

Contrat d'apprentissage résilié – certificat en danger ?

Les résiliations de contrat d'apprentissage – ou abandons d'apprentissage – prématurés font régulièrement l'objet de débats animés. Au premier plan se situent les taux élevés de résiliation et leurs causes. Une opinion courante, mais qui n'est jusqu'à présent pas étayée empiriquement, veut qu'une résiliation de contrat d'apprentissage compromet le succès de formation consécutif des jeunes. Le projet d'observation longitudinal LEVA étudie non seulement les risques, mais aussi les chances qu'apporte une résiliation de contrat pour le parcours de formation consécutif des apprentis. Pour la première fois, on peut mettre en évidence combien d'apprentis acquièrent un certificat professionnel après une résiliation de contrat, et quels groupes de jeunes restent sans certificat à long terme.



Par Barbara E. Stalder , Fabienne Lüthi

Barbara E. Stalder est directrice de la division des études en pédagogie et sciences sociales à l'institut secondaire II de la HEP Berne et professeure associée à l'université de Neuchâtel.

Fabienne Lüthi est assistante scientifique à l'institut secondaire II de la HEP Berne.

Le grand nombre de contrats d'apprentissage résiliés prématurément suscite régulièrement des discussions dans les milieux politiques, l'administration et l'opinion publique. Dans les médias, il est généralement question d'un « abandon d'apprentissage », ce qui suggère que les apprentis en question ne suivent plus de formation par la suite. Ceci est un malentendu. Il est suffisamment prouvé que beaucoup de jeunes poursuivent leur formation après une résiliation prématurée de leur contrat d'apprentissage.

Jusqu'à présent, on ne savait pas combien d'apprentis accomplissent après la résiliation du contrat une formation du secondaire II, et quels facteurs favorisent ou entravent l'acquisition d'un certificat. Ceci peut à présent pour la première fois être mis en lumière sur la base des données du projet longitudinal LEVA (résiliations de contrats d'apprentissage dans le canton de Berne) (Stalder & Schmid, 2016). Plus de 1300 apprentis et formateurs ont été interrogés sur l'adéquation avant le début de l'apprentissage, la qualité de la formation et les motifs de la résiliation. Le parcours des apprentis a été étudié pendant les dix ans suivant la résiliation du contrat. Un modèle cadre explique les causes des résiliations de contrats d'apprentissage et les conditions d'un succès consécutif de la formation.

Résiliation de contrat d'apprentissage et succès de formation – un modèle cadre

L'acquisition d'un certificat professionnel par les jeunes après une résiliation de contrat d'apprentissage dépend de processus d'adaptation dans trois phases de la formation : la période avant le début de l'apprentissage, la période entre le début de l'apprentissage et la résiliation du contrat, et la période après la résiliation. La résiliation d'un contrat d'apprentissage résulte d'une adéquation insuffisante entre le jeune, le métier, l'entreprise et l'école professionnelle. L'adéquation est trop faible pour poursuivre le rapport d'apprentissage dans le même métier et la même entreprise. Afin d'établir (ou de rétablir) une adéquation, les apprentis doivent trouver une formation plus conforme à leurs besoins et aptitudes. Dans un tel cas, ils ont de bonnes chances de la suivre et de l'accomplir avec succès.

Adéquation insuffisante avant le début de l'apprentissage

Diverses circonstances peuvent faire que les jeunes, dès avant le début de leur apprentissage, ne s'accordent guère avec le métier, l'entreprise ou l'école professionnelle. Parmi celles-ci comptent des incertitudes des jeunes quant à leurs aptitudes et intérêts, de mauvais antécédents scolaires, des informations insuffisantes sur les métiers et les entreprises, la carence de places d'apprentissage appropriées, des procédés de sélection inadéquats des entreprises et des attentes irréalistes de la part des jeunes et des formateurs.

Adéquation insuffisante après le début de l'apprentissage Le début d'un apprentissage exige surtout des jeunes, mais aussi des formateurs, de grands efforts d'adaptation. L'atteinte d'une adéquation élevée est plus difficile si les attentes mutuelles ne sont pas tirées au clair et ajustées le cas échéant, si les jeunes sont confrontés à un environnement de formation peu propice à l'apprentissage, ne parviennent pas à gérer les exigences de l'entreprise et de l'école, ou perdent la motivation à apprendre et l'intérêt pour le métier. Si l'adéquation est insuffisante, les apprentis, les entreprises et les écoles peuvent essayer d'établir ou de rétablir une adéquation par différents moyens. Si ces mesures échouent, le contrat d'apprentissage sera résilié.

Réajustement après la résiliation du contrat

La résiliation du contrat d'apprentissage est souvent un événement pénible pour les apprentis et les entreprises. Mais elle ouvre également au jeune la chance de réajuster son parcours. Pour la réussite d'une formation ultérieure, il importe que les jeunes n'abandonnent pas l'objectif d'acquérir une certification professionnelle et qu'ils trouvent une solution consécutive qui leur convient mieux. Selon le type et l'ampleur de l'inadéquation, les jeunes peuvent rester dans le même champ professionnel (changement d'entreprise, passage à un métier d'apprentissage aux exigences moins/plus élevées) ou doivent choisir une orientation totalement différente.

Adéquation avant le début de l'apprentissage

Les résiliations de contrats d'apprentissage ont des causes diverses, et sont la plupart du temps précédés d'une longue histoire. On suppose souvent que les résiliations de contrats sont la conséquence d'un choix professionnel erroné des apprentis. Or, les résultats de LEVA montrent que ceci n'est vrai que pour une minorité des apprentis. Ainsi, 30 % des jeunes seulement ont déclaré qu'ils étaient mal informés sur le métier avant de commencer leur apprentissage, et 15 % seulement doutaient que le métier leur conviendrait. Le choix d'une entreprise appropriée leur a posé davantage de difficultés. Ainsi, 62 % ont indiqué qu'ils ne savaient que peu de chose sur leur entreprise avant d'entrer en apprentissage. À la différence des apprentis, la plupart des formateurs étaient convaincus que les jeunes étaient bien informés sur l'entreprise et s'y intégreraient bien.

Ainsi, 62 % ont indiqué qu'ils ne savaient que peu de chose sur leur entreprise avant d'entrer en apprentissage.

Adéquation après le début de l'apprentissage

Une bonne adéquation avant le début de l'apprentissage est une condition importante, mais non pas suffisante pour une adaptation réussie après le début de l'apprentissage. Une bonne intégration des jeunes dans l'entreprise et l'école professionnelle dépend dans une large mesure de la qualité de la formation dans les différents lieux de formation. Celle-ci suppose des occasions variées d'apprendre dans l'entreprise et à l'école, des activités et des tâches qui ne soient ni trop ardues ni trop aisées pour les apprentis, des possibilités de participation suffisantes et la compétence pédagogique des formateurs. Ces derniers doivent prendre le temps qu'il faut pour la formation des jeunes, savoir bien transmettre les contenus et soutenir les jeunes en cas de problèmes.

Luca, 19 ans

Luca résilie son contrat d'apprentissage de menuisier au bout de six mois. Avant l'entrée en apprentissage, il avait bon espoir de pouvoir accomplir une formation réussie dans cette entreprise. Mais la réalité est autre. Au cours de la première année, il doit exécuter des tâches qui ne le sollicitent guère et ont peu à voir avec sa formation. Par ailleurs, son chef lui fait bientôt sentir que son travail est insuffisant. Il n'obtient que des réactions négatives, le bon travail n'est jamais commenté.

C'est pour Luca une période difficile. Le soir, il rentre chez lui abattu, il est irritable et ne supporte presque plus rien. Sa place d'apprentissage ne réalise pas ce qu'il en attendait. Pour Luca, menuisier-ébéniste reste le métier désiré, mais il n'est pas dans l'entreprise qui convient. Après des entretiens avec ses parents, une conseillère en formation et un psychologue, Luca décide de résilier son contrat d'apprentissage et de chercher une nouvelle entreprise.

Après une période de transition, Luca trouve une place de stage de six mois dans une entreprise de menuiserie-charpenterie et continue à aller à l'école professionnelle. On lui donne ensuite la chance de rester dans l'entreprise où il a suivi son stage et d'y poursuivre son apprentissage en deuxième année. Dans la nouvelle menuiserie règne une bonne ambiance de travail encourageante qui fait progresser Luca dans son processus d'apprentissage. Le ton dans l'équipe est collégial, la critique par rapport au travail de Luca constructive. On le félicite lorsqu'il a bien fait quelque chose – et dans le cas contraire, on lui montre comment faire mieux. Son chef attache de l'importance à ce que Luca fasse preuve d'initiative, et ses collègues aussi l'encouragent à oser assumer de nouvelles tâches et à s'impliquer dans les décisions. Rien n'entrave plus la voie menant à un certificat professionnel.

Certaines études argumentent que les résiliations de contrats d'apprentissage sont en majorité dues à une mauvaise qualité de la formation et à des rapports conflictuels dans l'entreprise. Selon les résultats de LEVA, ceci n'est vrai que pour une partie des contrats d'apprentissage. Si l'on considère conjointement la qualité de la formation dans l'entreprise et à l'école professionnelle, on constate de grandes différences entre quatre groupes d'apprentis :

1. Un premier groupe de jeunes (14 %) a porté un jugement très favorable sur la qualité de la formation dans les deux lieux de formation. Ils ont bénéficié dans l'entreprise et à l'école de possibilités multiples d'apprentissage et de participation, et de formateurs compétents. À l'école professionnelle, les jeunes étaient plutôt trop peu sollicités.
2. Un deuxième groupe d'apprentis (28 %) a fait état d'une qualité élevée de la formation dans l'entreprise et de possibilités variées d'apprentissage à l'école professionnelle. Leur jugement sur la compétence des enseignants était toutefois plutôt critique, et ils étaient souvent trop sollicités à l'école.
3. Un troisième groupe (36 %) a porté un jugement très favorable sur la qualité de la formation à l'école professionnelle, mais a rencontré dans l'entreprise des conditions peu propices à l'apprentissage. À l'école professionnelle, ces jeunes n'étaient guère sollicités.
4. Un quatrième groupe (21 %) a porté un jugement plutôt défavorable sur la qualité de la formation dans les deux lieux de formation. Ils ont estimé que les possibilités d'apprendre à l'entreprise et à l'école étaient plutôt limitées, et les compétences pédagogiques des formateurs au mieux moyennes. À l'école professionnelle, les apprentis n'étaient sollicités que de temps à autre.

