres ordres scolaires. Ainsi, bien que certaines connaissances scientifiques développées autour des enseignant-e-s de l'école obligatoire ou du secondaire général puissent être transposées aux enseignant-e-s de la formation professionnelle, il convient de garder à l'esprit ce qui fait sa spécificité.

1.1.2 Le parcours des enseignant-e-s de la formation professionnelle

Nous l'avons vu, les enseignant-e-s des branches professionnelles ont vécu une forme de reconversion professionnelle. Celle-ci constitue une

3 Ce chiffre inclut les enseignant-e-s exerçant dans les offres transitoires et la maturité professionnelle.

évolution au sein d'un certain domaine : de l'exercice d'un métier à son enseignement. Selon Balleux (2011), qui s'est intéressé aux enseignant-e-s de la formation professionnelle dans le contexte québécois⁴, cette évolution peut être décrite en quatre étapes ou périodes d'importance dont la durée varie selon les individus : 1. La vie professionnelle pré-enseignement dans le métier d'origine ; 2. Le questionnement d'une reconversion vers la profession d'enseignant-e ; 3. Les débuts dans l'enseignement professionnel ; 4. L'adaptation au contexte spécifique de l'enseignement. Chaque étape met en jeu un questionnement de l'identité professionnelle, celle-ci étant modelée au fur et à mesure du temps et du parcours professionnel. Nous soulignerons que la troisième étape inclut une période de formation à l'enseignement durant laquelle un renforcement de l'identité enseignante est probable, voire souhaité.

Dans le contexte Suisse, les parcours de formation sont multiples et largement hétérogènes. Afin d'en offrir une idée générale, les parcours traditionnels d'ESC peuvent être résumés de la manière suivante. À la suite de l'obtention d'un certificat fédéral de capacité, la future enseignante ou le futur enseignant des branches professionnelles exerce son métier durant cinq ans au minimum, période durant laquelle elle ou il acquiert des qualifications professionnelles poussées par une formation professionnelle supérieure. Des expériences dans l'encadrement d'apprenti-e-s dans le contexte de l'entreprise ou la familiarisation avec l'enseignement professionnel constituent des facteurs clés participant au choix de devenir enseignant-e. Une fois ce choix concrétisé par l'engagement dans une école professionnelle, une nouvelle phase de formation, cette fois centrée sur la pédagogie et la didactique, débute pour une période allant de quelques mois à quelques années en fonction du taux d'activité dans l'enseignement.

4 Les travaux sur le sujet de l'identité professionnelle des enseignant-e-s de la formation professionnelle, principalement québécois (Balleux, 2011 ; Deschenaux & Roussel, 2011 ; Duchesne, 2011), correspondent relativement bien au contexte de la formation professionnelle en Suisse. Ces travaux fournissent une description précieuse du phénomène de transition dans la population d'enseignant-e-s en question. Cependant, certaines différences entre les systèmes québécois et suisse, par exemple les différences dans le prestige des métiers auxquels la formation professionnelle donne accès suggèrent que la construction de l'identité enseignante pourrait varier quelque peu entre ces systèmes.

1.2 L'identité enseignante dans le contexte de la formation professionnelle

Depuis les années 1960, le développement de l'identité enseignante est devenu sujet de premier intérêt au sein des sciences de l'éducation (Getzels & Jackson, 1963; Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006). Considérée comme la « totalité d'un individu » (VandenBos, 2007, p. 827), l'identité *fait et est* l'individu, (James, 1890/2010). L'identité enseignante comprend des composantes multiples qui forment l'identité professionnelle, incluant les croyances sur le rôle de l'enseignant-e, sur la branche enseignée et sur l'apprentissage (entre autres aspects de l'enseignement). Les croyances influençant la manière dont les individus appréhendent un phénomène et y attribuent du sens (Pajares, 1992) sont reflétées dans les pratiques d'enseignement. En effet, l'identité professionnelle de l'enseignant-e est au cœur de ses décisions. Bien que la nature de la relation entre croyances et pratiques enseignantes soit sujette à débat, son existence est largement reconnue dans la littérature (Buehl & Beck, 2015; Calderhead, 1996; Pajares, 1992). La complexité de l'identité professionnelle offre une grande variété de composantes propices à l'étude. Toutefois, l'étude de ces composantes et de leur association reste limitée, bien qu'elle constitue un chemin pertinent pour accéder à une compréhension poussée des croyances et des pratiques enseignantes et, par extension, un moyen d'améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage.

Trois composantes sont à considérer pour une compréhension de l'identité professionnelle des enseignant-e-s de la formation professionnelle: (i) le sentiment d'expertise (didactique, pédagogique et disciplinaire); (ii) le sentiment d'efficacité personnelle et (iii) l'engagement personnel envers la profession (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). L'expertise didactique est l'une des principales composantes de l'identité enseignante, dans la mesure où les professionnel-le-s apprennent et exercent leur profession au travers de théories et de méthodes d'enseignement reflétant ce qu'est un-e « bon-ne enseignant-e ». L'expertise pédagogique s'appuie sur la perception du rôle de l'enseignant-e, tant dans l'apprentissage des élèves (acquisition de compétences, développement des aspects sociaux), que dans une contribution à la société. Enfin, l'expertise disciplinaire est une composante de l'identité enseignante dans la mesure où la médiation d'un savoir disciplinaire demande des connaissances pédagogiques du contenu (Shulman, 1986). Le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant-e se construit à partir de la perception que l'enseignant-e a de ses propres capacités à atteindre les objectifs visés quant à l'apprentissage et à l'engagement des élèves (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy,

1998). Il affecte dès lors les pratiques d'enseignement, notamment la préparation des cours, la définition d'objectifs et l'exploration de différentes méthodes pédagogiques (Allinder, 1994 ; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Le sentiment d'efficacité personnelle s'accroît avec l'expérience dans l'enseignement, en particulier durant les premières années d'exercice de la profession (Klassen & Chiu, 2010) et joue un rôle prépondérant dans le choix de poursuivre dans l'enseignement (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002). La perception de bénéfices pour « le soi », participant à une satisfaction personnelle, fonctionne comme une puissante source de motivation à une entrée tardive dans l'enseignement (Chambers, 2002). L'autonomie et la créativité offertes par la profession enseignante sont perçues comme des avantages de la profession. De plus, le sentiment d'efficacité personnelle constitue un important moteur de l'identité professionnelle en affectant notamment l'effort investi dans l'enseignement, les objectifs fixés, la confiance en ses capacités pour les atteindre, ainsi que la perception du rôle de l'enseignant-e dans l'apprentissage des élèves (Allinder, 1994 ; Roeser, Marachi & Gehlbach, 2002). L'engagement personnel envers la profession enseignante, troisième composante de l'identité professionnelle, est défini comme l'attachement psychologique à la profession d'enseignant-e (Coladarci, 1992). Il s'agit, autrement dit, du degré auquel l'enseignant-e valorise et se sent appartenir à la profession (Lamote & Engels, 2010). En tant que composante de l'identité enseignant-e, l'engagement personnel est lié aux autres composantes de l'identité, notamment le sentiment d'efficacité personnelle (Bruinsma & Jansen, 2010 ; De Jesus & Lens, 2005) et les motivations à enseigner (Rots & Aelterman, 2008). La recherche (De Jesus & Lens, 2005) montre que l'engagement personnel peut être prédit par une motivation à enseigner forte et de forts sentiments d'efficacité personnelle (individuelle et collective).

Parmi les croyances déterminantes, la représentation de l'enseignement et du rôle de l'enseignant-e sont directement liés à l'identité professionnelle. Cette dernière se reflète notamment dans le sentiment d'efficacité personnelle et la perception d'expertise. Le sentiment d'efficacité personnelle comprend un panel de compétences qu'un-e « bon-ne enseignant-e » est supposé-e avoir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), telles qu'élaborer des stratégies d'enseignement, engager les apprenant-e-s et gérer la classe. Une part de la perception de l'identité professionnelle dérive de la représentation du professionnel idéal. Bien que les qualités valorisées puissent varier, elles gravitent toutefois autour d'aspects circonscrits du travail. Par exemple, être un-e bon-ne

enseignant-e implique une bonne gestion des apprenant-e-s et du temps (Woolfolk Hoy, Davis & Pape, 2006), la capacité à s'adapter aux apprenant-e-s et à les écouter et, dans le cas des enseignant-e-s de la formation professionnelle, la maîtrise de compétences techniques (Deschenaux & Roussel, 2011).

Au-delà des trois composantes identitaires évoquées ci-dessus, les représentations des enseignant-e-s sur leur profession participent à la définition de leur identité enseignante. La perception des difficultés que rencontrent les élèves, spécifiquement dans l'apprentissage de la matière enseignée, constitue une partie des représentations de la profession qui peuvent être qualifiées de représentations pédagogiques. Évidemment, nombre d'autres représentations importent, notamment celles des bénéfices liés à l'exercice de la profession enseignante (p. ex. équilibre entre vie privée et professionnelle) ou des coûts (p. ex. charge émotionnelle, nécessité de se former). Ces difficultés représentent dès lors un défi majeur auquel les enseignant-e-s en école professionnelle sont confronté-e-s. Ces représentations seront abordées, dans la section 2, par la description d'une étude réalisée auprès d'enseignant-e-s de la formation professionnelle.

1.2.1 *Les motivations à devenir enseignant-e de la formation professionnelle*

La mobilité professionnelle est chose commune dans la société occidentale d'aujourd'hui. Elle touche des domaines divers et nombre de professionnel-le-s décident de se tourner vers l'enseignement comme seconde carrière (Balleux & Perez-Roux, 2011)⁵. Cette reconversion touche tant des parents à la recherche d'un emploi plus compatible avec la vie de famille, que des « carriéristes » ayant rencontré un certain succès professionnel, des indépendant-e-s ou des personnes sans formation (Berger & D'Ascoli, 2011 ; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). Crow, Levine, et Nager (1990) dégagent trois profils parmi les ESC : a) *les Converti-e-s*, qui n'envisagent pas sérieusement de devenir enseignant-e, jusqu'à un événement ou un facteur les poussant à une reconsidération de leurs plans professionnels ; b) *les Non-converti-e-s*, qui ne croient pas en une carrière enseignante et ne prévoient pas de poursuivre dans le domaine ; et c) *les Homecomers*, qui ont toujours voulu être enseignant-e-s mais dont les conditions familiales, financières ou sociétales ne s'y prêtaient

5 Ainsi, dans le contexte de la formation professionnelle, le nombre d'enseignant-e-s est en constante augmentation (Office fédéral de la statistique [OFS], 2015).

pas jusqu' alors. À l'exception notable des enseignant-e-s des branches générales, les enseignant-e-s de la formation professionnelle seraient qualifié-e-s d'ESC *converti-e-s*⁶. Afin d'adapter la formation aux besoins de personnel qualifié du marché et à ceux des futur-e-s enseignant-e-s de la formation professionnelle, une meilleure compréhension des motifs qui poussent les ESC à changer de profession est pertinente. La motivation à devenir enseignant-e est une composante importante de l'identité professionnelle, dans la mesure où elle repose sur la perception que l'enseignant-e a de son rôle, de ses compétences et des croyances qu'elle ou il rencontre à l'égard des exigences. La motivation reflète ce que la personne valorise personnellement dans l'enseignement.

L'examen des motivations à enseigner offre un portrait complémentaire aux parcours typiques décrits ci-dessus. Les motivations à devenir enseignant-e de la formation professionnelle sont multiples, comme l'a montré notre étude (Berger & D'Ascoli, 2012) auprès des mêmes 483 enseignant-e-s mentionné-e-s plus haut. Les principales motivations sont de types intrinsèques, sociales et liées à la perception des propres capacités à enseigner. Ainsi, les enseignant-e-s rapportent que l'intérêt pour l'exercice de la profession, les possibilités de travailler avec des jeunes ou d'apporter une contribution sociale, ainsi que leurs capacités perçues, sont autant de facteurs déterminants dans leur choix de reconversion vers l'enseignement. En parallèle, les expériences passées en tant qu'élève ou en tant que remplaçant-e, ainsi que l'opportunité qui leur a souvent été offerte de débiter dans l'enseignement, sont jugées comme des motivations modérément importantes. Enfin, tant l'utilité personnelle (sécurité de l'emploi, temps pour la famille) que des facteurs d'influences sociales (tentative de dissuasion de l'entourage à s'orienter vers l'enseignement ou, au contraire, incitation) sont jugées d'importance mineure dans le choix à l'enseignement. Notons encore que la profession d'enseignant-e en école professionnelle est perçue comme largement plus demandante que ce qu'elle n'apporte de « bénéfiques ». En effet, la charge émotionnelle, l'investissement personnel et le degré d'expertise nécessaire sont jugés d'un niveau supérieur aux potentiels bénéfiques de la profession que sont,

6 L'ordonnance sur la formation professionnelle (Office fédéral de la formation et de la technologie, 2003) stipule que les enseignant-e-s de la formation professionnelle doivent être au bénéfice d'une expérience en entreprise préalable. L'exception concerne les enseignant-e-s de culture générale qui peuvent entamer la formation sans avoir été précédemment actifs et actives dans un autre domaine.

entre autres, le salaire et le statut social. Toutefois, les motivations à devenir enseignant-e restent nombreuses et diverses.

Les motivations à devenir enseignant-e et les perceptions de la profession varient quelque peu selon les régions linguistiques en Suisse, le sexe ou d'autres caractéristiques individuelles telles que la parentalité. Par exemple, la proposition d'une opportunité a joué un rôle plus important chez les enseignant-e-s romand-e-s que chez les alémaniques dans leur choix de se tourner vers l'enseignement; celles et ceux qui enseignent à titre principal se disent plus motivé-e-s intrinsèquement que celles et ceux qui exercent à titre accessoire; celles et ceux qui ont des enfants attribuent une plus grande importance à l'utilité dite « personnelle » (en particulier la conciliation entre vie professionnelle et vie de famille) que les enseignant-e-s sans enfants (D'Ascoli & Berger, 2013). Ainsi, les choix à devenir enseignant-e rencontrent des spécificités tant dans les motivations que dans les caractéristiques sociodémographiques des enseignant-e-s de la formation professionnelle.

1.2.2 *Un vécu de la formation comme les autres ?*

L'intégration des ESC dans le monde de l'enseignement est tributaire d'un sentiment de confort, de confiance et de familiarisation à la culture scolaire (McAlpine & Crago, 1995). En effet, c'est au travers de leur rapport à ce milieu que les enseignant-e-s interpréteront les événements. Ce rapport fera dès lors office de filtre au travers duquel elles et ils donneront sens à leur formation et à leurs expériences dans l'enseignement. Il s'agit par conséquent de questionner les effets qu'une carrière préalable peut avoir sur le vécu de la formation à l'enseignement (Balleux, 2011; Deschenaux & Roussel, 2011), dans la mesure où, comme nous l'avons vu préalablement, le sentiment d'expertise de la discipline enseignée est une composante de l'identité.

Les ESC, pour la plupart, présentent un parcours singulièrement différent des enseignant-e-s de première carrière (EPC) qui poursuivent généralement leur formation enseignante en continuation de leurs études initiales. Il est fréquent que les ESC poursuivent leur formation pédagogique en parallèle à l'exercice de l'enseignement. Inévitablement, elles et ils apportent avec eux leur expérience préalable; ainsi leurs idées ou leurs représentations au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage sont façonnées par les expériences passées (Tigchelaar, Vermunt & Brouwer, 2012). La perception de la formation en est alors affectée par le vécu spécifique que présentent les ESC (Deschenaux & Roussel, 2011). Par contraste avec les EPC, selon Gonzalez Rodriguez et Sjöström

(1998), les ESC montreraient une facilité accrue à assumer rapidement les responsabilités liées à l'enseignement (p. ex. faire preuve d'initiatives, se montrer indépendant-e, s'inscrire dans une dynamique d'autonomie plutôt que de direction par autrui), ainsi qu'un plus haut sentiment d'efficacité personnelle, entendu comme la représentation que l'enseignant-e a de sa propre capacité à exécuter les tâches d'enseignement dans un contexte particulier (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998).

Dans le contexte de la formation professionnelle suisse, les ESC en formation poursuivent de manière concomitante l'exercice de la profession d'enseignant-e et la formation pédagogique. Ce modèle de formation implique que les notions, les pratiques et les connaissances offertes par la formation pédagogique sont rapidement expérimentées sur le terrain, dans la mesure où les ESC les mettent en acte et les interprètent en classe. Toutefois, cette concomitance peut impliquer une certaine résistance à suivre la formation. En effet, certains ESC rapportent un *a priori* en début de formation, suivant lequel les compétences principales seraient développées par l'expérience dont elles et ils sont déjà en possession et que la formation serait dès lors superflue. L'argument devient alors que « certaines connaissances acquises en stage pratique ne peuvent l'être en classe, [...] le savoir-enseigner ne peut se développer qu'en situation d'enseignement » (Simbagoye, 2008, p. 135). Toutefois, cette idée pourrait évoluer en cours de formation pédagogique, les ESC percevant progressivement sa pertinence par des liens avec leurs pratiques.

Les ESC apportent avec eux des compétences notables, issues de leur précédente carrière, qui sont applicables dans leur activité d'enseignement (Balleux, 2011 ; Chambers, 2002). En effet, la littérature s'accorde sur le fait que les ESC présentent des compétences transférables et des savoir-faire complexes (tels que la communication, la résolution de problèmes ou encore la planification) développés au cours de leurs précédentes carrières, alors que les EPC doivent encore développer certaines compétences et routines (Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Le métier exercé en premier lieu, ou plus largement l'expérience professionnelle hors enseignement, seraient ainsi considérés comme une ressource permettant de donner des exemples concrets et d'améliorer la pratique enseignante. Ainsi, l'expérience préalable est perçue par les ESC d'une part comme une source de savoirs et de compétences, et d'autre part, comme une qualité personnelle développée au travail et dans la vie quotidienne (Tigchelaar *et al.*, 2012).

2 Enseigner en école professionnelle : comprendre et faire face aux difficultés des apprenti-e-s

La représentation de la profession enseignante influence intimement le sentiment d'efficacité personnelle et la représentation que l'enseignant-e développe quant aux difficultés des apprenti-e-s. Ainsi, la compréhension et la gestion des difficultés des apprenti-e-s reposent toutes deux sur l'identité professionnelle développée par l'enseignant et sur sa représentation de la profession (coûts et valeurs).

Les défis posés par l'enseignement de la discipline ont été analysés dans un échantillon de 52 enseignant-e-s en école professionnelle, ayant répondu à un questionnaire. Trois questions sur les difficultés d'apprentissage que peuvent rencontrer les apprenti-e-s leur étaient posées : « Quelles sont les difficultés typiques des apprenti-e-s en lien avec la discipline ? », « Quelles sont les raisons de ces dernières ? », « Quelles stratégies mettez-vous en place pour surmonter celles-ci ? ».

Les réponses à ces questions permettent de dégager une typologie des obstacles rencontrés par les apprenti-e-s et les causes de ceux-ci, ainsi que des liens pouvant exister entre ces deux dimensions. De plus, les réponses donnent l'occasion d'appréhender les *connaissances pédagogiques du contenu* (Berry, Friedrichsen & Loughran, 2015 ; Shulman, 1986) et de dégager les méthodes d'enseignement favorisées. Les *connaissances pédagogiques du contenu* sont définies comme « la traduction des connaissances disciplinaires médiatisée par les connaissances pédagogiques générales pour en favoriser l'enseignement » (Crahay, Wanlin, Issaieva & Laduron, 2010, p. 89). En d'autres termes, elles sont déterminantes dans la manière de procéder des enseignant-e-s pour rendre les contenus et les savoirs plus accessibles et compréhensibles aux élèves. Nous pouvons alors nous demander quels peuvent être les outils à déployer, les comportements ou les attitudes à adopter pour offrir un espace d'enseignement et d'apprentissage optimal. Plusieurs chercheur-e-s et professionnel-le-s d'institutions éducatives s'interrogent sur ce que signifie « être un-e bon-ne enseignant-e » dans le but d'améliorer l'apprentissage des élèves. Carette (2008) s'est notamment penché sur cette question afin de proposer des caractéristiques propres aux enseignant-e-s dit-e-s « efficaces ». Celui-ci rapporte que ces professeur-e-s « [...] défendent l'idée que tous les élèves peuvent apprendre [...] défendent plutôt une école orientée vers une préparation à la vie [...] proposent régulièrement des problèmes aux élèves, que ce soit sous la forme de défis ou de projets qui donnent du sens et de la cohérence aux apprentissages [...] insistent

sur le principe que les élèves doivent régulièrement confronter ce qu'ils pensent aux conceptions des autres élèves et avec celle de l'enseignant [...] Observer et écouter sont des qualités importantes. Ces enseignants se remettent souvent en question [...] » (pp. 89–90). Les 52 enseignant-e-s interrogé-e-s tendent-elles et ils à rapporter certaines de ces caractéristiques et est-il possible d'identifier des *connaissances pédagogiques du contenu* acquises par leurs expériences ?

La difficulté la plus prégnante, évoquée par un-e enseignant-e sur deux, est liée à un déficit de compétences et de savoirs fondamentaux chez les apprenti-e-s. Spécifiquement, ces dernières et ces derniers ne disposent pas – selon les perceptions des enseignant-e-s – d'un niveau de langue suffisant en français, ne rédigent ou ne s'expriment pas convenablement, ou encore manquent de prérequis nécessaires à l'apprentissage de la matière en question. Dans cette même perspective, 40% des participant-e-s rapportent des entraves inhérentes à la matière enseignée⁷. Cette catégorie comprend des remarques telles que « [les difficultés des apprenti-e-s portent sur] la complexité des concepts » ou « tout ce qui a trait à la comptabilité ». Les difficultés évoquées jusqu'ici portent principalement sur des savoirs langagiers et sur les connaissances de la matière enseignée. Néanmoins, 32% des enseignant-e-s suggèrent des empêchements d'ordre individuel. Ces derniers incluent notamment la motivation à apprendre, l'engagement et l'estime de soi des apprenti-e-s. Enfin, un quart et moins des enseignant-e-s mentionnent d'autres difficultés, telles qu'un manque de compétences cognitives (p. ex. « les apprenti-e-s peinent à rester concentré-e »), une faible perception d'utilité des connaissances (p. ex. « les apprenti-e-s peinent à faire le lien entre la théorie et la réalité pratique » ; Brophy, 2008) ou une ouverture d'esprit, une pensée critique insuffisante (p. ex. « les apprenti-e-s peinent à être critiques »).

Lorsque les enseignant-e-s sont invité-e-s à envisager les causes possibles des diverses entraves, plus de la moitié (54%) d'entre elles et eux prétend que celles-ci sont dues aux apprenti-e-s elles-mêmes et eux-mêmes. Les enseignant-e-s sont alors soucieuses et soucieux de voir leurs apprenti-e-s motivé-e-s, intéressé-e-s et engagé-e-s. Cette inquiétude fait écho aux considérations de Hérou et Lantheaume (2008) selon qui « l'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant-e. [...] Les élèves devenant de plus en plus difficiles à intéresser, les enseignant-e-s déploient de plus en plus d'énergie pour... ne pas y arriver » (p. 67). D'autre part, près d'un tiers (32%) rapporte que les sources des

7 Les participant-e-s ont rapporté jusqu'à trois difficultés.

difficultés sont dues à divers aspects de l'organisation institutionnelle tels qu'un « rythme très intense, avec beaucoup de contenu à transmettre et peu de temps pour l'approfondissement » ou le fait que les élèves « sont formaté-e-s par le système scolaire où on apprend des matières mais aussi comment satisfaire un prof ».

Nous remarquons que les enseignant-e-s attribuent passablement les difficultés des apprenti-e-s à des causes externes et incontrôlables (Weiner, 1985) : les difficultés des élèves dépendent de leur propre engagement au niveau scolaire et des limites instaurées par le cadre institutionnel. Alors que Talbot (2006) rappelle l'existence d'un effet-maître : « Toutes les pratiques d'enseignement ne se valent pas et le traitement des difficultés scolaires par les professeurs des écoles n'est pas identique » (p. 51), aucun d'entre elles et d'entre eux n'évoque des causes éventuelles en lien avec ses propres méthodes d'enseignement. En ce sens, selon ces résultats, les enseignant-e-s ne songent à aucun moment au fait que leurs apprenti-e-s pourraient mal s'adapter à leurs pratiques pédagogiques et didactiques. Si nous reconsidérons les apports de Carrette (2008) sur les « enseignant-e-s efficaces », il semble ici que les enseignant-e-s ne remettent pas en question leurs méthodes d'enseignement, qui pourraient être source de difficulté pour les apprenti-e-s.

Les stratégies rapportées par les enseignant-e-s afin de dépasser ou de répondre aux difficultés des apprenti-e-s consistent majoritairement à les mettre en situation, autrement dit à rendre les notions du cours concrètes. En effet, selon notre enquête, 70% des enseignant-e-s optent pour des contextualisations, des simulations de gestes professionnels, des exemplifications, des jeux de rôle, des vidéos, des visites externes ou d'autres méthodes visant à la mise en situation. La recherche (Bautier & Goigoux, 2004 ; Brophy, 2008) montre que les activités citées ci-dessus permettent effectivement aux élèves de donner sens aux nouveaux contenus et constituent des méthodes favorisant l'acquisition et l'appropriation des savoirs. Le deuxième type de stratégie le plus évoqué – largement moins fréquemment (14%) – est le « travail en groupe ». Ce dernier permet en particulier la poursuite d'un but commun, l'apprentissage grâce aux conflits sociocognitifs et la prise en considération d'autres points de vue que le sien. En effet, Mugny (1985) souligne l'importance de « considérer l'interaction sociale et conflictuelle comme structurante et génératrice de nouvelles connaissances » (p. 59). D'autres stratégies, telles que le fait de « développer le problème » (autrement dit de le scinder en étapes et d'en expliciter la résolution), de « promouvoir la réflexion et l'autonomie » et de « mobiliser les représentations initiales des appren-

ti-e-s» sont rapportées, mais se présentent de manière minoritaire chez les participants (10% et moins).

De façon générale, les résultats indiquent que les difficultés des apprenti-e-s, selon les enseignant-e-s, sont majoritairement expliquées par un manque conséquent de motivation à apprendre. Pour tenter de remédier à cette carence, les enseignant-e-s favorisent la mise en lien des nouveaux contenus avec la vie quotidienne et les savoirs déjà acquis par les apprenti-e-s au cours de leur scolarité. Ces méthodes font écho aux caractéristiques des « enseignant-e-s efficaces » rapportées par Carette (2008), citées préalablement. Les enseignant-e-s accordent notamment une grande importance aux exemples concrets de la vie quotidienne pour donner du sens et de la cohérence aux apprentissages.

Aussi, les différentes méthodes adoptées suggèrent que, selon les termes de Meuret et Lambert (2011), « la transmission magistrale, [où] l'on apprend du maître », n'est pas suffisante et qu'il est nécessaire de favoriser l'« expérimentation, [où] l'on apprend du monde » (p. 3). Considérant que les ESC disposent d'une expérience pratique préalable du domaine et ont parfois encore un pied dans le terrain professionnel, elles et ils ont la possibilité et les compétences de lier les concepts théoriques à des situations professionnelles concrètes. Cependant, l'expérience ne suffit pas pour enseigner, les ESC doivent également apprendre à enseigner et s'efforcer d'articuler au mieux les pratiques spécifiques à la matière enseignée et les attentes de l'institution.

3 Quels dispositifs de formation face aux enjeux de l'identité professionnelle ?

Comment la formation des enseignant-e-s dans le domaine de la formation professionnelle tient-elle compte de l'identité ? L'identité professionnelle de l'enseignant-e relève tant d'une dimension collective qu'individuelle. En effet, au sein d'un contexte, l'enseignant-e apprend le caractère propre de la profession, qu'il fait sien de manière individuelle (Beauchamp & Thomas, 2009, p. 177). Se faire une place dans la culture scolaire, devenir un-e initié-e, faire partie d'un collectif sont des démarches contextualisant le développement de l'identité professionnelle ; la construction identitaire implique le développement non seulement d'un savoir-faire, mais également d'un savoir-être et d'un savoir-comprendre (Lave & Wenger, 1991 ; Sachs, 2005).