Parmi les jeunes faisant état d'une qualité élevée de la formation dans l'entreprise, le contrat d'apprentissage a été résilié plus souvent que dans les autres groupes en raison d'une sollicitation insuffisante (groupe 1) ou excessive (groupe 2) à l'école. Ces deux groupes avaient en majorité accompli la formation dans l'entreprise souhaitée, étaient motivés et faisaient un effort à l'entreprise et à l'école. Les formateurs appréciaient les jeunes pour leur bon comportement d'apprentissage et de travail. Apparemment, ces jeunes s'accordaient bien avec l'entreprise.

Les apprentis guère encouragés à l'entreprise, mais beaucoup à l'école (groupe 3) ont souvent expliqué la résiliation du contrat par leurs connaissances préalables insuffisantes sur l'entreprise et la mauvaise qualité de la formation dans cette dernière. Du point de vue des formateurs, ils étaient peu disposés à apprendre et ne satisfaisaient pas à leurs exigences de performance.

Les jeunes qui n'avaient trouvé ni dans l'entreprise ni à l'école des conditions propices à leur apprentissage (groupe 4) n'étaient plus souvent que les autres ni dans l'entreprise désirée ni dans le métier souhaité. Ils avaient du mal à gérer les attentes de l'entreprise formatrice, étaient peu motivés et très insatisfaits de leur formation dans l'ensemble.

Résiliation du contrat : stratégie d'adaptation fructueuse

La résiliation d'un contrat d'apprentissage ne signifie l'abandon définitif du système de formation que pour une minorité des jeunes.

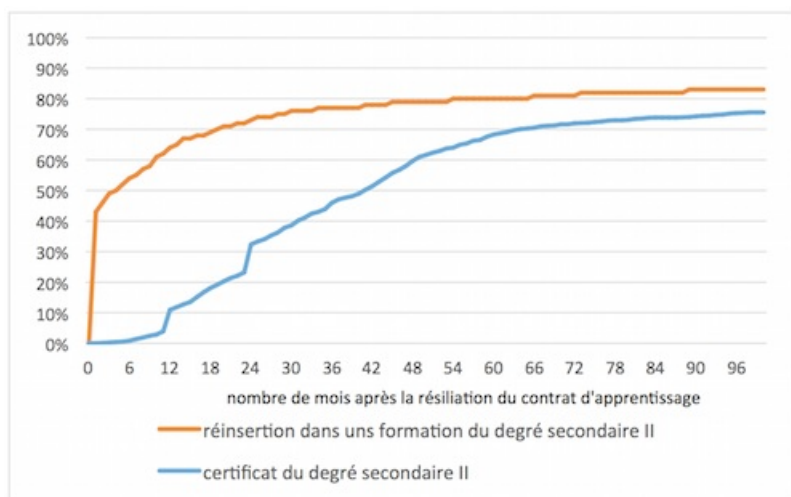
Beaucoup d'apprentis ont poursuivi leur formation immédiatement, ou après une brève interruption d'un à deux mois (49 %). La plupart d'entre eux sont restés dans le même champ professionnel. Ils ont changé d'entreprise ou opté pour une formation présentant des exigences plus élevées ou plus faibles. 64 % des jeunes avaient trouvé une nouvelle formation un an après la résiliation du contrat, 77 % trois ans après. Qui reprend une formation après une interruption prolongée change généralement de champ professionnel. Au bout de trois ans, un petit nombre seulement des désormais jeunes adultes ont repris une formation.

Trois ans après la résiliation du contrat, 46 % des apprentis avaient accompli leur formation avec succès ; cinq ans après, ce taux était de 68 %. Plus tard, peu d'entre eux seulement ont encore acquis une certification. Environ un quart des apprentis sont restés sans certificat professionnel à long terme, c'est-à-dire après dix ans encore.

Le risque de ne pas acquérir une certification professionnelle est plus élevé pour les jeunes de nationalité étrangère, venant de familles peu proches des milieux éducatifs ou présentant un parcours de formation non linéaire avant le début de l'apprentissage – donc pour les mêmes groupes qui sont déjà confrontés à de plus grands obstacles lors de leur entrée dans la formation professionnelle initiale.

Le risque est également plus élevé pour les jeunes qui rencontrent des conditions de formation peu propices à l'école et dans l'entreprise. Ils ont plus rarement repris une formation, et ce souvent seulement après une interruption prolongée. Les mauvaises expériences d'apprentissage s'avèrent une hypothèque pour le succès de formation ultérieur. Un facteur clé est le soutien lors de la recherche d'une solution consécutive. Les jeunes qui n'ont pas été soutenus par les formateurs, les enseignants ou les conseillers en orientation des autorités cantonales ont acquis nettement plus rarement un certificat professionnel. Enfin, les jeunes dont le contrat est résilié pour des raisons de santé ou familiales risquent davantage de rester sans certification professionnelle. De tels motifs rendent un nouveau départ plus difficile, malgré une bonne adéquation, une qualité élevée de la formation et un soutien approprié.

Trois ans après la résiliation du contrat, 46 % des apprentis avaient accompli leur formation avec succès ; cinq ans après, ce taux était de 68 %. Plus tard, peu d'entre eux seulement ont encore acquis une certification.



Sur les jeunes qui n'ont pas repris une formation, près de la moitié ont pu s'intégrer au marché de l'emploi même sans certificat. Ils ont toutefois exercé des activités non qualifiées, et leurs perspectives de carrière étaient mauvaises. D'autres jeunes étaient au chômage, longtemps malades et dépendants des allocations chômage ou de l'aide sociale. D'autres encore se sont retirés du marché de la formation et de l'emploi, ont passé leur temps à la maison ou assumé des tâches domestiques et familiales.

Éviter les résiliations de contrats d'apprentissage – promouvoir une reprise de la

formation

La résiliation d'un contrat d'apprentissage est généralement le résultat d'un processus prolongé au cours duquel diverses situations posant problème apparaissent et s'exacerbent. Il serait trop simpliste de mettre les résiliations de contrats uniquement au compte d'un choix professionnel erroné, de mauvais résultats scolaires ou d'une qualité médiocre de la formation. Et il est tout aussi faux de considérer toute résiliation d'un contrat d'apprentissage comme quelque chose de négatif. Elle peut également avoir des conséquences favorables pour l'apprenti. Malgré tout : dans l'ensemble, il importe de réduire le nombre encore trop élevé de résiliations de contrats d'apprentissage et d'accroître celui des reprises réussies de la formation et des certificats. Les mesures doivent porter sur toutes les phases du parcours de formation, c'est-à-dire avant le début de l'apprentissage, après le début de l'apprentissage et après la résiliation du contrat.

Avant le début de l'apprentissage

Un choix réussi du métier et de la place d'apprentissage, ainsi qu'une sélection soigneuse des apprentis, sont des prérequis importants pour le succès de la formation. Il y a surtout des carences à combler dans le domaine du choix de la place d'apprentissage, qui ne doit

pas être laissé uniquement au soin des jeunes et des parents – il constitue une tâche conjointe des jeunes, des parents, des écoles et des entreprises formatrices. Les enseignants du secondaire II devraient soutenir les jeunes non seulement pour l'orientation professionnelle, mais aussi davantage pour le choix d'une entreprise appropriée. Ceci suppose une bonne interconnexion entre les écoles et les entreprises locales, ainsi qu'une offre suffisante de places d'apprentissage. Les apprentissages à l'essai ne devraient pas uniquement servir au choix professionnel – ou à la sélection – mais également donner un aperçu aussi réaliste que possible des spécificités de l'entreprise et de sa culture de formation. C'est ainsi seulement que les jeunes peuvent décider si le métier ET l'entreprise peuvent leur convenir.

Après le début de l'apprentissage

Même avec une bonne préparation, seule une adéquation approximative et provisoire peut être établie avant le début de l'apprentissage. Les métiers sont des entités abstraites qui ne deviennent concrètement tangibles que dans le contexte d'expériences réelles. Il est d'autant plus essentiel que les apprentis soient bien intégrés dès le départ dans l'entreprise et à l'école professionnelle.

Lara, 31 ans

Lara abandonne deux fois une formation. La première, une formation au métier d'infirmière, correspondait à son désir. Mais peu après qu'elle ait commencé, ses parents se séparent et sa mère se met à boire. Au lieu de se concentrer sur sa formation, Lara s'occupe de sa mère. Celle-ci ne soutient pas Lara. Bien au contraire – elle la rabaisse, lui dit qu'elle n'y arrivera jamais. Les rapports difficiles avec sa mère conduisent finalement Lara à abandonner la formation au cours de la première année déjà.

Peu de temps après, Lara trouve une place d'apprentissage comme assistante en restauration et hôtellerie dans un autre canton. Ceci lui permet de quitter la maison. La décision pour cette place d'apprentissage découle en premier lieu non pas de l'enthousiasme pour le métier, mais de la possibilité de se détacher de sa famille. Au début, le travail lui plaît parce qu'elle fait la connaissance de beaucoup de jeunes avec lesquels elle passe également ses loisirs. Mais pendant les mois d'hiver, Lara est souvent seule et souffre de solitude. Cela lui fait perdre sa motivation. Par ailleurs, elle constate que le métier ne lui convient pas. En outre, elle ne peut plus vivre de son salaire d'apprentie. Le contrat d'apprentissage est donc résilié.

Lara retourne dans la localité où elle vivait auparavant et travaille comme conseillère mode. À cette époque, elle fait la connaissance de son mari. À la naissance du premier enfant, elle reste à la maison un certain temps, puis travaille à nouveau comme vendeuse non qualifiée.

Cela dérange Lara de ne pas avoir de qualification professionnelle, notamment parce que ceci n'est pas dû à un manque d'intelligence ou de disposition à l'effort de sa part.


À l'âge de 27 ans, elle décide d'entamer une formation de rattrapage comme assistante en soins et santé communautaire. Lara trouve rapidement une place de formation et peut accomplir l'apprentissage en deux ans au lieu de trois. Elle le fait avec beaucoup de plaisir, est très appréciée dans son travail et termine sa formation avec les meilleures notes. Lara est fière de sa réussite, qu'elle explique par le fait que sa vie privée est très épanouie.