L'expérience de formation vécue par les futur-e-s enseignant-e-s occupe un rôle déterminant dans la construction de leur identité pro-

fessionnelle, par l'élaboration de projets professionnels, l'adéquation au rôle de l'enseignant-e, ou encore la réponse à l'image du ou de la bon-ne enseignant-e que propose plus ou moins explicitement la formation (Riopel, 2006). La période de formation étant déterminante dans le développement professionnel, elle pose la pertinence de se pencher un instant sur les dispositifs qu'elle met en place pour répondre à cette étape de construction d'une identité professionnelle. Cette dernière participe à la professionnalisation, dans ce qu'elle consiste notamment en « une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres professionnel-le-s, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système éducatif et entre parents et enseignant-e-s [...] et qu'il y ait une place pour une réflexion sur l'organisation, ses finalités, ses structures » (Perrenoud, 1993, p. 72). Les programmes de formation renforcent, intentionnellement ou non, des dimensions variées de l'identité enseignante, en guidant leur perception de ce qu'est un-e bon-ne enseignant-e; identité qui sera fondamentale dans leur manière d'enseigner (Hammerness, Darling-Hammond & Bransford, 2005).

Le contexte, local comme global, est reconnu comme facteur important d'influence sur l'identité: « [L]'identité comme appartenance définie globalement mais expérimentée localement » (Wenger, 1998, p. 150). Le contexte influence en effet l'expérience dans le façonnage de l'identité, au moment de la formation (Smagorinsky, Cook, Moore, Jackson & Fry, 2004) et des premières années de pratique d'enseignement (Flores & Day, 2006). Lamote et Engels (2010) montrent notamment que, dans un groupe de futur-e-s enseignant-e-s du secondaire, l'engagement personnel envers la profession enseignante ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle augmentent significativement au cours de la formation. De même, la discipline enseignée présenterait en soi une culture propre, participant également à la construction de l'identité professionnelle (Varghese, Morgan, Johnston & Johnson, 2005).

Les compétences de maîtrise de la matière, d'ordre didactiques ou encore de réflexivité font partie des objectifs principaux fixés par le plan d'études cadres des responsables de la formation professionnelle (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2011); des compétences fortement liées aux composantes identitaires du sentiment d'expertise, du sentiment d'efficacité personnelle et de l'engagement personnel envers la profession enseignante. Par exemple, la réflexion critique sur son propre travail et celui des autres permet de

comprendre et de situer sa position enseignante au sein de ses pratiques (Beauchamp & Thomas, 2009).

La formation, ainsi que les premières années de pratique, occupent un rôle déterminant dans le développement professionnel. La suite de ce chapitre montrera comment la formation influence de manière directe le sentiment d'expertise, le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que l'engagement personnel envers la profession enseignante. En effet, en considérant que le développement de l'identité professionnelle passe par un sentiment de légitimité à intégrer le corps enseignant et par une appropriation de la culture professionnelle, les composantes étudiées dans ce chapitre prennent tout leur sens.

4 Comment la formation affecte-t-elle l'identité enseignante ?

Afin de traiter des changements identitaires liés à la formation pédagogique suivie par les ESC en Suisse romande, une étude longitudinale a été menée au sein de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). Des enseignant-e-s en école professionnelle ont été interrogé-e-s par questionnaire à trois reprises, afin d'observer les changements de représentations, de connaissances et de pratiques d'enseignement qui s'opèrent durant la formation au métier d'enseignant-e. Afin de saisir divers aspects complémentaires de l'identité enseignante, les composantes que sont le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'expertise et l'engagement personnel envers la profession enseignante ont été questionnées. Cette étude permet ainsi d'identifier dans quelle mesure l'identité enseignante se développe au cours d'une formation à l'enseignement, chez un public d'enseignant-e-s déjà en activité. L'échantillon est composé de 71 enseignant-e-s en formation à l'IFFP sur une durée de deux ou trois ans pour l'obtention d'un diplôme d'enseignant-e en école professionnelle reconnu au niveau fédéral. L'échantillon est composé de 29 femmes et de 42 hommes, dont l'âge moyen est de 38 ans et cinq mois (minimum = 24 ans ; maximum = 56 ans). Le nombre d'années d'expérience préalable dans l'enseignement professionnel s'étend jusqu'à 19 ans, avec en moyenne deux ans et cinq mois d'expérience dans l'enseignement avant d'entrer en formation.

Les enseignant-e-s en formation ont répondu, à trois reprises (au commencement de la formation, à la fin de la première année et à la fin

de la seconde année⁸), à un questionnaire incluant des items évaluant les aspects identitaires sélectionnés : a) le sentiment d'efficacité personnelle, soit la perception de l'enseignant-e de ses propres capacités à atteindre les objectifs visés quant à la gestion de la classe, l'engagement des élèves et la préparation des cours ; b) le sentiment d'expertise, à savoir la force avec laquelle l'enseignant-e se considère expert-e de la didactique, de la pédagogie, et de la discipline qu'elle ou il enseigne, et c) l'engagement personnel envers la profession enseignante, qui fait référence à l'importance de cette profession dans l'identité.

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant-e-s est évalué par une traduction et adaptation de l'*Ohio State Teacher Efficacy Scale* (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001 ; traduit par Dumay & Galand, 2012). Chaque item commence par « Considérant mes récentes réalisations, ressources et opportunités en tant qu'enseignant-e, je me sens capable de... ». Les répondant-e-s ont alors dû évaluer chaque item sur une échelle allant de 1 (en total désaccord) à 6 (tout à fait d'accord). Quatre items évaluent l'efficacité pour la gestion de la classe (p. ex. « ... contrôler les comportements perturbateurs en classe »), quatre items se consacrent à l'efficacité pour l'engagement des apprenti-e-s (p. ex. « ... augmenter l'investissement des apprenants dans les apprentissages ») et quatre items (développés spécifiquement pour cette étude) évaluent l'efficacité pour la planification de cours, avec des items tels que : « ... planifier des activités qui couvrent précisément le temps de cours ». Afin d'apprécier le sentiment d'expertise, chaque répondant-e a dû évaluer, sur une échelle allant de 0 (pas du tout expert-e) à 100 (totalement expert-e), dans quelle mesure elle ou il se considère comme étant expert-e de la discipline, expert-e de la didactique et expert-e de la pédagogie. Finalement, l'engagement personnel envers la profession enseignante (*commitment* ; Karabenick & Maehr, 2007) a été estimée par quatre items, tels que « Je suis fier-ère d'être enseignant-e », sur une échelle allant de 1 (en total désaccord) à 6 (tout à fait d'accord).

Chacune des trois passations s'est déroulée pendant des heures de cours dispensés à l'IFFP. Afin d'évaluer les changements sur l'ensemble

8 La fin de la seconde année correspond à la fin de la formation pour la moitié des enseignant-e-s interrogé-e-s ; l'autre moitié des enseignant-e-s doivent suivre encore trois modules sur une année de formation. Cette différence (qui tient au fait qu'il est possible de suivre la formation sur trois ans à raison d'un jour par semaine ou sur deux ans à condition de consacrer deux jours de cours par semaine lors de la première année) entre participant-e-s pourrait expliquer une part de l'évolution de l'identité enseignante. Cependant, la durée de la formation suivie n'est pas incluse dans les analyses rapportées ici.

des trois temps de mesure, nous avons réalisé des modèles de croissance latente à l'aide du logiciel IBM SPSS AMOS© (Arbuckle, 2015)⁹.

4.1 L'engagement personnel envers la profession enseignante : stabilité au cours de la formation

L'engagement personnel envers la profession enseignante reste stable au cours des trois temps de mesure. En effet, les résultats de l'analyse de croissance indiquent qu'il n'y a aucun changement statistiquement significatif de l'engagement personnel envers la profession enseignante pendant la formation (la pente est nulle: 016, $p > .05$). Autrement dit, le temps de formation n'influence pas l'intensité avec laquelle les enseignant-e-s disent s'engager dans leur profession. Cela dit, sur une échelle de 1 (en total désaccord) à 6 (tout à fait d'accord), les scores débutent à 4.71 en entrée de formation, pour passer à 4.74 en fin de formation. Les moyennes ne varient donc que de quelques centièmes. Toutefois, il est à noter que la moyenne relevée au premier temps de mesure est déjà élevée. Ainsi, bien que l'engagement personnel envers la profession ne varie que peu, il semble déjà présent au début de la formation.

Trois interprétations de ces résultats sont envisageables. Premièrement, il est probable que le choix de changer de carrière pour passer de l'exercice d'un métier à la profession enseignante implique par définition un engagement personnel envers cette nouvelle profession. Deuxièmement, dans un souci de justification de leur choix professionnel ou de légitimité, il est également envisageable que les enseignant-e-s en cours de formation ressentent la nécessité de se déclarer engagé-e-s dans la profession. Enfin, la prépondérance des rapports humains dans la profession enseignante implique un engagement personnel conséquent.

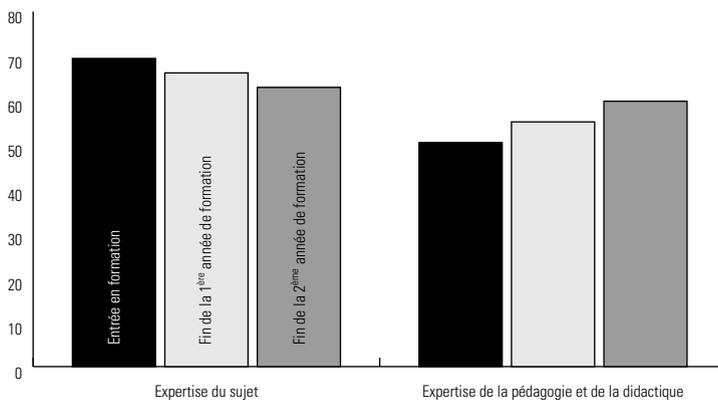
4.2 Le sentiment d'expertise : une composante identitaire en évolution

La figure 1 représente les moyennes estimées par le modèle de croissance, de chaque type d'expertise au cours des trois temps de mesure. Nous

9 Ces modèles ont été développés spécifiquement pour analyser le changement inter et intraindividuel au cours du temps. Ils s'appliquent à des données longitudinales avec des mesures répétées. Par l'analyse des moyennes et des covariances, les modèles de croissance permettent de modéliser l'évolution d'une variable au cours du temps (Duncan, Duncan & Strycker, 2011). La méthode permet une gestion des données manquantes pertinente pour cette enquête, dans le cadre de laquelle une partie des enseignant-e-s n'a pas participé à l'ensemble des temps de mesure.

avons regroupé l'expertise de la pédagogie et celle de la didactique en raison de leur forte corrélation. L'expertise du sujet se situe au niveau de l'enseignant-e et de son savoir disciplinaire. La pédagogie et la didactique, quant à elles, sont proches en ce qu'elles se réfèrent à la transposition des contenus envers des élèves et aux méthodes qui peuvent favoriser l'apprentissage de ces contenus. La distinction entre expertise du sujet et expertise de la didactique et de la pédagogie a ainsi du sens.

Figure 1 : Moyennes des sentiments d'expertise du sujet et d'expertise de la pédagogie et de la didactique lors des trois temps de mesure



Remarque : L'échelle s'étend de 0 à 100.

Les enseignant-e-s rapportent un niveau d'expertise du sujet décroissant au cours de la formation (pente = .274, $p \leq .10$), alors que le sentiment d'expertise de la didactique et de la pédagogie augmente (pente = .467, $p \leq .05$).

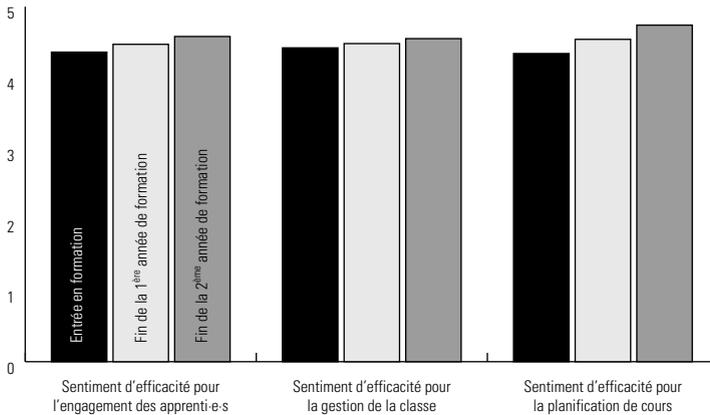
Comme mentionné précédemment, rares sont les enseignant-e-s de la formation professionnelle ayant suivi des cours de didactique et de pédagogie générale avant la formation. Cependant, elles et ils disposent, dans la plupart des cas, de plusieurs années d'expérience dans le métier qu'elles et ils enseignent. À l'entrée en formation, les enseignant-e-s ont estimé leur expertise du sujet à une moyenne relativement élevée d'environ 70 sur un maximum de 100. En revanche, leur sentiment d'expertise de la pédagogie et de la didactique est plus faible en début qu'en fin de formation, avec une moyenne d'environ 50 sur 100. Les apports de la formation à l'enseignement ressentis en termes de pédagogie et de didactique semblent influencer sur le sentiment d'expertise des enseignant-e-s, puisque

celui-ci augmente progressivement et sensiblement jusqu'à près de 60% à la fin de la seconde année de formation. Cette augmentation se fait en parallèle d'une tendance à la diminution de leur sentiment d'expertise du sujet. Les enseignant-e-s passent ainsi d'une vision d'elles-mêmes et d'eux-mêmes comme expert-e-s de leur sujet, à une vision plus équilibrée entre les différents objets du sentiment d'expertise. En somme, une identité constituée tant du sujet que de son enseignement.

4.3 Le sentiment d'efficacité personnelle : une composante identitaire à l'évolution différenciée

La figure 2 représente les moyennes de chaque objet du sentiment d'efficacité (gestion de la classe, engagement des apprenti-e-s et planification des cours) au cours des trois temps de mesure, évaluées par le modèle de croissance.

Figure 2 : Moyennes des sentiments d'efficacité pour l'engagement des apprenti-e-s, pour la gestion de la classe et pour la planification de cours lors des trois temps de mesure



Remarque : L'échelle s'étend de 1 à 6.

Les trois objets du sentiment d'efficacité augmentent entre chaque temps de mesure ; l'augmentation étant plus prononcée pour la planification des cours. De manière plus spécifique, un accroissement significatif est identifié pour les sentiments d'efficacité personnelle pour l'engagement des apprenti-e-s (pente = .109, $p \leq .05$) et la planification des cours (pente = .391, $p \leq .001$), mais pas pour la gestion de la classe (pente = .064,

$p > .10$). Autrement dit, les sentiments d'efficacité pour l'engagement des apprenti-e-s et pour la planification de cours augmentent significativement et cela de manière linéaire entre l'entrée en formation et la fin de la formation, selon les résultats de l'analyse de croissance. En revanche, aucun changement statistiquement significatif n'est révélé concernant le sentiment d'efficacité pour la gestion de la classe.

Comment expliquer ces résultats ? Rappelons que les enseignant-e-s ont, en moyenne, déjà deux ans d'expérience en classe avant d'entrer en formation. De ce fait, être confronté-e à une classe et gérer les comportements des apprenti-e-s est, pour la majorité, une tâche d'ores et déjà familière. Cette propriété peut expliquer l'absence d'évolution du sentiment d'efficacité pour la gestion de la classe révélée par les analyses. De plus, les enseignant-e-s en formation estiment que le thème de la gestion de la classe a été sensiblement moins abordé au cours de leur formation, que ne l'ont été les stratégies d'engagement des apprenti-e-s et la préparation des cours. Autrement dit, ces dernières occupent une place plus importante que la gestion de la classe dans la formation. Ainsi, tant l'expérience préalable à la formation que les accents de la formation sur certains aspects peuvent expliquer les évolutions significatives des sentiments d'efficacité pour la préparation des cours et pour l'engagement des apprenti-e-s au cours de la formation. En effet, au fil de la formation, les enseignant-e-s se sentent plus en confiance pour créer un plan de cours, choisir des contenus d'apprentissage adaptés au niveau de leurs apprenti-e-s, ou traduire les objectifs du programme en termes d'activités pédagogiques. De même, elles et ils se sentent de plus en plus aptes à motiver les apprenti-e-s, à augmenter leur investissement dans les apprentissages ou encore à les aider à comprendre l'importance de la formation.

5 Conclusions

5.1 L'évolution identitaire

De l'expertise d'un domaine à son enseignement, il semblerait n'y avoir qu'un pas. Pourtant, les enjeux de la formation des enseignant-e-s en école professionnelle sont bien présents et sont nombreux. La construction de l'identité enseignante est l'un des défis majeurs dans la formation à l'enseignement, pour une intégration à la culture collective et un développement des pratiques enseignantes. Ce chapitre a été consacré à une mise en perspective de la construction identitaire des enseignant-e-s de la formation professionnelle, au regard des enjeux individuels et sociétaux.

Les motivations à passer de l'expertise d'un domaine à son enseignement sont tant d'ordre personnel - la recherche d'une stabilité de l'emploi par exemple - que d'ordre sociétal - tel que l'envie de faire profiter d'un savoir spécialisé. L'expérience préalable dans le domaine fait partie intégrante du bagage transporté dès l'entrée en formation à l'enseignement. Il convient dès lors que cette dernière stimule une meilleure compréhension des profils spécifiques de ces enseignant-e-s de seconde carrière, afin de proposer une offre adéquate. Autrement dit, la construction de l'identité enseignante constitue l'un des axes principaux de la formation.

L'engagement personnel envers la profession enseignante, le sentiment d'expertise relatif à la matière, à la pédagogie et à la discipline, ainsi que le sentiment d'efficacité personnelle sont des composantes essentielles de l'identité enseignante, affectant de manière directe la perception de l'enseignement et du rôle de l'enseignant-e. Selon les analyses rapportées dans le présent chapitre, le dispositif de formation influence ces composantes de l'identité de manière significative, cela en considérant le groupe des enseignant-e-s en formation dans son ensemble. Évidemment, les changements identitaires ne sont pas similaires d'un-e enseignant-e à l'autre : certain-e-s vivent un véritable bouleversement de leur identité, alors que d'autres ne changent que peu ou prou leur identité lorsqu'elles et ils sont impliqué-e-s dans la formation. Les explications de ces différences mériteraient d'être investiguées plus en avant.

L'identité enseignante étant en construction et ainsi évolutive, ce chapitre a notamment présenté une étude portant sur les changements identitaires liés à la formation. Ainsi, l'investigation des composantes identitaires de l'engagement personnel envers la profession enseignante, du sentiment d'expertise et d'efficacité personnelle a permis d'observer dans certains cas une évolution et dans d'autres une stabilité, cela en fonction des composantes. L'évolution de ces composantes identitaires au cours de sa formation pédagogique, bien qu'étant d'intensité modeste, témoigne de changements identitaires manifestes : les enseignant-e-s achèvent leur formation en se sentant plus aptes à préparer leurs cours et à engager leurs apprenti-e-s dans les apprentissages. Selon les résultats du sentiment d'expertise, un profil identitaire plus équilibré prend forme.

Parmi les défis auxquels les enseignant-e-s de la formation professionnelle se retrouvent confronté-e-s, celui des difficultés d'apprentissage est majeur. Les difficultés perçues comme les plus prégnantes transparaissent comme relatives d'une part aux savoirs et aux compétences de base des apprenti-e-s (niveau langagier, prérequis à l'apprentissage de la

matière) et d'autre part à leur motivation et à leur estime de soi. Ainsi, ce sont la préparation scolaire préalable et la façon d'engager les élèves dans les apprentissages qui constituent les plus sérieux défis selon l'enseignant-e en formation. Tant les élèves que l'organisation institutionnelle (au niveau scolaire et au niveau du curriculum ou du plan d'études) sont désigné-e-s comme responsables des difficultés ; l'enseignant-elle-même et lui-même ou ses méthodes ne sont, en revanche, jamais désignées comme des facteurs pertinents. Ce dernier constat pourrait relever d'une stratégie visant à maintenir un certain sentiment d'efficacité personnelle dans son rôle d'enseignant-e et de ce fait être associé à un bien-être identitaire.

5.2 Les défis pour le futur

En termes d'identité professionnelle, un certain nombre de défis vont se présenter dans l'avenir : le maintien d'une identité ancrée à la fois dans le domaine d'origine et dans l'enseignement, la recherche d'un équilibre entre diverses expertises, ainsi qu'un fondement scientifique des savoirs pédagogiques. Maintenir une identité de métier, malgré le passage au rôle d'enseignant-e et le glissement du contexte de l'entreprise à celui de la salle de classe, constitue un défi pour l'ESC. Ce maintien est pertinent non seulement pour l'individu, mais aussi pour la crédibilité de son enseignement. En effet, cette identité de métier permet aux apprenti-e-s de s'identifier à l'enseignant-e et d'ainsi se projeter dans leur futur rôle professionnel. De plus, les enseignements sont d'autant plus valorisés par les apprenti-e-s et les directions d'écoles professionnelles qu'ils sont connectés à la pratique, que ce soit par le récit d'expériences ou par des mises en situation. La recherche d'un équilibre entre diverses expertises concerne la capacité des ESC à rester à jour tant dans le sujet enseigné que dans les aspects didactiques et pédagogiques. Les savoirs liés à l'exercice d'une profession évoluent de plus en plus rapidement par l'introduction d'avancées technologiques. Ainsi, rester « à jour », notamment connaître les nouveaux outils disponibles pour l'exercice d'un métier, constitue un véritable défi. Dans les domaines de la pédagogie et de la didactique, les connaissances évoluent également, tout comme les pratiques encouragées par les écoles. Les technologies s'installent dans les salles de cours, les formations continues s'avèrent de plus en plus nécessaires au cours d'une carrière enseignante. Ainsi, l'ESC se voit-elle ou il confronté à un double défi : celui de maintenir son identité double, mais aussi de rester un-e expert-e tant dans son domaine que dans l'enseignement.

Se pose encore la question de l'importance de l'identité professionnelle dans la qualité de l'enseignement. Il serait simpliste de considérer qu'une forte identité professionnelle mène à un enseignement de haute qualité. En effet, si cette identité est sans doute liée à une persistance, une ouverture à l'innovation ou à un sentiment de forte responsabilité vis-à-vis des élèves et de la qualité de son enseignement (Berger & Lê Van, 2018), d'autres facteurs sont importants pour la qualité de l'enseignement, tels que les savoirs professionnels (connaissances pédagogiques générales, connaissances du contenu, connaissance pédagogiques du contenu), les attitudes, les valeurs et les représentations, les habiletés d'autorégulation ou encore les orientations motivationnelles auxquelles est étroitement liée l'identité (Baumert & Kunter, 2013). Au contraire, une identité professionnelle faible pourrait s'avérer problématique et révéler un mal-être, une inadéquation entre valeurs, attitudes ou représentations de l'individu et les valeurs, les attitudes ou les représentations spécifiques au corps enseignant.

Un thème qui mériterait de plus amples investigations est celui du modèle de formation adopté pour les enseignant-e-s en écoles professionnelles. Ce modèle offre une formation concomitante à l'exercice de la profession d'enseignant-e, souvent avec une expérience d'enseignement de plusieurs années avant d'entrer en formation. Ce modèle semble offrir un certain nombre d'avantages tels qu'une relation facilitée entre formation et pratique ou la possibilité pour les enseignant-e-s de se trouver rapidement dans l'exercice de la profession avec les avantages qui accompagnent cette situation (rémunération, valorisation sociale). Si nous avons illustré la manière dont l'identité professionnelle et ses composantes évoluent durant la formation à l'enseignement, reste à comprendre si la formation est plus profitable, si elle est mieux exploitée, en comparaison des programmes de formation initiale à l'enseignement proposés aux enseignant-e-s du secondaire général.

6 Références bibliographiques

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86–95.
- Arbuckle, J. L. (2015). *Amos* (Version 23.0) [Computer Program]. Chicago, IL: SPSS.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Recherches en éducation, 11*, 55–66.

- Balleux, A. & Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Editorial. *Recherches en éducation*, 11, 5-14.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 25–48). New York: Springer.
- Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89–100.
- Beauchamp, C. & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175–189.
- Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant: revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie*, 175, 113–146.
- Berger, J.-L. & D'Ascoli, Y. (2012). Becoming a VET teacher: Investigating the determinants of career choice and their relation to perceptions about prior occupation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 319–343 (Special issue: Teaching motivations in different countries: Comparisons using the FIT-Choice scale (Guest editors: H. M. G. Watt & P. W. Richardson).
- Berger, J.-L. & Lê Van, K. (2018). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies*.
- Berry, A., Friedrichsen, P. & Loughran, J. (eds.). (2015). *Re-examining pedagogical content knowledge in science education*. New York: Routledge.
- Brophy, J. (2008). Developing students' appreciation for what is taught in school. *Educational Psychologist*, 43(3), 132–141.
- Bruinsma, M. & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession? *European Journal of Teacher Education* 33(2), 185–200.
- Buehl, M. M. & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–84). New-York: Routledge.

- Calderhead, J. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York: MacMillan.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, 162, 81–93.
- Chambers, D. (2002). The real world and the classroom: Second-career teachers. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(4), 212–217.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education* 60(4), 323–337.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E. & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85–129.
- Crow, G. M., Levine, L. & Nager, N. (1990). No more business as usual: Career changers who become teachers. *American Journal of Education*, 98(3), 197–223.
- D'Ascoli, Y. & Berger, J.-L. (2013). Les déterminants du choix de carrière des enseignants de la formation professionnelle et leur relation aux caractéristiques sociodémographiques. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(2), 1–33. <https://www.erudit.org/revue/ncre/2012/v15/n2/1018455ar.pdf>.
- Darling-Hammond, L., Chung, R. & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53, 286–302.
- De Jesus, S.N. & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An international Review* 54(1), 119–134.
- Deschenaux, F. & Roussel, C. (2011). L'expérience de métier: le catalyseur des conceptions de l'enseignement en formation professionnelle au Québec. *Recherches en Education*, 11, 15–26.
- Duchesne, C. (2011). Effectuer une transition professionnelle pour donner du sens à la vie. *Recherches en éducation*, 11, 27–38.
- Dumay, X. & Galand, B. (2012). The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways. *British Educational Research Journal*, 38(5), 703–729.
- Duncan, T. E., Duncan, S. C. & Strycker, L. A. (2011). *An introduction to latent variable growth curve modeling: Concepts, issues, and application* (2nd ed.). New York: Routledge Academic.
- Flores, M. A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching & Teacher Education*, 22, 219–232.

- Getzels, J. W. & Jackson, P. W. (1963). The teacher's personality and characteristics. In N. L. Gage (eds.), *Handbook of research on teaching* (pp. 506–582). Chicago, IL: Rand McNally.
- Gonzalez Rodriguez, Y. E. & Sjöström, B. R. (1998). Critical reflection for professional development: A comparative study of nontraditional adult and traditional student teachers. *Journal of Teacher Education*, 49(3), 177–186.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco, CA: Wiley & Sons.
- Hélou, C. & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants. *Recherche et formation*, 57, 65–78.
- James, W. (1890/2010). *The principles of psychology* (Vol. 1). Eastford, CT: Martineau Fine Books.
- Karabenick, S. A. & Maehr, M. L. *MSP-Motivation assessment program tools for the evaluation of motivation-related outcomes of math and science instruction*. Final report to the national science foundation. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Lamote, C. & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education* 33(1), 3–18.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McAlpine, L. & Crago, M. (1995). The induction year experience in a cross-cultural setting. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 403–415.
- Meuret, D. & Lambert, M. (2011). Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré. *Éducation et Didactique*, 5, 2–21.
- Mugny, G. (1985). *Psychologie sociale du développement cognitif*. Berne: Peter Lang.
- Nägele, C. & Bestvater, A. (2012). The attractiveness of VET teacher profession in Switzerland. In J.-L. Berger (Chair), *The choice to become a vocational teacher: Economical, psychological, and social determinants*. Symposium conducted at Conference of the Swiss Society for Research in Education, 2–4 June, Bern, Switzerland.
- Office fédéral de la formation et de la technologie (2003). *Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr)*. Berne: Auteur.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie. (2011). *Plans d'études cadres*. Responsables de la formation professionnelle. Berne.