Par rapport aux résiliations de contrats d'apprentissage, une qualité élevée de la formation dans l'entreprise et à l'école professionnelle est importante à deux égards. Premièrement, une qualité de formation élevée va à l'encontre de résiliations prématurées de contrats. Outre des occasions variées d'apprendre, il est déterminant que les jeunes trouvent à leurs côtés une personne compétente qui les soutient dans le processus d'apprentissage, les familiarise avec la culture de l'entreprise et est à leur écoute s'ils ont des questions. Deuxièmement, une qualité de formation élevée contribue à ce que les jeunes puissent poursuivre et accomplir leur formation avec succès après une résiliation de contrat. Si les formateurs, les enseignants et les apprentis parviennent à établir une relation de confiance mutuelle, ils peuvent chercher ensemble une solution consécutive. Précisément dans le cas d'une résiliation de contrat, le point fort de la formation en alternance – la répartition de la responsabilité de formation sur plusieurs lieux de formation – peut être exploité de façon ciblée. Si les rapports entre les apprentis et les formateurs est conflictuel, les enseignants peuvent apporter un soutien. Si la relation avec les enseignants est difficile, les formateurs peuvent faire fonction de médiateurs. Puisque les problèmes d'apprentissage et d'adaptation ne se manifestent souvent que dans un lieu de formation, une étroite coopération entre les lieux de formation est nécessaire. Il importe que les formateurs et les enseignants détectent au plus tôt qu'un jeune est trop ou trop peu sollicité dans l'un ou l'autre lieu d'apprentissage, semble peu motivé ou insatisfait.

Après la résiliation du contrat

Un soutien particulièrement intense et ciblé est nécessaire pour les apprentis qui ne reprennent (dans un premier temps) pas de nouvelle formation après la résiliation de leur contrat. Pour beaucoup de ces jeunes ou jeunes adultes se pose fondamentalement la

question s'ils doivent ou peuvent se lancer dans une nouvelle formation. Les apprentis sans solution consécutive ne cherchant souvent pas de l'aide d'eux-mêmes, il faut s'adresser à eux personnellement et leur signaler les offres de soutien. Par ailleurs, il convient de développer davantage d'offres de formation permettant aux jeunes adultes de rattraper leur certificat professionnel. Il importe que les entreprises et les conseillers en orientation soient également bien au courant de ces possibilités de qualification ultérieure.

[Commaner le livre](#)  [2]

Référence bibliographique

Stalder, B. E., & Schmid, E. (2016). Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch. Berne : hep.

Citation

Stalder, Barbara E. / Lüthi, Fabienne (2016): Contrat d'apprentissage résilié – certificat en danger ?. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (2/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

La délicate situation scolaire des « Secondos » d'ex-Yougoslavie en Suisse

Les parcours scolaires des « secondos » se caractérisent par des inégalités scolaires laissant présager une insertion en bas de l'échelle sociale. Une étude menée par Andrés Gomensoro et par le professeur Claudio Bolzman se basant sur l'enquête TREE « Transition de l'école à l'emploi » ainsi qu'une enquête menée auprès des « secondos » albanophones d'ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et Vaud confirme le fait que des inégalités persistent dans l'accès aux formations professionnelles. Les deux chercheurs ont émis des recommandations qui contribueraient à résoudre certains défis intrinsèques au système éducatif suisse.



Par Andrés Gomensoro , Claudio Bolzman

Andrés Gomensoro, Chercheur TREE, Université de Berne et Doctorant LIVES, Université de Lausanne. Claudio Bolzman, Professeur HES-SO et Université de Genève.

La proportion d'élèves issus de l'immigration en Suisse ainsi que leurs diversités sociale, linguistique, statutaire (permis de séjour, catégorie de migration) et migratoire (pays d'origine et ancienneté de l'immigration) posent de nombreux défis au système éducatif suisse. Alors que les parcours scolaires des descendants d'immigrés italiens et espagnols se rapprochent de plus en plus de ceux des natifs (Bolzman, Fibbi, & Vial, 2003), les inégalités scolaires restent marquées pour les « secondos » d'ex-Yougoslavie, de Turquie et du Portugal (Hupka & Stalder, 2011) ce qui laisse présager une insertion en bas de l'échelle sociale. En effet, ces jeunes sont notamment orientés au sein des filières à exigences élémentaires du secondaire I, ils obtiennent majoritairement des certificats professionnels (CFC ou moins) à exigences scolaires basses (plus rarement des certificats du secondaire ou du tertiaire général) et finalement beaucoup d'entre eux n'obtiennent pas de certification post-obligatoire. Cependant, encore trop souvent, les statistiques officielles et les recherches scientifiques s'appuient sur la nationalité au lieu de l'origine migratoire ou regroupent les jeunes d'origine européenne et extra-européenne ce qui contribue à dissimuler certaines réalités particulières. Nous proposons donc de focaliser notre attention sur les « secondos » dits d' « ex-Yougoslavie » (étrangers et naturalisés).

Quels types de certifications post-obligatoires sont obtenus spécifiquement par la 2^{ème} génération d'ex-Yougoslavie ? Quels parcours post-obligatoires qui mènent vers une certification (ou non) sont empruntés par ces jeunes ? Finalement qu'est-ce qui explique leur situation délicate au sein du système éducatif suisse ? Menées au sein du PRN LIVES (Gomensoro & Bernardi, 2015; Gomensoro & Bolzman, 2015, 2016), nos analyses des parcours post-obligatoires des élèves ayant quitté la scolarité obligatoire en 2000 (enquête « Transition de l'école à l'emploi » - TREE) ainsi que des entretiens qualitatifs menés auprès de jeunes « secondos » albanophones d'ex-Yougoslavie¹ dans les cantons de Genève et Vaud permettent d'avancer quelques éléments de réponse.

Un tiers sans diplôme

Tout d'abord, nous observons qu'un tiers des « secondos » d'ex-Yougoslavie n'a pas (encore) obtenu de diplôme sept années après la fin de la scolarité obligatoire (alors que c'est le cas d'un « natif »² sur 10 seulement). Plus de la moitié d'entre eux a obtenu un CFC ou AFP, 9% a obtenu une maturité professionnelle, soit des parts relativement semblables à celles des natifs. Finalement, une minorité obtient un diplôme général du secondaire ou du tertiaire (5%) alors que c'est le cas d'un natif sur cinq (Gomensoro & Bolzman, 2016).

En deuxième lieu, nous observons que les chemins empruntés pour atteindre les diplômes post-obligatoires diffèrent également. La seconde génération d'ex-Yougoslavie emprunte davantage par rapport aux natifs (1 sur 4 contre 1 sur 5) les trajectoires de formation professionnelle discontinues, qui sont ponctuées de solutions transitoires, d'années supplémentaires, de préapprentissage, etc. ainsi que les trajectoires de formation professionnelle suivies d'une insertion instable sur le marché de l'emploi (1 sur 4 contre 1 sur 10). De plus, ils empruntent dans une moindre mesure les trajectoires de formation générales (gymnase ou école de culture générale) ou professionnelles (maturité professionnelle) suivies d'une formation tertiaire (Universités ou HES). Ces différences s'expliquent en partie par le fait que les parents de natifs ont en général un niveau socio-économique et de formation plus

Or 6 « secondos » d'ex-Yougoslavie sur 10 ont fréquenté une filière à exigences basiques alors que c'est le cas de 2 natifs sur 10.

élevés par rapport aux parents ex-Yougoslaves. Ainsi, à origine sociale égale, nous n'observons plus de différence dans l'accès aux formations générales par rapport aux natifs. Cependant des inégalités persistent dans l'accès aux formations professionnelles (Gomensoro & Bolzman, 2015).

Les facteurs cruciaux

Les inégalités scolaires selon l'origine migratoire sont donc produites également par d'autres facteurs comme par exemple l'orientation au sein des filières du secondaire I qui institutionnalise les différences de compétences scolaires de manière précoce (et souvent définitive), qui ne favorise pas l'apprentissage scolaire des élèves migrants ou de la seconde génération (voir encadré) et qui détermine grandement les opportunités de formation post-obligatoires. Or 6 « secondos » d'ex-Yougoslavie sur 10 ont fréquenté une filière à exigences basiques alors que c'est le cas de 2 natifs sur 10 (Gomensoro & Bolzman, 2016). Ainsi, la majorité de la seconde génération d'ex-Yougoslavie n'a d'autre choix que de rechercher un apprentissage dual souvent à exigences scolaires basses étant donné la concurrence importante et la discrimination qu'ils subissent sur le marché de l'apprentissage (Imdorf, 2007; Meyer, 2015). Lorsque l'on compare uniquement les parcours des élèves ayant été orienté en filière basique ou étendue, 4 « secondos » d'ex-Yougoslavie sur 10 n'obtiennent pas de certification du post-obligatoire et 6 sur 10 obtiennent une formation professionnelle sept ans après le fin de la scolarité obligatoire alors que c'est le cas respectivement de 2 et 8 natifs sur 10. A filière du secondaire I, origine sociale et performances scolaires égales, nous observons qu'une partie des descendants d'immigrés des pays d'ex-Yougoslavie atteint plus souvent les formations générales par rapport aux natifs ce qui indique qu'ils échappent plus souvent à la limitation des opportunités de formation post-obligatoires par les filières du secondaire I. Cependant, une part plus importante d'entre eux par rapport aux natifs n'obtient pas de formation post-obligatoire. Leurs trajectoires sont ainsi plus polarisées que celles des natifs (Gomensoro & Bolzman, 2016).

L'analyse des entretiens qualitatifs

L'analyse des entretiens qualitatifs réalisés auprès de « secondos » d'ex-Yougoslavie dans les cantons de Genève et Vaud permet de mettre à jour certaines configurations individuelles, familiales et institutionnelles qui font que beaucoup ont des trajectoires professionnelles, souvent discontinues, qui mènent vers des certifications professionnelles ou vers une non-certification.

Premièrement, les compétences et les aspirations scolaires de ces jeunes ne sont pas très élevées. Ils ont des notes moyennes mais n'investissent pas davantage étant donné qu'ils disent souvent « le gymnase, les études ce n'est pas fait pour moi ». Les choix post-obligatoires et la recherche d'une place d'apprentissage sont largement influencés par les choix et parcours des camarades de classe (au sein de la même filière) ou des membres de la famille (fratrie et cousins). Deuxièmement, les parents ont majoritairement des aspirations élevées pour leurs enfants (le gymnase et l'université) mais souvent en inadéquation avec les opportunités réelles de leurs enfants. De plus, étant donné leur bas niveau de formation, leurs connaissances linguistiques et du fonctionnement du système éducatif suisse limitées, ils peuvent rarement soutenir concrètement leurs enfants dans leurs tâches scolaires, lors des moments de choix ou lors de la recherche d'une place d'apprentissage.