- Office fédéral de la statistique. (2015). *Statistique de la formation*. Repéré à <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/00/blank/uebersicht.html>.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research* 62(3), 307–332.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59–76.
- Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching*, 29(2), 95–112.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner: une identité professionnelle à développer*. Saint-Nicolas, Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Roeser, R. W., Marachi, R. & Gehlbach, H. (2002). A goal theory perspective on teachers' professional identities and the contexts of teaching. In C. Midgley (ed.), *Goals, goals structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 205–241). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rots, I. & Aelterman, A. (2008). Two profiles of teacher education graduates: A discriminant analysis of teaching commitments. *European Educational Research Journal*, 7(4), 523–534.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In P.M. Denicolo & M. Kompf (eds.), *Connecting Policy and Practice. Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5–21). London: Routledge.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14.
- Simbagoye, A. (2008). Formation pratique et développement professionnel chez les futurs enseignants franco-ontariens: élaboration du savoir-enseigner en contexte de stage. *Revue du Nouvel-Ontario*, 33, 133–170.
- Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y. & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach. Accomodation and the development of a teaching identity. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8–24.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63, 49–56.
- Tigchelaar, A., Brouwer, N. & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183.
- Tigchelaar, A., Vermunt, J. & Brouwer, N. (2012). Patterns of development in second-career teachers' conceptions of learning and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1163–1174.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.

- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- VandenBos, G. R. (ed.) (2007). *APA dictionary of psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B. & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21–44.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolfolk Hoy, A., Davis, H. & Pape, S.J. (2006). Teacher knowledge and beliefs. In P. A. Alexander & P.H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 715–737). Mahwah, NJ: Routledge.

Conclusion

Au-delà du « modèle », les défis de la formation professionnelle

Nadia Lamamra, Lorenzo Bonoli et Jean-Louis Berger

Depuis quelques années, le système de formation professionnelle est sans cesse qualifié de « modèle suisse » que ce soit par le Conseil fédéral, le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), en passant par les médias et les organisations du monde du travail ou de l'éducation. Cette expression reflète l'enthousiasme suscité par le système et ses évolutions récentes. Sa large fréquentation, son articulation avec le système éducatif suisse lui confèrent en effet, aux yeux d'une majorité, un rôle clé dans le développement économique du pays et la construction de sa paix sociale.

Le « modèle suisse » est également fréquemment convoqué dans des comparaisons internationales, dans le cadre de projets de collaboration ou d'aide au développement. Cela permet de mettre en avant les atouts du système de formation professionnelle suisse.

Or, si penser en termes de « modèle » est sûrement à même de réjouir les acteurs et les actrices du domaine, habitué-e-s à voir la filière professionnelle associée à une voie de relégation, cela peut également comporter certains risques, notamment une diminution du sens critique et de la capacité de reconnaître non seulement les points forts, mais aussi les points faibles du système. En proposant un recueil de textes d'expert-e-s de la formation professionnelle suisse, l'ambition du présent volume était de fournir des outils permettant de placer le « modèle suisse sous la loupe », d'en souligner la complexité, d'en relever les points forts, mais aussi les points faibles et, ainsi, d'ouvrir la réflexion sur les défis qui attendent le système.

Un tel exercice nous a paru nécessaire et urgent, dans la mesure où la rhétorique du « modèle suisse » risquerait de gommer la complexité, pour ne laisser apparaître qu'une sorte de « fiction nationale » fondée sur l'image d'un dispositif rationnel, efficace et juste, une « mécanique de

précision »¹, résultat de politiques de formation clairvoyantes, en phase avec un monde du travail, où règnerait bonne entente et volonté de collaboration unanime entre les différents partenaires ; une image idyllique du système suisse prêt à servir de parangon pour mesurer le retard d'autres dispositifs nationaux et à être exporté comme recette favorisant le développement économique et la lutte contre le chômage des jeunes.

Bien que certaines situations requièrent un exercice de simplification, celui-ci n'est pas anodin et peut même parfois se révéler contre-productif, et ce à plusieurs niveaux.

La simplification est contreproductive parce que, d'une part, elle donne une image de surface de la formation professionnelle, notamment aux interlocuteurs internationaux. Cette image enjolivée risque de se brouiller rapidement dès les premiers approfondissements, laissant le portrait d'un « modèle suisse » qui tiendrait plus du résultat d'une opération de marketing de la formation ou de promotion économique nationale que d'une transcription de la réalité. Mais elle est aussi contreproductive en Suisse dans la mesure où elle freine l'émergence, dans l'espace public, d'une discussion sur les problèmes actuels du domaine et ses défis futurs.

Une telle simplification entre en outre en contradiction avec la volonté même de mettre en avant le bon fonctionnement du système suisse. En effet, la complexité est au cœur du système et ne saurait être cachée : disparités cantonales, spécificités propres aux différentes professions, large public, enjeux sociaux et économiques, diversité des lieux de formation. Réussir à tenir ensemble malgré une telle complexité est justement la force principale de la formation professionnelle suisse. Cette force devrait être mise en avant. Elle se traduit par une capacité à intégrer, en qualité de partenaires, l'ensemble des acteurs et des actrices intéressé-e-s par la formation professionnelle. Cela est rendu possible grâce à des dispositions légales qui se conjuguent à différents niveaux en fonction des exigences régionales et sectorielles, à des procédures de définition des contenus fondées sur de larges consultations, à l'articulation concertée des divers lieux et types de formation, etc. S'il fallait parler d'un modèle suisse de formation professionnelle, ce ne serait

1 L'expression est utilisée dans un documentaire « Le miracle suisse : la recette anti-chômage » réalisé par France 2 en 2012, retransmis dans le cadre de l'émission *Un œil sur la planète*. La formation professionnelle suisse y est décrite comme un « système de formation encadré, mais jamais fermé. Un système pragmatique, une mécanique de précision dans laquelle chacun trouve sa place en fonction de ses compétences, mais où la liberté d'évoluer et de progresser prime par-dessus tout. »

pas ce modèle simplifié en apparence cohérent, cette « mécanique de précision » où tout est prévu et calculé, mais davantage un modèle de gestion de la complexité.

Trois défis majeurs : partenariat, accès et qualité de la formation

Les treize contributions du présent volume ont relevé les points forts, mais aussi la complexité et les problèmes du système. Sans entrer ici dans les contenus détaillés des contributions, leur lecture fait apparaître trois enjeux majeurs : le bon fonctionnement du partenariat privé-public, l'accessibilité aux offres de formation professionnelle pour le public cible et la qualité de la formation.

Le partenariat entre acteurs privés et publics, au cœur du dispositif, est l'un des défis majeurs venant nuancer la vision idyllique fréquemment véhiculée. Ce partenariat entre la Confédération, les cantons et les Organisation du monde du travail (OrTra), où régnerait bonne entente et esprit de collaboration, représente un aspect central du « modèle suisse ». C'est une des caractéristiques spécifiques du système suisse, un élément qui s'est mis en place progressivement, compromis après compromis (cf. les contributions dans le volume de Gonon ainsi que de Berner et Bonoli). De leur côté, Emmenegger, Graf et Trampusch relèvent que le système suisse se distingue au niveau international par son grand nombre de protagonistes publics et privés. Ceux-ci sont fortement impliqués dans le processus politique, à la fois au niveau fédéral et au niveau cantonal : un processus politique axé sur une prise de décision consensuelle et qui reflète une culture du compromis et de la négociation, indispensable pour assurer le bon fonctionnement du dispositif. Ce partenariat constitue une sorte de « formule magique » de la formation professionnelle suisse, qui a assuré, jusqu'à présent, une évolution du système suisse reflétant les besoins de divers acteurs tant publics que privés et s'assurant d'un large soutien politique et une participation du monde économique (cf. Schweri dans ce volume). L'habileté à répondre à la plupart de ces défis dépend sans aucun doute de la capacité à entretenir un partenariat dynamique et constructif entre les différents acteurs. Or, la réalité de ce partenariat s'avère bien plus complexe que ce que la rhétorique du modèle suisse pourrait laisser croire. Ces dernières années, même si les bases du partenariat ne semblent pas mises en cause, des tensions entre les différents acteurs sont constamment à relever. Il serait peu prudent de ne pas les considérer. Ainsi, en 2016, un communiqué de presse de l'Union suisse des arts et métiers (usam) met au jour les tensions alors à l'œuvre. Dans

ce dernier, l'usam souhaite le « rétablissement du partenariat », soulignant l'importance d'une reconnaissance des OrTra (Organisations du monde du travail) comme « partenaires à part entière » de la formation professionnelle et le refus de les voir reléguées au rôle d'« exécutants de la Confédération, comme le Secrétariat d'État compétent en la matière semble de plus en plus souvent le penser » (usam, 2016).

Cette prise de position reflète une résistance à l'augmentation du contrôle de la Confédération sur la formation professionnelle et à une complexité administrative accrue, deux aspects par ailleurs largement documentés dans la littérature (Bader, 2017 ; Fleischmann, 2017 ; Gonon, 2017 ; Muhlemann, Schweri & Wolter, 2004 ; OFFT, 2011). De leur côté, les cantons, qui assument actuellement les trois quarts des dépenses publiques en matière de formation professionnelle, se plaignent du fait que l'effort financier consenti ne s'accompagne pas d'un pouvoir décisionnel conséquent. Cette récrimination a émergé en particulier lors des débats autour du nouveau financement de la formation professionnelle supérieure, un modèle de financement décidé au niveau fédéral, mais qui pourrait entraîner des coûts supplémentaires pour les cantons².

Dans ce débat, il importe cependant de reconnaître à la Confédération la volonté d'assurer l'évolution du système, en introduisant certaines innovations nécessitant parfois une redistribution des compétences partenariales. La tendance à une augmentation des tâches administratives et des prescriptions à suivre peut être comprise comme allant de pair avec une plus forte standardisation et une plus grande transparence du dispositif. Mais cela pourrait aussi freiner le dynamisme et la capacité d'innovation de celui-ci. Enfin, cette tendance pourrait aussi avoir une incidence négative sur la participation des entreprises à la formation professionnelle, puisque, aujourd'hui déjà, elles se plaignent de la charge administrative imposée pour pouvoir former des apprenti·e·s (Muhlemann, Schweri & Wolter, 2004 ; OFFT, 2011).

Comment réagir à ces difficultés ? Comment assurer un bon fonctionnement du partenariat ? Quels nouveaux équilibres faut-il établir entre les acteurs ?

S'il s'avère difficile de prévoir les mesures qui seront prises pour assurer le bon fonctionnement du partenariat, une chose est certaine : son importance est reconnue et fait déjà l'objet d'une série d'initiatives visant à assurer sa pérennité. Ainsi, la Commission fédérale pour la formation professionnelle a-t-elle lancé une « Charte » pour le partenariat privé-public, dans laquelle sont explicités les principes d'un bon

2 Cf. notamment la prise de position des cantons via la CDIP (CDIP, 2016).

fonctionnement du partenariat³. Parallèlement, le SEFRI multiplie les rencontres pour entretenir ce partenariat et développer une vision commune aux divers acteurs⁴. Nous constaterons dans quelques années le résultat de ces initiatives.

Une autre caractéristique du modèle suisse mérite d'être interrogée : sa capacité d'intégration des jeunes dans le monde de la formation postobligatoire et dans le monde professionnel. La proportion de jeunes entrant dans la voie professionnelle est régulièrement mise en avant, notamment en comparaison et en contraste avec la situation de la plupart des pays occidentaux. Ce taux (deux tiers des jeunes) est sans cesse invoqué, son caractère « exceptionnellement » élevé est souligné. Cependant, la composition de la population concernée est rarement interrogée, ce qui participe à produire la fiction évoquée précédemment. En effet, en y regardant de plus près, on constate une faible hétérogénéité de ce public, puisqu'il ne s'agit de loin pas de jeunes originaires de tous les milieux sociaux. La forte stratification sociale en vigueur en Suisse (Levy *et al.*, 1997) se retrouve dans les filières suivies au Secondaire II. Ainsi, les jeunes issu-e-s des familles avec des capitaux social et culturel élevés sont plus généralement inséré-e-s dans des formations menant aux études universitaires, pendant que les jeunes issu-e-s de familles à faibles capitaux social et culturel se retrouvent prioritairement en formation professionnelle initiale. Cette répartition est particulièrement marquée pour la filière AFP, qui réunit une population composée de jeunes avec un arrière-plan migratoire et/ou originaires de milieux à faible niveau socioéconomique (cf. Rastoldo & Mouad, dans le présent ouvrage). Si la formation professionnelle suisse n'est pas, à l'instar de la France ou de la Grande-Bretagne, le destin des seuls milieux populaires, puisque l'on y retrouve également des jeunes issu-e-s d'autres milieux sociaux (niveaux intermédiaires et petit-e-s indépendant-e-s), elle ne connaît pas pour autant une véritable mixité sociale (cf. Meyer, dans le présent ouvrage).

Cette faible hétérogénéité sociale est la conséquence de politiques éducatives fortement sélectives incluant l'orientation précoce des adolescent-e-s, politiques qui posent une série de questions en termes de maturité vocationnelle (choix précoces des parcours formatifs), mais

3 Cf. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/verbundpartnerschaft.html> (Repéré le 26.02.2018)

4 Voir en particulier les initiatives autour de la « Vision 2030 », Cf. <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/fr/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/projekte-und--initiativen/berufsbildungsstrategie-2030.html> (Repéré le 26.02.2018).

avant tout en termes de reproduction des inégalités sociales. En effet, le capital social, culturel ou symbolique de la famille joue un rôle prépondérant dans les choix de filières, ce d'autant plus si la sélection se réalise à un très jeune âge (Bergman *et al.*, 2011 ; Falcon, 2016). Ainsi, malgré un système se vantant de la perméabilité de ses filières, le destin social des jeunes est le plus souvent scellé très tôt par l'entrée dans l'une ou l'autre des filières de l'école secondaire. Ce phénomène de reproduction des inégalités sociales se poursuit en formation professionnelle supérieure (cf. chapitre de Kriesi et Trede).