Finalement, l'orientation au sein des filières du secondaire I institutionnalise les différents niveaux de compétences scolaires et les opportunités de formation, créant ainsi une sorte de destinée scolaire « naturelle », qui va de soi, qui influence fortement les aspirations et qui n'est pas remise en question par les élèves. Les agents scolaires (professeurs et conseillers d'orientation) encouragent le plus souvent les élèves à entreprendre une formation professionnelle facilement atteignable/réalisable et découragent en général les écarts à cette destinée scolaire (par exemple le fait d'entreprendre des passerelles afin d'obtenir l'accès par exemple aux formations générales) étant donné que les risques d'échec y sont plus élevés. Au final, la majorité des descendants d'immigrés d'ex-Yougoslavie se retrouve orientée vers un marché de l'apprentissage salarié concurrentiel au sein duquel ils ne disposent pas des ressources scolaires (certificat obligatoire de filière basique, compétences scolaires et en recherche de place d'apprentissage), sociales (contacts avec des patrons ou RH au sein d'entreprises formatrices), du soutien parental nécessaire (réseau social et soutien concret dans la rédaction de CV par exemple) et par rapport auquel ils sont discriminés étant donné leur origine nationale/ethnique et leurs permis d'établissement/nationalité (Gomensoro & Bernardi, 2015; Gomensoro & Bolzman, 2015; Imdorf, 2007).

Une meilleure (in)formation à propos des divers types de formation, des débouchés professionnels et des démarches à réaliser lors de la recherche de places d'apprentissages devraient être mises en place plus particulièrement auprès des parents immigrés.

Un puissant facteur de production des inégalités

L'étude [3] de Felouzis, Charmillot et Fouquet-Chauprade (2016), basée sur les données PISA 2009, montre que les acquis scolaires sont moins élevés chez les élèves de 1^{ère} et 2^{ème} génération par rapport aux natifs de même caractéristiques individuelles, sociales et scolaires. Ceci est imputable en partie au fait qu'ils sont davantage scolarisés dans les filières de l'enseignement secondaire les moins favorables aux apprentissages. Il ressort que les cantons dans lesquels la relégation des élèves de la 2^{ème} génération est la plus marquée sont aussi ceux dans lesquels ces élèves ont le plus de chance de ne pas atteindre le niveau minimal de compétences. Ainsi, la relégation importante, dans certains cantons, des élèves issus de l'immigration dans les filières à exigences élémentaires est un puissant facteur de production des inégalités d'apprentissage.

Recommandations

En nous appuyant sur les résultats de cette étude, nous pouvons mettre en avant certaines recommandations sous forme synthétique qui contribueraient à résoudre certains défis intrinsèques au système éducatif suisse. Notons que ces mesures peuvent déjà exister dans certains cantons. La question qui se pose est de savoir dans quelle mesure les cantons et la confédération sont disposés à investir afin d'offrir une plus grande égalité scolaire et de garantir de plus amples opportunités de formation au plus grand nombre.

- Une meilleure (in)formation à propos des divers types de formation, des débouchées professionnelles et des démarches à réaliser lors de la recherche de places d'apprentissages devraient être mises en place plus particulièrement auprès des parents immigrés (dans leur langue d'origine si besoin) afin que ces derniers prennent connaissance des possibilités de l'apprentissage et deviennent des acteurs lors de l'orientation ou de la recherche d'une place d'apprentissage.
- Les décalages entre les aspirations des jeunes, des parents, des agents du système scolaire et des opportunités de formation post-obligatoires qui existent dans certains cas devraient être pris en compte dans le processus d'orientation entrepris par les agents scolaires et d'orientation afin d'éviter des réorientations ultérieures.
- Les systèmes scolaires cantonaux devraient allouer davantage de ressources financières et humaines pendant la scolarité obligatoire afin d'éviter la mise en place de retards scolaires (particulièrement pour les enfants dont les parents ne peuvent soutenir concrètement leurs enfants) qui sont ensuite institutionnalisés par la sélection au sein des filières du secondaire I et se transforment en inégalités d'opportunités post-obligatoires.
- La mise en place d'une plus grande souplesse systémique par une sélection moins forte et moins définitive au sein des filières du secondaire I, par une moindre détermination des opportunités de formation et par une démocratisation des passerelles post-obligatoires laisserait une plus grande marge de manœuvre aux individus et ne cantonnerait pas la majorité des descendants d'immigrés au marché concurrentiel de l'apprentissage.
- Un travail et un débat de fond devraient être entrepris afin d'éviter la discrimination de certaines catégories de jeunes sur un marché de l'apprentissage salarié vers lequel ils sont orientés.

¹ Nous désignons ainsi les jeunes nés en Suisse ou arrivés avant l'âge de 10 ans en Suisse et dont les parents sont nés en ex-Yougoslavie.

² Nous désignons ainsi les jeunes nés en Suisse et dont les deux parents sont nés en Suisse.

Références

- Bolzmann, C., Fibbi, R., & Vial, M. (2003). *Secondas - Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich: Seismo.
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2016). Les élèves de deuxième génération en Suisse: modes d'intégration scolaire et compétences acquises dans 13 systèmes éducatifs cantonaux. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 218-244.
- Gomensoro, A., & Bernardi, L. (2015). Educational trajectories of children of migrants in Switzerland. Présenté à Population Association of America Annual Meeting, San Diego: PAA. [4]
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2015). The effect of the socioeconomic status of ethnic groups on educational inequalities in Switzerland: which « hidden » mechanisms? *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(2), 70-98. [5]
- Gomensoro, A., & Bolzman, C. (2016). Les trajectoires éducatives de la seconde génération. Quel déterminisme des filières du secondaire I et comment certains jeunes le surmontent? *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 289-308. [6]
- Hupka, S., & Stalder, B. (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. Stalder, *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Bâle: TREE.
- Imdorf, C. (2007). The Hiring of Trainees: Institutional Discrimination Based on Nationality in Swiss Enterprises. Document de travail LEST.
- Meyer, T. (2015). Inégalités dans le(s) système(s) d'éducation suisse(s): facteurs systémiques et devenir individuel. In G. Felouzis & G. Goastellec, *Les inégalités scolaires en Suisse* (p. 161-178). Berne: Peter Lang.

Citation

Gomensoro, Andrés / Bolzmann, Claudio (2016): La délicate situation scolaire des « Secondos » d'ex-Yougoslavie en Suisse. Transfert. Formation

En partie meilleure que dans les écoles gymnasiales

Qui apprend un métier bénéficie d'une éducation civique comparativement bonne. C'est du moins ce que permet de supposer une analyse des programmes scolaires de la formation professionnelle initiale des cantons et des établissements. La plupart des programmes scolaires vont au-delà d'une conception de l'éducation à la citoyenneté comme simple transmission de connaissances – ils cherchent à éveiller l'intérêt pour les contextes politiques et à proposer des champs d'essai. Toutefois, puisque plus d'un tiers des enseignants accordent une importance (relativement) faible aux programmes scolaires dans la préparation des cours, leur impact est incertain.



Par Isabelle Stadelmann-Steffen, Lisa Marti

Isabelle Stadelmann-Steffen est professeure de politique comparée à l'Université de Berne. Lisa Marti est assistante auxiliaire au même institut.

Dans le cadre du travail sur un postulat de Josiane Aubert intitulé « Éducation civique au secondaire II. Bilan »¹, le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) a mandaté un rapport d'experts pour procéder à un état des lieux de l'éducation à la citoyenneté au secondaire II. Le rapport et notre travail se sont donc articulés autour de la question de savoir comment les plans d'études cadres pour l'éducation à la citoyenneté sont concrétisés dans les programmes scolaires des cantons et des établissements au secondaire II. La concrétisation des plans d'études cadres à l'échelle cantonale et scolaire est importante en raison de l'autonomie importante accordée aux cantons et aux établissements dans le système de formation fédéraliste suisse. La mise en œuvre des plans d'études cadres varie donc beaucoup d'une région ou d'une école à l'autre, ce qui a un impact sur l'efficacité de ces plans pour les connaissances et compétences effectivement enseignées.

Le rapport se fonde sur une conception élargie de l'éducation à la citoyenneté, englobant également, outre les *connaissances* et *compétences* transmises, la dimension de *l'éveil de l'intérêt*. Fondamentalement, dans la science comme dans la pratique, l'intérêt de l'éducation à la citoyenneté est justifié par l'hypothèse qu'un fonds de base de connaissances et de compétences politiques, mais aussi la sensibilisation aux questions politiques, constituent des prérequis importants pour participer activement à la vie politique. On souligne notamment l'importance élevée de l'éducation à la citoyenneté dans des contextes participatifs comme celui de la Suisse.

L'étude s'articule autour d'une analyse des contenus de 146 programmes scolaires des cantons et des établissements au secondaire II, complétée par une analyse des données des élèves et de 211 enseignants dans les classes terminales des écoles professionnelles et gymnasiales.

Nous présentons ci-après quelques constats essentiels, en mettant l'accent sur le domaine de la formation professionnelle initiale. Il convient de noter que la désignation de la matière dans laquelle est intégrée l'éducation civique est déterminée par les plans d'études cadres fédéraux correspondants. Ainsi, l'éducation à la citoyenneté dans les écoles professionnelles sans maturité professionnelle (MP) fait partie de l'« enseignement de culture générale » (CG). Dans les écoles avec MP, on utilise dans le cas typique une double désignation (par ex. « Histoire et institutions politiques » ou « Histoire et politique »). Dans les plans d'études de la formation commerciale initiale et du commerce de détail enfin, l'éducation à la citoyenneté fait partie du domaine « Économie et société ».

Les écoles professionnelles se situent au-dessus de la moyenne

D'une manière générale, la grande majorité des programmes d'enseignement mentionnent un objectif clair pour l'éducation civique. La plupart vont au-delà de la conception de l'éducation à la citoyenneté comme simple transmission de connaissances, ce qui correspond donc à la notion pluridimensionnelle telle que définie en introduction. Du point de vue didactique, il est également appréciable que presque tous les programmes scolaires stipulent une prise en compte d'événements politiques ou économiques d'actualité en Suisse et/ou à l'étranger, et qu'une majorité des écoles mentionne tout au moins indirectement l'éducation des jeunes au rôle de citoyens responsables comme objectif de l'enseignement (civique). En même temps, on constate toutefois que des éléments importants d'une éducation civique ciblée en vue d'un futur engagement politique – tels que l'éveil de l'intérêt politique ou l'entraînement aux pratiques démocratiques et participatives en classe – sont rares dans les programmes d'enseignement.