Par ailleurs, la présentation du « modèle suisse » occulte également les difficultés d'accès à la formation professionnelle initiale, en particulier duale. À l'instar du marché du travail, il existe un marché des places d'apprentissage, ce qui signifie qu'il y a recrutement, sélection, mais aussi concurrence pour un poste d'apprenti-e. Ainsi, les jeunes, en règle générale dès l'âge de 14 ans, alors qu'elles et ils évoluent encore dans la formation obligatoire, doivent postuler, puis se distinguer en vue de décrocher une place d'apprentissage. Cela peut se révéler difficile, notamment lors de périodes de pénurie de places d'apprentissage (plus de jeunes que de postes) ou d'écart qualitatif entre offre et demande de places (des postes vacants dans des secteurs faiblement attractifs pour les jeunes), avec comme conséquence concrète que, chaque année, plusieurs milliers de jeunes se retrouvent à la rentrée scolaire sans place d'apprentissage. Il faut en outre relever que, le marché des places d'apprentissage fonctionnant sur le modèle du marché du travail, reproduit les mêmes mécanismes de ségrégations, de discriminations et d'inégalités (Lamamra, 2016 ; Imdorf, dans le présent ouvrage). Les jeunes femmes connaissent alors un phénomène de sursélection, lié au phénomène de ségrégation horizontale (choix de métier et donc de filières de formation différents selon le sexe) et de concentration (moins grande variété de métiers retenus par les femmes). Elles se font dès lors une plus grande concurrence entre elles. S'ajoutent à cela, les discriminations à l'embauche, qui touchent principalement les jeunes d'origine étrangère (Fibbi *et al.*, 2003 ; Imdorf, 2007) et les jeunes femmes optant pour une formation dans un métier non traditionnel pour son sexe (Dallera & Ducret, 2004 ; Imdorf, 2007). Ces deux populations se retrouvent de fait plus largement représentées dans la formation professionnelle en école plein-temps (Hupka *et al.*, 2010), alors que l'insertion professionnelle au terme de la formation est meilleure pour les jeunes ayant suivi un cursus dans la voie duale.

Ces différents éléments participent du phénomène d'allongement et de complexification de la transition école-travail et d'une forme de

socialisation aux nouvelles normes d'emploi (cf. Duc & Lamamra, dans le présent ouvrage). Pour les jeunes n'opérant pas une transition directe, cette période avant l'entrée en apprentissage est en moyenne de deux à trois ans (Bergman *et al.*, 2011), ce qui questionne tant le système scolaire, dans sa capacité à préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle que le système de formation professionnelle, dans sa capacité d'intégration du public-cible, soit des jeunes au sortir de la scolarité obligatoire. L'ampleur du phénomène (un jeune sur deux ne transite pas directement entre le Secondaire I et le Secondaire II, voir Bergman *et al.*, 2011) a obligé les collectivités publiques (cantons, communes) à mettre sur pied des structures de soutien à la transition. Celles-ci sont indépendantes du système éducatif et de formation professionnelle, mais figurent désormais dans le schéma du système de formation suisse. La présentation de ces offres transitoires au même titre qu'un niveau de formation permet de normaliser l'entrée indirecte en formation professionnelle et les parcours non linéaires qui l'accompagnent. Cela participe de la fiction d'un modèle global sans faille aucune.

Enfin, l'expression « modèle suisse » véhicule une image de qualité et d'efficacité qui tend à gommer la complexité de l'organisation de la formation elle-même et les difficultés qu'elle rencontre. Le système de la formation professionnelle repose, dans le cas de la formation professionnelle initiale duale, sur l'implication de plusieurs lieux de formation que sont l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et les cours interentreprises. Cette multiplicité des lieux de formation est l'une des spécificités les plus mises en avant comme facteur de succès du système, au point que son application aux hautes écoles spécialisée est proposée par divers acteurs tels qu'Avenir Suisse (2018)⁵ et l'actuel directeur du SEFRI, Mauro Dell'Ambrogio (Donzé, 2014). Les avantages en sont relativement évidents : l'apprenti-e développe les savoir-faire et les savoir-être du métier directement en contexte professionnel et non de manière non synchronique comme le proposent nombre de formations (pensons par exemple aux formations universitaires qui demandent l'apprentissage des notions théoriques et des savoirs déclaratifs avant l'entrée en stage). L'école professionnelle, de son côté, offre la possibilité de développer des savoirs fondamentaux, par exemple des notions mathématiques, des connaissances professionnelles auxquelles l'apprenti-e ne sera pas forcément exposé-e dans son entreprise formatrice, ou encore

5 « En tant que *think tank* indépendant, Avenir Suisse développe des idées pour le futur de la Suisse, en se fondant sur des études scientifiques et des principes libéraux, inspirés par l'économie de marché » (avenir-suisse.ch).

des connaissances sur le droit du travail spécifique aux apprenti-e-s, cela sans les contraintes imposées par le quotidien de l'entreprise formatrice. Les cours interentreprises sont l'occasion d'apprendre des savoir-faire que nombre d'entreprises formatrices ne seraient pas en mesure de dispenser, par exemple, l'utilisation de méthodes ou de technologies récentes spécifiques au champ professionnel. Chaque lieu présente également des limites, telles que les contraintes de production propres à l'entreprise formatrice, le caractère théorique des contenus enseignés en école professionnelle ou encore l'aspect sporadique des cours interentreprises. En bref, les trois lieux de formation dispensent une offre complémentaire, chacun ayant ses avantages et ses limites.

Au-delà des contenus et des méthodes de formation, les lieux de formation se distinguent également par les acteurs et les actrices qui y sont impliqué-e-s. Celles-ci et ceux-ci disposent de parcours formatifs et professionnels divers qui se répercutent inévitablement sur le style de formation dispensé. Les personnes formatrices en entreprise, tout comme celles des cours interentreprises, disposent en particulier d'une expérience, souvent longue, spécifique au champ professionnel. Les enseignant-e-s en école professionnelle, pour beaucoup également au bénéfice d'une expertise du champ professionnel, possèdent un savoir-faire pédagogique riche. Enfin, les contextes dans lesquels ces acteurs et ces actrices sont inséré-e-s influencent leurs conceptions de la formation et leurs pratiques formatives.

Dans le présent ouvrage, les défis lancés par la multiplicité des lieux de formation et par la diversité des acteurs et des actrices de la formation professionnelle duale ont été analysés au travers des quatre chapitres constituant la partie pédagogique. Les nombreux problèmes posés par la multiplicité des lieux de formation, qui, nous l'avons dit, sont mis en avant comme qualité prépondérante du modèle dual de la formation professionnelle initiale, apparaissent à la lecture des analyses proposées par Gurtner, Furlan et Cattaneo, Sappa et Aprea, ainsi que Losa et Filliettaz. Ainsi, avant d'adopter le « modèle suisse », les pays qui s'y intéressent seraient bien avisés d'en anticiper les difficultés. Par exemple, le chapitre de Sappa et Aprea révèle des conceptions faiblement « intégrées » de l'apprentissage chez les acteurs et les actrices, autrement dit des conceptions qui mettent en évidence les différences entre les lieux de formation plutôt que les possibilités de rapprochement et d'articulation. Travailler à modifier ces conceptions pour qu'elles reflètent une plus forte intégration des lieux de formation pourrait constituer un levier pour améliorer la qualité de la formation des apprenti-e-s. Pour ces

chercheuses, il importe de « (...) créer des conditions propices au développement, chez les enseignant-e-s, les formateurs et les formatrices et les apprenti-e-s, d'une vision plus intégrée de la formation professionnelle sur des sites scolaires et professionnels ». Ainsi, elles recommandent d'enrichir, tant la formation des apprenti-e-s sur les divers lieux que la formation des trois types d'acteurs et d'actrices les encadrant, par des activités de réflexion sur la relation entre les contextes de formation.

Pour favoriser l'articulation des savoirs entre les divers lieux de formation et ainsi proposer un modèle de formation plus fortement intégré, le développement d'outils pédagogiques, s'appuyant notamment sur les potentiels des technologies numériques, est la piste avancée dans le chapitre de Gurtner et collègues. Ce chapitre met d'emblée en évidence le partage de responsabilité dans le transfert (ou l'articulation) des savoirs entre lieux de formation. Plutôt que de chercher à modifier les conceptions des acteurs et des actrices, ces chercheur-e-s prônent un outillage facilitant, pour les apprenti-e-s, l'articulation des expériences réalisées dans l'entreprise formatrice aux savoirs enseignés à l'école professionnelle. Cet outillage, exemplifié par les interfaces numériques présentées par les auteur-e-s, offre une optimisation de la cohérence de la formation au travers des lieux et, par là, un autre moyen d'agir sur la qualité de cette formation au niveau pédagogique.

Un second défi majeur, au-delà de celui d'une véritable intégration des trois lieux de formation dans le cursus d'apprentissage, est la haute complexité des rôles des acteurs et des actrices de la formation. Cette question est abordée dans les deux autres chapitres de la partie pédagogique. Losa et Filliettaz, à travers l'entrée progressive des apprenti-e-s, se réfèrent notamment au concept de communauté de pratique et concluent de leurs deux études de cas que « (...) les participant-e-s impliqué-e-s dans la formation et/ou dans les interactions en contexte de travail sont amené-e-s à endosser une pluralité d'identités et, par là même, à être placé-e-s ou se placer dans différentes communautés de pratique ». Ainsi, Losa et Filliettaz illustrent comment, dans un lieu unique de formation, en l'occurrence l'entreprise formatrice, l'apprenti-e doit régulièrement négocier sa participation et son identité, parfois considéré-e, pourrait-on dire, comme un travailleur ou une travailleuse qui produit sous supervision, parfois simplement comme un individu observant les pratiques de la personne formatrice. Les défis se trouvent donc tant au niveau du développement des savoirs, qu'au niveau du développement d'une identité professionnelle ou que dans l'articulation des savoirs. Ces défis touchent également les enseignant-e-s en écoles professionnelles dont le parcours

formatif et professionnel préalable est riche de savoir-faire et de savoir-être spécifiques aux métiers auxquels elles et ils forment aujourd'hui les apprenti-e-s. Ce public fait l'objet du dernier chapitre de l'ouvrage, avec une centration sur la question de leur identité et de son développement (Berger *et al.*). Le chapitre illustre notamment comment sont recrutées ces personnes, ce qui les motive à devenir enseignant-e-s et comment la formation pédagogique permet de développer divers aspects identitaires, tels que le sentiment d'efficacité personnelle des enseignant-e-s en école professionnelle. Les leviers de développement de la qualité de la formation passent notamment par la sélection des personnes présentant le meilleur profil et le meilleur potentiel pour former au mieux les apprenti-e-s, ainsi que par la formation des acteurs et des actrices et son adaptation à l'évolution des exigences professionnelles. La qualité de la formation professionnelle peut s'avérer fortement hétérogène non seulement selon les champs professionnels, mais surtout selon les enseignant-e-s et les formateurs et les formatrices en entreprise. Comprendre ce qui constitue un enseignement de qualité et ce qui le favorise permettra de s'assurer que la formation professionnelle suisse reste un modèle d'inspiration.

Type, rôle et reconnaissance de la recherche en formation professionnelle

Afin d'aller au-delà du modèle et de mettre le système suisse de formation professionnelle « sous la loupe », une recherche scientifique dans le domaine est indispensable. Seule une recherche foisonnante et reconnue au niveau institutionnel offre les outils nécessaires pour identifier avec précision les forces, les faiblesses et les défis à venir. Il reste que la situation de la recherche en formation professionnelle n'est pas des plus faciles et que sa qualité, sa liberté et sa pérennité ne sont pas données. Le statut « disciplinaire » incertain de la formation professionnelle ne facilite en effet pas le développement d'une telle recherche.

L'ouvrage, bien que constitué d'une sélection très partielle de travaux dans le champ de la formation professionnelle, offre un aperçu non seulement des défis et des thématiques de recherche, mais aussi du type d'études conduites dans ce champ.

La distinction de base lorsqu'on se réfère au type de recherche est celle qui oppose « recherche fondamentale » et « recherche appliquée ». Cette distinction définit relativement facilement les travaux de physique quantique ou ceux visant le développement d'une innovation technologique. En revanche, elle montre ses limites quand il s'agit de qualifier nombre d'études conduites en sciences humaines et sociales, telles que

celles présentées dans l'ouvrage. En effet, l'on pourrait argumenter qu'aucun des chapitres ne constitue de la recherche fondamentale purement menée par curiosité, en vue de développer une base de connaissance théorique. Par ailleurs, aucun des chapitres ne nous paraît fondé sur des recherches au service d'un objectif d'application immédiate. Comment peut-on alors situer la recherche en formation professionnelle entre ces deux pôles ? Ne poursuit-elle pas à la fois un but de développement de connaissances théoriques et un but de développement, indirectement, d'applications pratiques ?

Le modèle développé par Stockes (1997) prend ici toute sa pertinence. Celui-ci propose de qualifier la ou les recherches non en opposant le fondamental *versus* l'appliqué, mais selon les deux en même temps. Ainsi, existe-t-il des recherches qui sont purement fondamentales, à l'exemple des travaux du prix Nobel Niels Bohr sur la structure de atomes, des travaux qui sont, à l'opposé, purement appliqués, à l'exemple de ceux de l'inventeur Thomas Edison sur l'ampoule électrique à incandescence et des études à la rencontre du fondamental et de l'appliqué, à l'instar des travaux de Louis Pasteur sur la vaccination. C'est dans ce type de recherches, que Stockes nomme « Recherche fondamentale tournée vers l'utile » (*Use-inspired basic research*), que se situe la recherche en formation professionnelle. Ainsi, cette recherche permet-elle non seulement de développer la base de connaissances nécessaire à la compréhension des phénomènes sociaux, politiques ou encore pédagogiques qui influencent la formation professionnelle, mais aussi de participer à développer le système de formation et les pratiques de ses acteurs et de ses actrices. En d'autres termes, elle est rigoureuse et pertinente, contribuant de ce fait à documenter et à améliorer la qualité de la formation professionnelle suisse. Nous défendons ici l'idée que ni une recherche purement fondamentale, ni une recherche purement appliquée ne constituent une panacée pour le développement de la formation professionnelle. Cependant ce positionnement de la recherche en formation professionnelle n'est pas sans soulever des difficultés, surtout quant à l'utilisation pratique des résultats. Une certaine tension existe en effet entre, d'une part, les acteurs et les actrices pratiques et politiques et, d'autre part, les chercheurs et les chercheuses. Pour les second·e-s, la reconnaissance de leurs travaux et de la portée pratique de leurs résultats par les acteurs et les actrices du terrain et les politiques est souvent attendue. Cette relation au terrain est souvent même nécessaire à l'obtention de financements. Cependant, du côté des politiques et des acteurs et des actrices de la pratique, ces mêmes travaux sont souvent ignorés ou considérés comme non applicables. Il

s'ensuit que les résultats des travaux de recherche, malgré les efforts de vulgarisation et de transfert, ne parviennent pas systématiquement aux instances qui pourraient en exploiter les conclusions. La recherche en formation professionnelle aspire encore à trouver sa place au cœur de cette tension entre légitimité scientifique et reconnaissance pratique.

L'interdisciplinarité, une marque de fabrique de la recherche en formation professionnelle

Au-delà du type de recherches effectuées, un autre enjeu pour la recherche est son inscription disciplinaire. Cela participe à éclairer en partie les questions de légitimité scientifique évoquées ci-dessus.

Comme mentionné dans l'introduction, l'une des caractéristiques majeures de la recherche en formation professionnelle, et par là de ce volume, est son parti-pris interdisciplinaire. Les textes qui le composent proviennent de disciplines distinctes (notamment l'histoire, les sciences politiques, l'économie, la sociologie, les sciences de l'éducation, la linguistique). Elles ont leur terminologie propre, des questionnements, des références théoriques et des approches méthodologiques différents. Cette multiplicité d'apports est une réelle richesse, mais demande également un effort aux lecteurs et aux lectrices, comme aux chercheurs et aux chercheuses. Enfin, si ces approches plurielles peuvent parfois constituer un frein à la reconnaissance institutionnelle des travaux et des résultats, elles témoignent également d'un domaine en plein essor, dont il faut saluer la vitalité.

Dès lors que l'interdisciplinarité fait partie intégrante de la recherche en formation professionnelle, ne faudrait-il pas questionner cette caractéristique et imaginer qu'à terme, la formation professionnelle devienne un champ de recherche ou encore une discipline à part entière : les « sciences de la formation professionnelle », par analogie aux sciences de l'éducation, aux sciences de l'environnement ou autres regroupement disciplinaires récents. Une telle reconnaissance permettrait sans doute d'améliorer la visibilité, la diffusion et la reconnaissance des résultats, des travaux et des projets en cours, de faire connaître les équipes, et ainsi obtenir de meilleurs soutiens scientifique, politique et économique pour les chercheur-e-s.

S'interroger sur le statut disciplinaire de la « formation professionnelle » est également l'occasion de réfléchir aux spécificités d'un champ de recherche encore jeune, mais en plein essor, que ce soit au sein d'institutions de recherches spécialisées en éducation, dans les HES ou encore les universités. Un tel questionnement nous permettrait

par ailleurs de réfléchir aux conditions qui ont participé à une si longue invisibilité de la formation professionnelle dans la recherche académique (Imdorf *et al.*, 2010). Pourquoi une filière de formation empruntée par une majorité de personnes n'a-t-elle que tardivement intéressé la recherche universitaire ? En consacrant prioritairement leurs travaux au Secondaire général ou au Supérieur, les personnes travaillant sur l'éducation ne perpétuent-elles pas un certain ordre social, en privilégiant la voie académique au détriment de la formation professionnelle ?

Débattre de la création d'une discipline nécessite de s'accorder sur une définition. En reprenant celle de Stichweh, nous considérons qu'« une discipline est une communauté de recherche et un réseau de communication de scientifiques et savants, réseau réuni par des problématiques et des méthodes de recherche communes, mais également par la naissance de mécanismes efficaces de communication disciplinaire » (Stichweh, 1984, p. 241). La discipline est donc à la fois une communauté de pratique, en termes de méthodologie et de transmission (à des « disciples », Fabiani, 2006), mais également un objet de recherche qui, d'après Boutier et collègues (Boutier, Passeron & Revel, 2006), doit être stabilisé, délimité et circonscrit. Il s'agit donc avant tout de définir, de marquer les contours de l'objet étudié, notamment vis-à-vis des autres disciplines, et d'harmoniser les méthodologies de recherche sur cet objet.

En ce qui concerne l'objet d'étude « formation professionnelle », il est relativement bien identifié en Suisse et au niveau international, et se trouve déjà au centre de travaux scientifiques, de congrès internationaux et de réseaux de recherche. Son articulation originale entre monde de l'éducation et monde du travail le distingue assez clairement des objets voisins « école » ou « travail », ce qui pourrait le faire émerger comme un objet autonome et indépendant, avec une combinaison de perspectives théoriques spécifique, qui ne sauraient se limiter aux approches disciplinaires existantes du monde du travail ou du monde de l'école. Cependant si l'objet donne l'impression d'être relativement bien circonscrit, il ne faut pas sous-estimer le caractère encore mouvant de ses frontières : faut-il intégrer la question de la sélection précoce, qui intervient durant la scolarité obligatoire mais affecte durablement le choix de la filière, notamment professionnelle ? Intègre-t-on la formation continue, l'apprentissage tout au long de la vie, ou encore la reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience, qui interviennent durant la vie professionnelle des individus ?

Ensuite, les approches méthodologiques qui caractérisent le domaine sont marquées par leur grande diversité, qui se retrouve

d'ailleurs dans le présent ouvrage. Cela ne pose pas nécessairement problème, puisque, dans le contexte académique contemporain, de nombreuses disciplines bien établies (notamment la sociologie, l'histoire, la psychologie) ne présentent plus d'unité de méthode. L'évolution de ces disciplines depuis leur création a généré des courants, des écoles qui se distinguent notamment par ce biais. Par ailleurs, ces dernières décennies, les frontières entre disciplines sont devenues de plus en plus poreuses, les emprunts nombreux et l'inter-, la pluri- ou la transdisciplinarité a été érigée en modèle. La recherche en formation professionnelle s'inscrit dès lors parfaitement dans cette tendance. Il faut cependant souligner qu'une telle diversité d'approches peut se révéler être un frein à la constitution d'une « communauté de recherche ».

Enfin, les choses deviennent plus délicates, si l'on admet que, pour qu'il y ait discipline, il faut qu'il y ait transmission de savoirs identifiés, délimités et organisés. La célèbre boutade de Barthes sur la nature disciplinaire de la littérature, « La littérature c'est ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Barthes, 1971), nous renseigne à plusieurs titres. D'une part, transmettre implique réduire, limiter l'objet transmis, en vue d'assurer la réception et le contrôle des connaissances (Fabiani, 2006). D'autre part, si la discipline n'existe que lorsqu'elle est enseignée, force est de constater que la formation professionnelle ne s'enseigne pas encore beaucoup. En Suisse en 2017, une seule chaire universitaire est consacrée explicitement à la formation professionnelle. Cette quasi-absence met en évidence le caractère récent de l'intérêt scientifique porté à cet objet, ainsi que les enjeux institutionnels qui traversent le monde de la recherche, mais également les mondes politique et économique de la formation professionnelle. Créer une discipline serait une manière de positionner la recherche sur cet objet dans les rapports de force existant entre écoles polytechniques et universités, entre universités et hautes écoles spécialisées. Cependant, un groupe de pairs étant indispensable à la création d'une discipline, qui seraient ces pairs dans un domaine, qui est à la fois un champ de recherche et un champ économique et politique? L'ensemble des chercheur-e-s du domaine? Celles et ceux rattaché-e-s à des institutions de référence en la matière? Ou encore les acteurs administratifs, politiques et économiques? Dans cette configuration comment garantir que la recherche ne soit pas un instrument au service des besoins de l'économie ou encore un simple outil d'évaluation des politiques formatives? Si la recherche en formation professionnelle vise à répondre aux besoins des acteurs, à les impliquer en vue d'améliorer le système, elle doit impérativement rester indépendante. C'est une

condition *sine qua non* pour en garantir la qualité. Ainsi, qu'elle ait ou non le statut de discipline, de champ disciplinaire ou d'objet d'études, la recherche en formation professionnelle doit se caractériser par son indépendance et sa liberté scientifique. C'est ainsi qu'elle sera reconnue et qu'elle pourra jouer son rôle d'actrice du changement.

Références bibliographiques

- Avenir Suisse (2018). *Les hautes écoles suisses – Plus d'excellence, moins de régionalisme. Un programme de compétitivité en 10 points*. Zürich: Auteur.
- Bader, P. (2017). «Wir können uns langsame Prozesse nicht mehr leisten», Interview mit Hans-Ulrich Bigler, Gewerbeverbands-Direktor. *Skilled*, 2, 34–35.
- Barthes, R. (1971). «Réflexions sur un manuel». In S. Doubrovsky & T. Todorov (éds), *L'Enseignement de la littérature* (pp. 170–177). Paris: Plon.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. & Stalder, B. E. (eds.). (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Zurich: Seismo.
- Boutier, J., Passeron, J.-C. & Revel, J. (2006) (éds.). *Qu'est-ce qu'une discipline?* Paris, Éditions de l'ehess.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP. (2016). Domaine FRI: les cantons évoquent le risque de mesures d'économies dans la formation professionnelle [Comuniqué de presse].
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique – CDIP. (2016). Domaine FRI: les cantons évoquent le risque de mesures d'économies dans la formation professionnelle.
- Dallera, C. & Ducret, V. (2004). *Femmes en formation dans un métier d'homme. Synthèse d'une recherche menée dans le canton de Vaud auprès d'un échantillon d'apprenantes*. Lausanne: Bureau de l'égalité entre femmes et hommes du canton de Vaud.
- Donzé, I. R. (2014, novembre 30). Mauro Dell'Ambrogio im Interview: «Lernen findet nicht nur im Hörsaal statt». *NZZ am Sonntag*. Repéré à <https://www.nzz.ch/nzzas/nzz-am-sonntag/lernen-findet-nicht-nur-im-hoersaal-statt-1.18435213>.
- Fabiani, J.-L. (2006). À quoi sert la notion de discipline? In J. Boutier, J.-C. Passeron & J. Revel (2006) (éds.). *Qu'est-ce qu'une discipline?* (pp. 11–34). Paris, Éditions de l'ehess.
- Falcon, J. (2016). Les limites du culte de la formation professionnelle: comment le système éducatif suisse reproduit les inégalités sociales. *Formation emploi*, 133, 35–54.

- Fibbi, R., Kaya, B. & Piguët, E. (2003). *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. In Direction du programme PNR 43 en collaboration avec le Forum Formation et emploi et le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE) (éd.). Bern/Aarau: Fonds national Suisse.
- Fleischmann, D. (2017). Les défis du partenariat. *Panorama*, 5, 9.
- Gonon, P. (2017). Entre État et marché. *Panorama*, 5, 8–9.
- Hupka Brunner, Sandra, Sacchi, Stefan & Stalder, Barbara E. (2010). Social Origins and Access to Upper Secondary Education in Switzerland: A comparison of Company-based Apprenticeship and Exclusively School-based Programmes. *Swiss Journal of Sociology*, 1(36), 11–31.
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME: Compte rendu mars 2007*. Fribourg: Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Imdorf, C., Granato, M., Moreau, G. & Waardenburg, G. (2010). Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany – Perspectives for Sociological Research. *Swiss Journal of Sociology*, vol. 36, 1, 5–10.
- Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zurich/Genève: Seismo.
- Levy, R., Joye, D., Guye, O. & Kaufmann, V. (1997). *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zurich: Seismo.
- Muehleemann, S., Schweri, J. & Wolter, S. (2004). Warum Betriebe keine Lehrlinge ausbilden und was man dagegen tun könnte. *Die Volkswirtschaft*, 9, 43–48.
- Office Fédéral de la Formation professionnelle et la Technologie – OFFT. (2011). *La formation professionnelle – un facteur en faveur de la place économique et de la compétitivité en Suisse. Étude auprès d'entreprises multinationales ainsi que d'experts en Suisse, en Allemagne et en Grande-Bretagne*. Berne.
- Stichweh, R. (1984). *Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen: Physik in Deutschland 1740–1890*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stockes, D. E. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Union suisse des arts et métiers – usam. (2016). Formation professionnelle: l'usam demande le rétablissement du partenariat [communiqué de presse]. Repéré à <http://www.sgv-usam.ch/nc/fr/content/informations-detaillees/archive/2016/04/18/article/formation-professionnelle-lusam-demande-le-retablissement-du-partenariat-1976.html>.

Notices biographiques

L'équipe éditoriale

Jean-Louis Berger, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, est professeur à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP et responsable du champ de recherche « Profils professionnels ». Ses domaines de recherche incluent le développement professionnel du corps enseignant de la formation professionnelle, les pratiques d'enseignement en école professionnelle (planification des cours, gestion de classe) et leur impact sur l'engagement et le développement des compétences des apprenti-e-s. Par ailleurs, ses études portent également sur la motivation et l'autorégulation chez les apprenant-e-s de la formation professionnelle initiale et supérieure, ainsi que la qualité perçue de l'enseignement et de la formation.