Par ailleurs, on observe avant tout une grande hétérogénéité de l'ampleur dans laquelle les programmes scolaires des cantons et des

établissements couvrent le thème de l'éducation à la citoyenneté. En d'autres termes : les programmes présentent de grandes différences quant à la largeur de l'éventail des thèmes politiques, à la fréquence à laquelle ils sont mentionnés et à la précision de leur description. Cependant, ces différences n'apparaissent pas dans la même mesure pour tous les aspects partiels analysés. Cela signifie également que ce n'est pas toujours le même type d'école qui présente clairement le « meilleur » bilan.

Malgré tout, certaines différences systématiques se retrouvent dans presque toutes les analyses. Citons ici notamment les différences entre les types d'écoles. On s'attendait à ce que les écoles de formation générale, du fait du nombre comparativement plus élevé des heures de cours disponibles et de leur orientation de culture générale, intègrent les thèmes politiques davantage que les écoles professionnelles qui ne sont fréquentées par les jeunes qu'un jour ou deux par semaine. Les résultats présentent toutefois un tableau contraire. Même si les programmes des écoles professionnelles régissent typiquement un moindre nombre d'heures de cours que ceux des écoles de formation générale, l'éducation civique y est plutôt plus fortement ancrée.

Au sein de la formation professionnelle initiale, on remarque toutefois encore des différences. Dans l'ensemble, les programmes des écoles professionnelles avec MP, notamment celles qui ont déjà adapté leurs programmes au plan d'études cadre de 2012, atteignent dans les trois dimensions essentiellement étudiées – les connaissances, les compétences et l'éveil de l'intérêt – des valeurs comparativement élevées. Le bilan est le moins bon pour les programmes scolaires de la formation commerciale initiale et du commerce de détail, qui présentent un enseignement de culture générale intégré.

Même si le nombre de cas pour ces derniers notamment est peu élevé, ces constats indiquent une forte influence des consignes nationales (les plans d'études cadres ou plans de formation nationaux) sur la concrétisation cantonale ou scolaire de l'éducation à la citoyenneté. Le nouveau plan d'études cadre pour la maturité professionnelle (PEC-MP) justement discute la teneur de l'éducation à la citoyenneté de manière particulièrement complète et précise. À la différence des plans d'études cadres plus anciens, il met en outre davantage l'accent sur la dimension « éveil de l'intérêt », tandis que les programmes des écoles professionnelles sans MP (y compris ceux de la formation commerciale initiale et du commerce de détail) négligent plus ou moins cet aspect.

Poids limité des programmes auprès des enseignants

Les analyses du rapport ne peuvent fournir que quelques indications sur le rôle que jouent les programmes pour l'enseignement effectivement dispensé. Les constats suggèrent d'une part qu'une bonne partie des enseignants (plus d'un tiers) accordent une importance (relativement) faible aux programmes dans la préparation des cours. Ceci constitue un problème dans la mesure où une mise en œuvre efficace et ciblée des programmes scolaires et des consignes qu'ils contiennent pour l'éducation à la citoyenneté suppose bien entendu une application de ces programmes dans l'enseignement. Par ailleurs, il apparaît que les enseignants qui s'appuient sur les programmes ont souvent le sentiment que les autorités s'intéressent trop peu à l'éducation civique. Au total, ceci ne porte pas à penser que les enseignants tiennent les programmes en très haute estime.

D'autre part, toutefois, les analyses suggèrent que l'agencement des programmes d'enseignement peut tout à fait avoir un impact sur l'éducation à la citoyenneté. Ainsi, les enseignants mentionnent un plus grand nombre de thèmes d'intérêt politique traités en cours si les programmes qui les concernent offrent également un vaste éventail thématique dans le domaine de l'éducation civique. Par ailleurs, les élèves perçoivent l'éducation civique comme plus poussée dans l'enseignement qui leur est dispensé lorsque les programmes correspondants lui accordent un poids important.

Ce que l'on pourrait faire mieux

Au vu de nos constats, on peut déceler un potentiel d'amélioration essentiellement à deux égards.

D'une part, il serait utile de prendre des mesures allant à l'encontre de la grande hétérogénéité des programmes et favorisant partout l'ancrage de l'éducation civique à un niveau élevé. Les analyses – et précisément l'exemple du nouveau PEC-MP – suggèrent qu'une conception ciblée des plans d'études cadres – c'est-à-dire un ancrage solide de l'éducation civique dans ces derniers – améliore la concrétisation des contenus d'éducation à la citoyenneté à l'échelle des cantons et des établissements. Dans ce contexte, une discussion sur ce que doit contenir une bonne éducation civique et sur les aspects qui doivent par conséquent être couverts au minimum par les plans d'études cadres et les programmes scolaires s'impose (voir encadré).

Les analyses suggèrent qu'un ancrage solide de l'éducation civique dans les plans d'études cadres améliore la concrétisation des contenus d'éducation à la citoyenneté à l'échelle des cantons et des établissements.

Une bonne partie des enseignants (plus d'un tiers) accordent une importance (relativement) faible aux programmes dans la préparation des cours.

D'autre part, on pourrait prendre des mesures visant une meilleure application des programmes scolaires et une sensibilisation des acteurs centraux. En particulier, la mise en œuvre des programmes dépend des enseignants. La sensibilisation à l'utilisation des programmes pour l'élaboration des cours, mais également l'implication accrue des enseignants (et éventuellement aussi des élèves) dans la discussion sur l'éducation à la citoyenneté et la conception des programmes, pourraient améliorer la mise en œuvre des programmes dans l'enseignement scolaire. Par ailleurs, il serait bon d'accorder un poids plus important à l'éducation civique dans la formation des futurs enseignants. Au total, une stratégie visant à renforcer l'éducation civique au secondaire II ne peut pas se concentrer uniquement sur la concrétisation des plans d'études cadres dans les programmes scolaires des cantons et des établissements, mais doit également tenir compte des contextes structurels, sociaux et politiques dans lesquels les programmes sont élaborés et appliqués.

Die Analysen sprechen dafür, dass eine starke Verankerung der politischen Bildung in den Rahmenlehrplänen die Umsetzung politischer Bildungsinhalte auf Schul- und Kantonsebene positiv beeinflusst.

Téléchargement du rapport: <https://www.sbf.admin.ch> [7]

Qu'est-ce qu'une « bonne » éducation à la citoyenneté ?

Une question à laquelle le rapport présenté ici ne peut pas répondre est celle de savoir comment se présenterait une éducation civique idéale. D'un côté, la politique et l'éducation à la citoyenneté constituent un éventail thématique extrêmement large, qui pourrait dans le cas idéal être enseigné par une transmission tout aussi vaste de connaissances et de compétences (ainsi qu'éventuellement même de dimensions supplémentaires) – complétée par des efforts visant à susciter chez les jeunes l'intérêt pour la politique. D'un autre côté, toutefois, il est évident qu'un programme qui ne régit que quelques heures du quotidien scolaire ne saurait décrire l'éducation civique de cette manière idéale. Il convient donc de se concentrer sur des aspects centraux. Si cette concrétisation n'est pas assurée dans le plan d'études cadre, cela laisse une grande marge de manœuvre aux programmes scolaires des cantons et des établissements, qui débouche sur de grandes disparités de mise en œuvre.

Il importe donc de définir ce qu'est une « bonne » éducation civique. Par conséquent, il sera utile de discuter ce qui, par rapport à un idéal potentiel, est effectivement réaliste et faisable, et quels aspects sont jugés indispensables pour une « bonne » éducation à la citoyenneté (par exemple dans le sens de standards minimaux). On peut ici citer comme exemple le thème de la « politique suisse » auquel une bonne partie des programmes n'accordent qu'un poids au-dessous de la moyenne, mais qui revêt une importance particulière pour une participation concrète au système politique suisse.

¹ 13.3751 – Motion : Éducation civique au secondaire II. Bilan, soumise par Josiane Aubert, 06/11/2013.

Citation

Stadelmann-Steffen, Isabelle / Marti, Lisa (2016): En partie meilleure que dans les écoles gymnasiales. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (2/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Pourquoi il y a des métiers féminins et masculins

Beaucoup de métiers ont un « genre ». Une étude réalisée par un groupe de chercheurs à ce sujet a obtenu cette année le prix CORECHED de la recherche en éducation. Elle montre entre autres – et contrairement à ce que l'on supposait précédemment – que le choix professionnel des femmes et des hommes est influencé par l'idée qu'ils ont de leur avenir familial et de leurs anticipations quant à leur propre rôle dans la famille. Nous publions ici le discours d'hommage prononcé par Irene Kriesi, IFFP, à l'occasion de la remise du prix. Elle situe l'étude dans son contexte de recherche et la résume.



Par Irene Kriesi

Irene Kriesi, titulaire d'un doctorat en sociologie, dirige à l'IFFP le domaine de recherche « Conditions institutionnelles de la formation professionnelle ».

Remise du Prix CORECHED 23 Juin 2016, Bellevue Palace, Berne discours d'hommage

Discours d'hommage pour : Karin Schwiter, Sandra Hupka-Brunner, Nina Wehner, Evéline Huber, Shireen Kanji, Andrea Maihofer und Manfred Max Bergmann (2014): *Inégalités de genre dans les parcours de formation et les carrières*. [8]

Monsieur le Président de la République, Monsieur le Secrétaire général, Mesdames et Messieurs les lauréats, chers invités,

Je suis très heureuse que le prix CORECHED récompense aujourd'hui une contribution scientifique qui se penche sur le sujet de la ségrégation professionnelle femmes-hommes. C'est un sujet qui ne revêt pas seulement un grand intérêt du point de vue de la politique sociale et de l'économie, mais est également jugé important dans les sciences sociales.

En général, un discours d'éloge s'attache avant tout à rendre hommage au parcours et aux réalisations de la personne distinguée. Or, j'ai ici affaire à tout un groupe de lauréats – à savoir sept personnes. Afin de pouvoir m'en tenir à mes dix minutes de temps de parole, je mettrai donc essentiellement l'accent sur le sujet de l'article distingué et son importance scientifique.

Je voudrais néanmoins souligner que les six auteures et l'auteur font tous état d'une liste impressionnante de travaux de recherche sur le thème de l'inégalité entre les sexes sur le marché du travail. Il s'agit donc sans exception d'expertes et d'experts confirmés dans ce domaine de recherche. Ces sept personnes s'inscrivent dans différents contextes disciplinaires, méthodologiques et institutionnels. Elles proviennent initialement de disciplines aussi diverses que la géographie, la sociologie, la psychologie, la philosophie, la pédagogie, la gestion d'entreprise, l'économie du développement, la politique sociale et les sciences politiques. Au total, les sept personnes travaillent dans sept universités différentes de quatre pays¹, ainsi que dans le secteur privé. Cette diversité disciplinaire et institutionnelle de l'équipe d'auteurs est impressionnante. Même si les sciences sociales ne sont plus caractérisées aujourd'hui par le travail en cavalier seul, une telle diversité est peu commune. Elle fait bien ressortir qu'un travail scientifique de qualité dépend en grande mesure aujourd'hui du travail d'équipe, de l'interdisciplinarité et de la coopération créative de personnes apportant chacune une perspective différente.