Lorenzo Bonoli est docteur en philosophie de l'Université de Lausanne. Actif dans la recherche en formation professionnelle depuis 2002, il est actuellement Senior Researcher à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP où il mène des recherches sur l'histoire et l'évolution du système suisse de formation professionnelle. Il est en outre coordinateur du module « formation professionnelle » dans le cadre du MSc en Formation professionnelle de l'IFFP. Ces enseignements portent notamment sur les enjeux systémiques de la formation professionnelle suisse et sur les défis internationaux du domaine.

Nadia Lamamra est docteure en sciences sociales et professeure à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Elle est responsable du champ de recherche « Processus d'intégration et d'exclusion ». Ses domaines de recherche touchent globalement la transition école-travail, que ce soit au travers des arrêts prématurés en formation professionnelle ou du rôle central des personnes formatrices dans le processus de transition. Ses travaux analysent ainsi la formation professionnelle comme institution socialisatrice, interrogeant les normes, valeurs et identités qui s'y déploient. Ses études portent également sur les rapports sociaux de sexe. Enfin, ses recherches l'ont conduite à questionner les enjeux de santé au travail des apprenti-e-s.

Auteurs et autrices des contributions

Carmela Aprea est professeure ordinaire de *Wirtschaftspädagogik* au sein de l'Université de Mannheim, en Allemagne. Elle a été responsable de l'Axe de recherche « Contextes actuelles de la formation professionnelle » au sein de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Ces sujets de recherches comprennent notamment : la connectivité et les approches *boundary crossing* dans la formation professionnelle, la recherche dans le domaine des curricula et de l'apprentissage en formation professionnelle, l'apprentissage supporté par les nouvelles technologies, la résilience des enseignant-e-s et la recherche sur les curricula.

Esther Berner est professeure ordinaire de sciences de l'éducation à l'Université Helmut Schmidt de Hambourg. Elle a réalisé son doctorat à l'Université de Zürich sur le thème de l'histoire de l'école au 18^{ème} siècle. Elle a ensuite travaillé en tant que chercheuse à l'Université de Zürich et en tant que professeure de Théorie et recherche en éducation ad interim à l'Université de Postdam. Ses centres d'intérêts vont de l'histoire de l'éducation et de la formation professionnelle à l'histoire des discours dans le domaine des pratiques, des théories et des connaissances pédagogiques.

Alberto Cattaneo, titulaire d'un doctorat en psychologie, est professeur à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP et responsable du champ de recherche « Innovations dans la formation professionnelle ». Il co-dirige la Leading House « Technologies for VET » du Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation. Ses recherches s'intéressent à la façon d'utiliser de manière effective les technologies de l'information et de la communication pour soutenir la formation professionnelle au travers des lieux d'apprentissage. Il étudie en particulier l'utilisation des vidéos interactives et d'autres outils de visualisation pour promouvoir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Ses autres domaines de recherche concernent l'apprentissage réflexif, l'ingénierie pédagogique, l'apprentissage multimédia et la formation des enseignants.

Fitore Daka est titulaire d'un master en psychologie, avec une spécialisation en psychologie sociale et interculturelle. Elle a participé à différentes recherches portant, d'une part, sur les perceptions des difficultés d'apprentissage par les enseignant-e-s et leur identité professionnelle et, d'autre part, sur des enjeux identitaires, ruptures de liens et résilience

auprès de populations migrantes et carcérales. Elle enseigne le français dans une prison préventive et est responsable d'animations et d'ateliers dans un foyer psychiatrique pour adultes.

Barbara Duc est docteure en sciences de l'éducation et Senior Researcher à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Elle travaille au sein du champ de recherche « Processus d'intégration et d'exclusion ». Ses domaines de recherche concernent la transition école-travail. Ses intérêts portent plus spécifiquement sur l'expérience des apprenti-e-s, y compris dans des parcours marqués par un arrêt d'apprentissage ou dans des filières à faible niveau d'exigence, ainsi que la façon dont elle est accompagnée par les personnes formatrices. Elle porte une attention particulière aux processus de reproduction sociale qui sont en jeu, tant au niveau des interactions qu'au travers des compétences requises à l'entrée ou en cours de formation.

Patrick Emmenegger est professeur de sciences politiques à la School of Economics and Political Science de l'Université de Saint-Gall. Au centre de ses intérêts se trouve la politique économique comparée. Ses activités de recherche actuelles portent notamment sur la *governance* de la formation professionnelle, la régulation du marché de l'emploi, le développement de l'État et la démocratisation, la concurrence fiscale et l'opacité financière.

Laurent Fillettaz est professeur ordinaire à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève dans le domaine « Formation des adultes, langage et travail ». Linguiste de formation, il dirige l'équipe « Interaction & Formation » au sein du « Laboratoire Recherche, Intervention, Formation et Travail (RIFT) ». Ses domaines de recherche incluent les méthodes d'analyse du discours et des interactions verbales, l'étude des rapports entre langage et travail et les processus d'apprentissage et de formation dans le domaine de la formation professionnelle initiale, supérieure et continue. Les travaux qu'il conduit viennent alimenter des dispositifs d'enseignement et de formation à l'intention des formateurs d'adultes et des formateurs de l'enseignement professionnel.

Nicole Furlan est spécialiste de l'apprentissage et du développement pour le département des ressources humaines d'une entreprise internationale. Elle a obtenu son doctorat en sciences de l'éducation à l'Université de

Fribourg, dans le cadre de la Leading House « Technologies for VET » du Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation. Ses recherches, qui portent sur les processus de feedback en situations d'apprentissage en présence et à distance via des nouvelles technologies, explorent leurs apports aux processus d'apprentissage en formation professionnelle. Elle traite de questionnements didactiques relatifs à la façon d'enseigner aux personnes formatrices en entreprise comment donner des feedbacks constructifs et efficaces.

Céline Girardet, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, est post-doctorante à l'Université de Genève dans le groupe de recherche « Évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement ». Ses intérêts de recherche incluent les pratiques de gestion de la classe et d'évaluation des enseignant-e-s, l'évolution des croyances et pratiques enseignantes, le développement professionnel des enseignant-e-s et les recherches participatives et collaboratives.

Philipp Gonon est professeur ordinaire à l'Université de Zürich en charge de la chaire de Formation professionnelle, où il enseigne la pédagogie de la formation professionnelle, l'histoire et la théorie de la formation professionnelle, les procédures de contrôle de la qualité et les programmes d'évaluation. Il a été chercheur et enseignant à l'Institut de pédagogie de l'Université de Berne (1986–1992) et professeur ordinaire en formation continue à l'Université de Trier en Allemagne (1999–2004).

Lukas Graf est professeur assistant en *Educational Governance* à la Hertie School of Governance de Berlin. Ses recherches se situent entre l'économie, la sociologie et les sciences de l'éducation. Elles combinent approches comparatives, historiques, institutionnelles et organisationnelles dans l'analyse des enjeux actuels concernant la gestion des systèmes de formation, le marché du travail et l'inégalité sociale.

Jean-Luc Gurtner est professeur de psycho-éducation à l'Université de Fribourg, en Suisse. Il co-dirige la Leading House « Technologies for VET » du Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation. Ses recherches explorent le potentiel des technologies de l'information et de la communication pour la formation et les apprentissages et pour stimuler la motivation et la réflexion des apprenants d'une part, les échanges entre les différents acteurs de la formation, de l'autre.

Christian Imdorf, titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et d'une habilitation en sociologie, est professeur de théorie sociale à l'Université de Trondheim. Son axe principal de recherche porte sur la transition entre la formation et le travail. Il s'intéresse à l'impact de l'organisation et de la sélectivité sociale de la formation professionnelle et du marché du travail sur les individus. Ses autres domaines de recherche touchent à la question des inégalités sociales (accès au supérieur et insertion professionnelle) en Suisse et en Europe.

Irene Kriesi, titulaire d'un doctorat en sociologie, est professeure à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP et co-responsable de l'axe de recherche « Pilotage de la formation professionnelle ». Ses domaines de recherche incluent les parcours de formation et d'emploi, la transition école-travail, l'organisation institutionnelle du système de formation professionnelle et les inégalités sociales.

Kim Lê Van est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Fribourg. Elle travaille actuellement en tant que Senior Researcher à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP et chargée de recherche à la Haute école de santé Vaud (Haute école spécialisée de Suisse occidentale). Ses recherches portent sur le développement professionnel des enseignant·e·s, la collaboration et la communication au travail, ainsi que sur les représentations liées à la santé mentale.

Stefano A. Losa est titulaire d'un doctorat en sociologie de l'Université de Genève. Il est professeur à la Haute école pédagogique du Tessin (SUPSI/DFA) où il dirige le Centre de compétence langues et études sur le plurilinguisme (CLIP) et enseigne la sociologie de l'éducation. Ses domaines de recherche portent notamment sur l'analyse des interactions verbales et sur la construction identitaire telle qu'elle se manifeste dans les situations d'échange et en particulier dans les contextes institutionnels et de formation.

Jean Matter, titulaire d'un DESS en sciences de l'éducation, est maître d'enseignement à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP et responsable du Module dédié à l'évaluation des compétences. Ses domaines de recherche et d'intervention incluent l'accompagnement du corps enseignant de la formation professionnelle, l'expertise des pratiques d'animation en école professionnelle ainsi

que le déploiement d'un agir personnel face aux dilemmes des métiers adressés à autrui.

Thomas Meyer est sociologue de l'éducation. Il co-dirige le projet TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) à l'Université de Berne, une étude longitudinale sur le parcours post-obligatoires des jeunes en Suisse. Ses intérêts de recherche portent sur l'(in-)égalité des chances en matière de formation et les particularités des structures du système de formation suisse ainsi que leurs effets sur le devenir des jeunes.

Rami Mouad est statisticien au Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'Instruction publique de la culture et du sport du canton de Genève. Ses domaines de recherche portent sur l'analyse des parcours de formation des jeunes particulièrement autour de la transition à la vie active et de la problématique du décrochage scolaire.

François Rastoldo est sociologue au Service de la recherche en éducation (SRED) du département de l'instruction publique de la culture et du sport du canton de Genève. Ses travaux portent sur l'orientation des jeunes, leurs parcours de formation et leurs transitions à la vie active, notamment autour des transitions difficiles entre l'école obligatoire et le secondaire II, tant scolaire que professionnelle, et des interruptions prématurées de formation.

Viviana Sappa est Senior Researcher et maître d'enseignement à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Elle a obtenu son doctorat en psychologie à l'Université de Turin, en Italie. Elle a conduit plusieurs études sur la connexion entre l'apprentissage à l'école et en entreprise et sur le bien-être des enseignants.

Jürg Schweri est co-responsable de l'axe de recherche „Pilotage de la formation professionnelle» et professeur à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP. Au bénéfice d'un doctorat en économie, il travaille notamment sur des questions d'économie de la formation et du marché de l'emploi. À côté de ses activités de recherche, il est responsable de nombreux mandats pour des administrations ou des organisations du monde du travail. De 2007 à 2010 il a été membre du Conseil de la Haute École Spécialisée Bernoise, depuis il est membre du Conseil de la formation professionnelle du canton Berne.

Christine Trampusch est professeure de politique économique comparée internationale et de sociologie économique au sein du Cologne Center for Comparative Politics (CCCP) de l'Université de Cologne. Centre qui a été établi en tant que liaison avec le Max Planck Institute for the Study of Societies. Ses recherches portent en particulier sur les fondements sociaux et politiques du marché du travail et du marché financier dans les démocraties capitalistes avancées.

Ines Trede, titulaire d'un doctorat en Science humaines et de la santé, est professeure à Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP et responsable de l'observatoire de la formation professionnelle OBS IFFP. Elle a travaillé dans des projets d'évaluation et de développement ainsi que comme enseignante en formation professionnelle supérieure. Depuis 2010, elle dirige une étude nationale longitudinale en coopération avec l'organisation du monde du travail Santé et mène des projets sur les besoins de main d'œuvre et de formation.

Cynthia Vaudroz, titulaire d'un Master en psychosociologie, est responsable de recherche à l'Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP) à l'État de Vaud en Suisse. Ses intérêts de recherche incluent les croyances et connaissances des enseignant-e-s concernant l'enseignement, les facteurs influençant la réussite scolaire et la problématique de l'évaluation en éducation.

Le modèle suisse de formation professionnelle est au centre d'un engouement sans précédent. En Suisse comme à l'étranger, il est loué pour sa gestion basée sur un partenariat public-privé, pour sa capacité à intégrer un nombre important de jeunes au sortir de l'école obligatoire et enfin, pour la qualité de la formation fournie, en phase avec les besoins du marché du travail. Cependant, ces atouts risquent de masquer la haute complexité de ce modèle ainsi que les défis auxquels il est – et sera – confronté. Rassemblant treize contributions de spécialistes du domaine, cet ouvrage passe le modèle suisse de formation professionnelle à la loupe: il fournit les informations factuelles et les outils théoriques nécessaires pour en déchiffrer la complexité et en identifier les défis majeurs.

Lorenzo Bonoli est docteur en philosophie de l'Université de Lausanne. Senior Researcher à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), il mène des recherches sur l'histoire et l'évolution du système suisse de formation professionnelle. Il est en outre coordinateur du module « Formation professionnelle » dans le cadre du Master of Science en formation professionnelle de l'IFFP, qui porte sur les enjeux systémiques et internationaux du domaine.

Jean-Louis Berger est docteur en sciences de l'éducation, professeur à l'IFFP et responsable du champ de recherche « Profils professionnels ». Ses recherches portent sur les enseignant-e-s professionnel-le-s, leur carrière et leurs pratiques d'enseignement, ainsi que leur impact sur le développement des compétences des apprenti-e-s. Par ailleurs, ses études s'intéressent à la motivation et à la qualité perçue de l'enseignement chez les apprenant-e-s en formation initiale et supérieure.

Nadia Lamamra est docteure en sciences sociales, professeure à l'IFFP et responsable du champ de recherche « Processus d'intégration et d'exclusion ». Ses recherches portent sur les processus de transition école-travail (arrêts prématurés en formation professionnelle, rôle central joué par les personnes formant en entreprise), sur la socialisation et l'identité professionnelle, les rapports sociaux de sexe, ainsi que sur les enjeux de santé au travail des apprenti-e-s.

ISBN: 978-2-88351-083-8



9 782883 510838