Des études comparatives entre les pays indiquent que l'ampleur de la ségrégation professionnelle femmes-hommes varie parfois considérablement d'un pays à l'autre, et est notamment très marquée en Suisse.

Mais venons-en à présent à l'importance du sujet et de la présente étude.

L'évocation du problème de la ségrégation professionnelle femmes-hommes suscite parfois une incompréhension dans l'opinion publique. En partie, c'est même aussi le cas dans les sciences sociales. Ainsi, j'ai présenté il y a quelques années à un grand congrès international de sociologie une propre étude sur le choix professionnel sexospécifique. Un monsieur dans l'assistance m'a ensuite demandé pourquoi je prenais la peine de travailler sur un sujet aussi inepte, puisque les différences de choix professionnel entre les sexes étaient uniquement dues à des causes biologiques.

Du point de vue sociétal, un tel propos est compréhensible. Précisément aussi en Suisse, les différents choix professionnels des jeunes hommes et des jeunes femmes ont une longue tradition. Il peut donc paraître évident de les percevoir comme quelque chose de naturel. Du point de vue des sciences sociales – et de la part d'un sociologue – une perspective exclusivement biologique est par

contre tout à fait surprenante. En effet, à côté des considérations politico-sociales et économiques, l'ancrage de ce sujet dans les sciences sociales est également dû à des raisons empiriques. Ainsi, des études comparatives entre les pays indiquent que l'ampleur de la ségrégation professionnelle femmes-hommes varie parfois considérablement d'un pays à l'autre, et est notamment très marquée en Suisse (cf. par ex. Charles & Bradley 2009). Du point de vue historique, on constate par ailleurs que la perception de certains métiers comme typiquement féminins ou masculins peut également changer au fil du temps. Les soins infirmiers en sont un exemple. Ils sont aujourd'hui perçus comme le prototype d'un métier féminin. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Comme le montre Claudia Bischoff (1992), les soins infirmiers ne sont devenus un métier féminin que dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Auparavant, il était considéré comme convenant aux deux sexes. Au XIX^e siècle commença un débat, qui allait s'étendre sur des dizaines d'années, pour savoir si les hommes ou les femmes étaient plus aptes à exercer ce métier. Comme nous le savons, la question fut finalement tranchée en faveur des femmes (Bischoff 1992). Précisément cet exemple d'un métier à connotation absolument féminine de nos jours illustre bien que la définition de métiers comme féminins ou masculins se fonde sur un processus de construction sociale et est donc aussi variable (cf. également Buchmann & Kriesi 2012). Du point de vue scientifique, la ségrégation professionnelle femmes-hommes constitue donc un thème de recherche tout à fait intéressant et important, qui en dit long sur le fonctionnement de notre société.

Mais penchons-nous à présent sur l'étude distinguée aujourd'hui. Elle se démarque à trois égards du paysage actuel de la recherche.

1. Premièrement, elle adopte une perspective longitudinale et examine le choix professionnel sexospécifique comme processus d'évolution au fil du temps.
2. Deuxièmement, elle est innovante sur le plan méthodique et s'appuie sur une conception multiméthodique.
3. Troisièmement, elle étudie le choix professionnel des jeunes femmes et des jeunes hommes, ce qui est loin d'être une évidence.

Je vais à présent brièvement approfondir ces trois aspects.

(1) Le constat que le choix professionnel doit être considéré comme un processus n'a rien de nouveau dans la science (cf. par ex. Hirschi 2013 ; Herzog, Neuenschwander & Wannak 2006 ; Krüger & Levy 2000). Ce processus commence dès l'enfance, et se poursuit pour une partie des jeunes jusqu'à l'âge adulte.

Si le choix professionnel est un processus, cela signifie toujours aussi que les aspirations professionnelles de même que les formations choisies peuvent changer au fil du temps. Ceci apparaît très clairement dans les résultats de l'article distingué. Ainsi, parmi les femmes d'environ 22 ans, 54 % seulement travaillaient dans le type de métier qu'elles avaient prévu sept ans auparavant, à la fin de leur scolarité obligatoire. Parmi les hommes, ce taux était de 63 %. Cela signifie que 45 % des femmes et 37 % des hommes ont soit changé d'aspiration professionnelle dans la phase jusqu'à l'âge adulte, soit n'ont pas pu réaliser leurs aspirations.

Ainsi, parmi les femmes d'environ 22 ans, 54 % seulement travaillaient dans le type de métier qu'elles avaient prévu sept ans auparavant, à la fin de leur scolarité obligatoire. Parmi les hommes, ce taux était de 63 %.

Dans la littérature de recherche empirique sur le choix professionnel sexospécifique, la reconnaissance théorique du fait que ce choix se fait sous forme d'un processus est encore relativement peu reflétée. Ceci est également dû aux données disponibles. En effet, une analyse du choix professionnel comme processus suppose que l'on puisse observer ce processus sur plusieurs années. Or, il n'y a jusqu'à présent pour la Suisse que peu de données permettant une telle perspective. En comparant le métier choisi un peu après l'âge de vingt ans aux aspirations précédentes et ultérieures, l'étude distinguée a le mérite de mettre précisément en lumière ce caractère de processus.

(2) L'approche méthodique choisie pour le travail distingué est extrêmement novatrice. Elle combine des analyses quantitatives à des interviews qualitatives. Premièrement, les aspirations à différentes époques sont comparées au métier choisi. Deuxièmement, les auteures et l'auteur examinent les liens entre les aspirations, le choix professionnel et les ressources dont disposent les jeunes. Troisièmement, au moyen d'interviews qualitatives à l'âge d'environ 26 ans, ils explorent les motivations subjectives pour les voies atypiques choisies. Les différents volets de l'étude sont systématiquement regroupés sur le plan de la méthode et du contenu.

Cette démarche très complète et cohérente est rare dans la recherche sur la ségrégation professionnelle. La plupart des études sur la ségrégation femmes-hommes se concentrent sur l'analyse des données soit qualitatives, soit quantitatives à un moment donné de la vie. Face à cela, la conception longitudinale multiméthodique a un grand avantage, puisqu'elle permet de faire ressortir aussi bien l'interaction entre les ressources individuelles des jeunes et les structures professionnelles sexuées que le caractère de processus du choix professionnel.

Les résultats illustrent le fait que beaucoup de métiers « ont un genre », comme l'a reconnu la recherche sur les femmes et le genre. En effet, les métiers sont soumis à une sexualisation culturelle et structurelle (cf. par ex. Gottschall 2010 ; Krüger & Levy 2000 ; Wetterer 1995). Ceci entraîne pour les jeunes envisageant un métier atypique pour leur sexe des obstacles différents selon la phase de vie.

Un obstacle important est lié au fait que le genre d'un métier s'inscrit dans l'ensemble d'aptitudes et de compétences que l'on associe à ce métier (Buchmann & Kriesi 2012 ; Borkowski 2000). Pour beaucoup de métiers typiquement masculins, les aptitudes mathématiques et techniques sont jugées importantes. Dans notre culture, celles-ci sont associées au sexe masculin. Les métiers féminins classiques, en revanche, sont associés à des compétences à connotation féminine telles que les aptitudes linguistiques ou l'empathie (Ceika & Eagly 1999 ; Rabe-Kleberg 1987 ; Cockburn 1988). Les résultats montrent également que le développement de la conviction d'avoir des aptitudes atypiques pour le sexe constitue l'un des premiers obstacles que les jeunes doivent surmonter pour pouvoir envisager et choisir un métier atypique. Pour cela, ils doivent disposer de ressources au-delà de la moyenne.

Le genre d'un métier s'installe également dans ses structures même. Ceci débouche sur le fait que beaucoup de métiers féminins classiques jouissent d'un statut professionnel relativement peu élevé. Par ailleurs, les salaires y sont souvent insuffisants pour nourrir une famille. Les métiers masculins classiques sont souvent plus prestigieux et mieux payés. Ils sont toutefois structurés de telle sorte qu'ils ne sont pas compatibles avec les obligations familiales de prise en charge (Hausmann, Kleinert & Leuze 2015 ; Busch 2013 ; Heintz et al. 1997 ; Trappe 2006). Les jeunes qui ont surmonté les premiers obstacles et opté pour un métier atypique sont confrontés à l'âge adulte au problème que les structures du métier choisi sont difficilement compatibles avec les rôles prédominants des sexes. Ceci contraint les jeunes femmes et les jeunes hommes à rejeter complètement les rôles prédominants des sexes, à changer de métier ou à chercher dans le métier atypique une niche à nouveau plutôt sexospécifique. L'étude distinguée a le mérite d'avoir fait ressortir ces obstacles au long du parcours de vie.

Les métiers masculins classiques sont souvent plus prestigieux et mieux payés. Ils sont toutefois structurés de telle sorte qu'ils ne sont pas compatibles avec les obligations familiales de prise en charge.

(3) Voyons à présent encore la prise en compte des hommes. Depuis longtemps déjà, les sciences sociales se penchent intensément sur la question de savoir pourquoi peu de femmes seulement choisissent un métier masculin. Mais jusqu'à présent, la question inverse, à savoir pourquoi si peu d'hommes choisissent des métiers féminins, n'a été posée que bien plus rarement. On peut s'en étonner, puisqu'en Suisse, la ségrégation professionnelle par sexe est encore plus marquée chez les hommes que chez les femmes. Ainsi, les données de l'enquête sur l'enfance et la jeunesse en Suisse de 2009 par exemple indiquent que parmi les jeunes hommes ayant entrepris une formation professionnelle initiale, un peu plus de trois quarts (75,5 %) avaient appris à 18 ans un métier typiquement masculin. Chez les jeunes femmes du même âge, un peu plus de deux tiers (64,3 %) « seulement » avaient choisi un métier typiquement féminin (Buchmann & Kriesi 2012). L'article distingué a à présent le mérite d'avoir étudié pour les deux sexes les préconditions d'un choix professionnel atypique. Les résultats montrent nettement – et contrairement à ce que l'on supposait précédemment – que le choix professionnel des femmes et des hommes est influencé par l'idée qu'ils ont de leur avenir familial et de leurs anticipations quant à leur propre rôle dans la famille. Mais avec des signes inversés. Tandis que le rôle anticipé de mère favorise chez les femmes le choix d'un métier à prédominance féminine, le rôle anticipé de père amène les hommes à s'orienter davantage vers la carrière professionnelle et la promotion et à éviter les métiers typiquement féminins. L'étude distinguée a fait ressortir ce mécanisme clé pour les deux sexes plus clairement que cela n'avait pu être fait dans la recherche jusqu'à présent.

En conclusion, j'aimerais souligner que le prix CORECHED récompense à juste titre l'étude distinguée. Elle a le mérite d'avoir mis en lumière les obstacles culturels et structurels que doivent surmonter les jeunes hommes et les jeunes femmes pour le choix d'un métier atypique à différents moments de la vie et pour les deux sexes. Ce regard d'ensemble permet de comprendre plus complètement pourquoi la ségrégation professionnelle femmes-hommes persiste et reste très marquée malgré les efforts de la politique de la formation.

¹ Universités de Berne, Bâle, Zurich, Leicester GB, Western Cape and Free State South Africa, University of International Business and Economics China.

Références bibliographiques

Bischoff, C. (1992). *Frauen in der Krankenpflege: Zur Entwicklung von Frauenrolle und Frauenberufstätigkeit im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt/New York: Campus.

Borkowsky, A. (2000). *Frauen und Männer in der Berufsbildung Schweiz*. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 22(2), 279-294.

Buchmann, M., & Kriesi, I. (2012). *Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 52 «Soziologische Bildungsforschung», herausgegeben von Rolf Becker und Heike Solga, 256-280.

Busch, A. (2013). *Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den «Gender Pay Gap»*. Zur Bedeutung geschlechtlich konnotierter Arbeitsinhalte. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 65(2), S. 301-338.

Cejka, M. A., & Eagly, A. H. (1999). *Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment*. Personality and Social Psychology Bulletin, 25(4), 413-423.

Cockburn, C. (1988). *Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how*. Hamburg: Argument.

Gottschall, K. (2010). *Arbeit, Beschäftigung und Arbeitsmarkt aus der Genderperspektive*. In F. Böhle, G. G. Voss & G. Wachtler (Eds.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (pp. 671-698). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hausmann, A.-C., Kleinert, C. & Leuze, K. (2015). *Entwertung von Frauenberufen oder Entwertung von Frauen im Beruf? Eine Längsschnittdanalyse zum Zusammenhang von beruflicher Geschlechtersegregation und Lohnentwicklung in Westdeutschland*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 67(2), S. 217-242.

Heintz, B., Nadai, E., Fischer, R., & Ummel, H. (1997). *Ungleich unter Gleichen. Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*.

Frankfurt: Campus.

Herzog, W., Neuenschwander, M., & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Hirschi, A. (2013). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Eds.), Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch (pp. 27-41). Münster: Waxmann.

Krüger, H., & Levy, R. (2000). Masterstatus, Familie und Geschlecht. Vergessene Verknüpfungslogiken zwischen Institutionen des Lebenslaufs. Berliner Journal für Soziologie, 10(3), 379-401.

Rabe-Kleberg, U. (1987). Frauenberufe – Zur Segmentierung der Berufswelt. Bielefeld: B. Kleine Verlag.

Trappe, H. (2006). Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 58(1), 50-78.

Wetterer, A. (Hrsg.) (1995). Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a.M., New York: Campus.

Citation

Kriesi, Irene (2016): Pourquoi il y a des métiers féminins et masculins. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (2/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

Gagne-t-on vraiment davantage avec la maturité qu'avec un apprentissage ?

Même si elle débouche sur des profils de qualification étroits, la formation professionnelle initiale ne constitue pas un risque pour l'employabilité à long terme. C'est le constat de l'étude réalisée par l'Université de Lausanne sur les perspectives d'emploi et de salaire après un apprentissage. Au niveau des salaires, les perspectives des personnes qui ont uniquement accompli un apprentissage sont moins favorables. À partir de l'âge de 30 ans, elles gagnent moins que les personnes ayant acquis uniquement une maturité gymnasiale (sans formation tertiaire). L'avantage salarial avec une maturité est particulièrement marqué chez les femmes.



Par Daniel Oesch

Daniel Oesch est professeur de sociologie à l'Université de Lausanne et directeur de l'Institut des sciences sociales.

M. Oesch, dans votre étude, vous avez examiné les perspectives d'emploi et de salaire de personnes ayant uniquement accompli un apprentissage, et pas de formation professionnelle supérieure. Commençons par l'emploi : comment se présentent ces perspectives ?

Daniel Oesch : Les personnes ayant accompli une formation professionnelle initiale ont un taux d'activité extrêmement élevé et un taux de chômage très faible. De toute évidence, les compétences professionnelles correspondent à la demande du marché du travail et permettent à la grande majorité des personnes ayant accompli un apprentissage de trouver un emploi rapidement. Cet effet se maintient tout au long de la vie : même si beaucoup de métiers présentent des profils de qualification étroits, ils protègent néanmoins – contrairement aux craintes que l'on rencontre notamment dans l'espace anglo-saxon – de manière durable contre le chômage. Au niveau des perspectives d'emploi, les carrières professionnelles des personnes avec apprentissage sont même plus stables que celles des personnes avec maturité gymnasiale.

Beaucoup de gens n'accomplissent pas de formation professionnelle supérieure, mais poursuivent néanmoins leur formation et acquièrent des certificats de branches professionnelles ou des qualifications similaires. Pouvez-vous nous dire ce qu'il en est de ce groupe ?

La base de données de l'Enquête suisse sur la population active (ESPA) que nous avons utilisée ne le permet malheureusement pas. En effet, elle ne saisit pas les formations continues non formelles.

Vos résultats signifient-ils que l'apprentissage tout au long de la vie n'est qu'un mantra sans impact réel ?

Un profil de compétences spécifique ou relativement étroit ne constitue effectivement pas un piège pour la carrière professionnelle, tout au moins dans le contexte de la Suisse avec son taux de chômage général relativement faible. Mais l'absence de formations consécutives a une incidence plus critique sur le salaire. Nous observons ici que 15 ans après l'accomplissement de la formation professionnelle initiale, il n'y a pratiquement plus de possibilités d'évolution vers le haut. La poursuite de la formation a donc une grande importance pour les perspectives salariales.

Dans votre étude, vous avez examiné en détail ces évolutions des salaires. Quels constats pouvez-vous faire ?

En raison de leur entrée précoce dans la vie professionnelle, les personnes avec apprentissage gagnent pendant quelques années des salaires annuels plus élevés que les personnes avec une formation générale du secondaire II – les femmes jusqu'à 26 ans, les hommes jusqu'à 33. À partir de ces âges, il y a un retournement de tendance. À l'âge de 45 ans, le salaire médian des hommes avec formation gymnasiale est supérieur de 12 % à celui de ceux qui ont accompli une formation professionnelle initiale ; chez les femmes, cette différence est même de 14 %. À 60 ans, la différence est de 39 % chez les hommes et de 62 % chez les femmes.

Ce désavantage salarial s'applique-t-il à toutes les formations professionnelles initiales ?

Chez les élèves avec maturité gymnasiale, le désavantage salarial jusqu'à l'âge de 33 ans pèse si lourd qu'il ne peut plus être compensé – en raison du moindre taux d'activité.

Notre étude s'appuie sur l'Enquête suisse sur la population active (ESPA) qui contient des indications sur les métiers appris. Nous avons regroupé ces métiers en six domaines professionnels. Pour tous ces groupes, l'évolution est moins bonne que pour la formation gymnasiale ; du point de vue du salaire, les métiers techniques et industriels ouvrent les meilleures possibilités de progression, et les métiers de services aux particuliers tels que la vente, l'hôtellerie-restauration ou la coiffure sont les moins intéressants.

Le «skills mismatch» ou quand la main d'œuvre n'est pas utilisée de manière efficace

Une main-d'œuvre surqualifiée ou, à l'inverse, sous-qualifiée n'est pas en adéquation avec les exigences d'un marché du travail efficace. Une étude de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a analysé l'ampleur du «skills mismatch» et ses conséquences. A cet égard, ce sont surtout les réglementations qui empêchent une utilisation des travailleurs à bon escient. Certes, la Suisse n'a pas été prise en considération dans cette étude, mais étant donné qu'elle dispose d'un marché du travail comparativement flexible ainsi que d'un système d'éducation et de formation qui a fait ses preuves, elle aurait obtenu de bons résultats.

Les personnes avec formation gymnasiale, mais sans formation tertiaire, peuvent-elles compenser le désavantage salarial qu'elles connaissent dans leur jeunesse jusqu'à la fin de leur parcours professionnel ?

Pour les hommes, ce n'est pas possible. Chez eux, le désavantage salarial jusqu'à l'âge de 33 ans pèse si lourd qu'il ne peut plus être compensé – en raison du moindre taux d'activité. L'écart est de 3 à 7 %. Pour les femmes, c'est l'inverse. Ici, l'avantage salarial avec une formation gymnasiale est de 5 à 8 %. Ceci est lié au fait que les hommes avec un apprentissage travaillent dans des domaines mieux rémunérés que les femmes.

La formation professionnelle semble ouvrir des carrières moins intéressantes aux femmes qu'aux hommes.

On peut dire les choses ainsi. Le taux de maturité gymnasiale chez les hommes stagne à 17 % depuis 20 ans ; chez les femmes, il est passé depuis 1990 de 13 à 24 %. Au vu des perspectives salariales des femmes, cette évolution apparaît tout à fait logique.

Comment expliquez-vous le fait que l'on peut apparemment bien gagner sa vie également avec la formation gymnasiale peu conforme aux exigences du marché du travail ?

L'avantage de l'apprentissage par rapport à la formation générale est qu'il permet une transition rapide vers le marché de l'emploi. Une formation générale n'assure pas cela. Mais elle permet d'acquérir des compétences plus larges utiles sur le marché du travail, telles que l'anglais, les mathématiques ou les sciences naturelles, qui s'avèrent avoir un impact plus important sur la carrière. Il faut noter que le groupe des personnes avec maturité gymnasiale comprend également des personnes qui ont commencé des études, mais les ont abandonnées au profit d'un emploi approprié.

Pouvez-vous déduire de votre étude des recommandations pour la politique de la formation ?

Les résultats indiquent que la formation générale confère des compétences qui sont demandées sur le marché du travail et génèrent à long terme des salaires plus élevés que la formation professionnelle. Les connaissances interdisciplinaires, mais aussi les compétences linguistiques telles que l'anglais et l'allemand, semblent si importantes qu'il faudrait également leur donner davantage de poids dans la formation professionnelle. Notre marché du travail ne cesse de devenir plus international et plus exigeant – et il me semble donc nécessaire de faire une plus grande place aux aspects de culture générale dans la formation professionnelle également. Par ailleurs, il me semble qu'il faut voir d'un œil critique l'efficacité des campagnes visant à promouvoir la formation professionnelle. La valorisation la plus puissante des parcours de formation a lieu sur le marché du travail et se manifeste dans les salaires. Même la meilleure des campagnes ne saurait rendre plus attrayant un métier peu rémunéré. Ici, il conviendrait d'améliorer notamment pour les femmes les options ouvertes par la formation professionnelle.

Citation

Oesch, Daniel (2016): Gagne-t-on vraiment davantage avec la maturité qu'avec un apprentissage ?. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (2/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

La logique des réformes du passé

La formation commerciale de base a connu pas moins de trois réformes en trente ans. Une analyse du contenu des plans de formation montre que certains thèmes n'étant pas directement bénéfiques au monde de l'économie ont été remplacés par d'autres, comme la théorie de la gestion. La mise en œuvre des compétences transdisciplinaires dans les programmes scolaires a donné et continue à donner du fil à retordre aux experts. Roland Hohl, directeur de la CIFIC Suisse, commente les résultats de l'étude consacrée à l'histoire de la formation commerciale de base.



Par Anna-Lena Gründler, Martina Tatavitto

Anna-Lena Gründler et Martina Tatavitto, collaboratrices scientifiques à l'Institut de pédagogie économique de l'Université de St-Gall.

Ces trente dernières années, la formation commerciale de base profil E (formation initiale élargie) a connu de profonds changements dans tous les domaines de l'enseignement. Parmi les trois réformes – le règlement d'apprentissage d'employé de commerce de 1986, la nouvelle formation commerciale de base de 2003 (NFCB) et l'ordonnance du SEFRI sur la formation professionnelle initiale d'employé de commerce de 2012 –, c'est la réforme de 2003 qui a engendré le plus de changements. Certes, les modifications apportées dans l'ordonnance sur la formation de 2012 étaient nombreuses, mais pas aussi déterminantes que celles de la NFCB de 2003.

La standardisation des programmes favorable à la coopération entre les lieux de formation

Le dénominateur commun des programmes des trois dernières réformes est la description des niveaux des objectifs de formation, introduite depuis la NFCB de 2003 dans la terminologie de la méthode Triplex. Le niveau de détail des objectifs n'a de fait que très peu varié et reste relativement élevé. Ce pilotage strict a permis de réduire la complexité des problématiques relevant du domaine d'enseignement «Économie et société» (E&S) et a ainsi facilité la tâche des enseignants appelés à faire progresser leurs élèves vers les réponses attendues par une succession de questions fragmentaires. De même, la définition de budgets de périodes d'enseignement pour chaque objectif évaluateur et la fixation de l'ultime semestre où une matière peut être dispensée ont eu pour effet de standardiser l'enseignement. Il a alors été possible d'assurer une coordination étroite et efficace des trois lieux de formation que sont l'école professionnelle, l'entreprise formatrice et les cours interentreprises.

Nos analyses ont mis en lumière le fait que les compétences transversales ne sont pas assez prises en compte dans les examens finaux. En définitive, l'inscription des compétences méthodologiques dans le programme des cours est insatisfaisante, puisque celles-ci devraient être reliées aux autres compétences.

L'alignement sur les besoins de l'économie

Au fil des changements intervenus dans le monde et de l'émergence d'exigences nouvelles émanant des milieux économiques, les objectifs évaluateurs ont été adaptés, et cela tout spécialement dans le domaine d'enseignement E&S. C'est ainsi que l'actuel plan de formation aborde désormais aussi les théories modernes de la gestion (par ex. le marketing). Des changements encore plus considérables sont également intervenus dans le domaine de la gestion des ressources humaines, un domaine qui s'est vu attribuer une place plus en vue dans l'ordonnance sur la formation de 2012. Par ailleurs, des thèmes peu utiles directement à l'économie ont disparu du plan de formation (par ex. la géographie économique et des pans entiers de l'éducation civique, des finances ou de la comptabilité). Cette réduction de la matière d'enseignement se ressent dans la grille des cours E&S: les périodes d'enseignement y ont baissé de 8 % ces trente dernières années. Rien que pour les finances et la comptabilité, le régime minceur a abouti à une réduction de plus de 50 %. La complexité des contenus et le niveau d'exigences n'ont par contre pas fondamentalement changé.

L'importance des compétences transversales

Les compétences méthodologiques, sociales et personnelles ont gagné en importance au cours du temps. Le traitement de ces

compétences s'avère cependant toujours insatisfaisant au niveau de l'enseignement et des examens, les experts ne s'accordant pas sur l'utilité de ces compétences transversales. Alors que certains responsables de la formation plaident en faveur d'une inscription plus franche de ces compétences dans le programme des cours et exigent leur mise en œuvre dans l'enseignement et dans les examens, d'autres doutent du succès d'une mise en place généralisée et de l'utilité des compétences transversales dans le contexte scolaire. Les partisans des compétences transversales cherchent à imposer des mandats de groupe ou des unités d'apprentissage autodirigées, tandis que les sceptiques estiment qu'il n'est pas aisé de promouvoir ces compétences. Pour eux, l'accent dans l'enseignement scolaire devrait plutôt porter sur les compétences professionnelles qui améliorent l'employabilité des personnes en formation. Nos analyses ont mis en lumière le fait que les compétences transversales ne sont pas assez prises en compte dans les examens finaux. En définitive, l'inscription des compétences méthodologiques dans le programme des cours est insatisfaisante, puisque celles-ci devraient être reliées aux autres compétences.

L'alignement de l'examen et du programme des cours

Dans le cadre de l'examen final et de la procédure de qualification sur le domaine d'enseignement E&S, le principe qui veut que «celui qui enseigne examine» a été abandonné. La procédure de qualification est dorénavant organisée à l'échelle nationale, ce qui garantit la comparabilité et l'harmonisation des épreuves d'examen. Toutefois, dans certains domaines d'enseignement (par ex. «approfondir et relier» ou «travail autonome»), les enseignants peuvent toujours concevoir eux-mêmes l'évaluation. L'ordonnance sur la formation de 2012 dispose par contre que les examens de fin d'apprentissage et l'enseignement ne doivent plus être pilotés de manière excessive par le biais de documents internes et de moyens didactiques contraignants. Enfin, notre analyse des examens a montré que les objectifs évaluateurs traités durant les examens finaux selon l'ordonnance sur la formation de 2012 sont bien attestés.

Que nous réserve l'avenir?

Les experts interviewés ne sont pas d'accord entre eux pour savoir dans quelle direction l'enseignement professionnel devrait évoluer. Pour certains d'entre eux, il importe de cantonner l'enseignement professionnel dans les entreprises – ce qui revient à promouvoir une école professionnelle privilégiant l'enseignement de la culture générale: la branche des fournisseurs de prestations financière souhaiterait par exemple dispenser elle-même les compétences professionnelles requises dans leurs entreprises. D'autres experts soulignent au contraire toute l'importance que l'enseignement professionnel devrait jouer à l'école. La formation commerciale de base devrait continuer d'assumer son rôle de fournisseuse de candidats optant par la suite pour la formation professionnelle supérieure. À vouloir reléguer l'enseignement de la culture générale à l'école professionnelle, on rendrait plus difficile aussi bien la comparabilité des formations dans les différentes branches que le passage d'une branche commerciale à l'autre. Du coup, une «formation commerciale» unique de portée générale perdrait tout son sens et devrait être remplacée par toute une série d'apprentissages spécifiques à chaque branche, comme celui d'employé de banque.

Le renforcement de la collaboration entre écoles professionnelles et branches de la formation permet d'assurer l'employabilité des personnes en formation. L'obligation de vérifier l'actualité des formations professionnelles tous les cinq ans débouche en général sur des optimisations plutôt mineures

L'espace réservé à de telles discussions est actuellement des plus étriqués, les organes concernés – les écoles professionnelles et les branches spécialisées – semblent fatigués par la perspective même de devoir s'engager à nouveau dans des voies innovantes. La réforme de l'ordonnance sur la formation de 2012 couvre bien les besoins actuels en la matière. Le renforcement de la collaboration entre écoles professionnelles et branches de la formation permet d'assurer l'employabilité des personnes en formation. L'obligation de vérifier l'actualité des formations professionnelles tous les cinq ans débouche en général sur des optimisations plutôt mineures, comme la meilleure répartition des contenus de formation sur les différents semestres ou l'offre d'un enseignement bilingue, pour ne citer que ces deux exemples.

Le nombre des apprentis va baisser ces prochaines années, et cela non seulement en raison de l'évolution démographique, mais aussi à cause de la création de nouvelles professions. C'est le cas notamment de la gastronomie rapide, qui inclut quelques éléments relevant de la formation commerciale et «détourne» bon nombre d'apprentis de cette voie. C'est pourquoi il importe que la formation commerciale traditionnelle reste attrayante. L'enseignement bilingue pourrait constituer un atout pour attirer de nouvelles personnes en formation douées et performantes qui, sinon, seraient tentées de suivre des études gymnasiales. De même, la prise en compte des nouveaux médias dans l'enseignement pourrait accroître l'attrait pour les formations en apprentissage, étant donné que les nouvelles technologies occupent une place toujours plus grande dans le domaine des moyens didactiques.

Citation

Gründler, Anna-Lena / Tatavitto, Martina (2016): La logique des réformes du passé. Transfert. Formation professionnelle dans la recherche et la pratique. (2/2016), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.

URL source: <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/22016/pdf>

Liens

[1] <https://www.sgab-srfp.ch/fr/newsletter/22016>

[2] <http://www.hep-verlag.ch/lehrvertragsaufloesung-ausbildungserfolg>

[3] <http://www.unige.ch/fapse/ggape/equipe/charmilot/publications/>

[4] <http://paa2015.princeton.edu/uploads/150749>

[5] http://ijse.padovauniversitypress.it/system/files/papers/2015_2_4.pdf

[6] <https://www.degruyter.com/downloadpdf/j/sjs.2016.42.issue-2/sjs-2016-0013/sjs-2016-0013.xml>

[7] https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/2016/06/bericht-uni.pdf.download.pdf/PO_13-3751_Expertenbericht_f_DEF.pdf

[8] <https://genderstudies.unibas.ch/forschung/forschungsprojekte/geschlechter-ungleichheiten-in-ausbildungs-und-berufsverlaeufen/>