

## Les transitions dans les itinéraires de formation

Texte de travail élaboré dans le cadre  
des études du «Forum Transition»

Sheila Padiglia



*Cette publication de l'IRDP est un document de travail qui peut encore subir des modifications. La diffusion de ce document est restreinte et toute reproduction, même partielle, ne peut se faire sans l'accord de son(s) auteur(s).*

Photo de couverture : Maurice Bettex – IRDP

**IRDP**  
**Faubourg de l'Hôpital 43**  
**Case postale 54**  
**CH-2007 Neuchâtel 7**

Tél. (41) (0) 32 889 86 18  
Fax (41) (0) 32 889 69 71

E-mail: [irdp.doc@ne.ch](mailto:irdp.doc@ne.ch)  
<http://www.irdp.ch>

## TABLE DES MATIERES

Introduction .....	3
La formation professionnelle.....	7
Les données sur les phases de transition .....	13
La question de l'employabilité.....	19
Compétences sociales.....	21
Autres thèmes et questionnements.....	22
Bibliographie .....	24

Ce texte est un document de travail, encore en mutation. Nous avons tenté de donner un inventaire des principaux points débattus à différents niveaux sur la thématique des transitions dans le domaine de la formation, en portant notre regard plus particulièrement sur la fin de la scolarité obligatoire et sur le cas particulier de la formation professionnelle. Nous commencerons par quelques considérations fondamentales concernant le monde de l'éducation, tirées pour la plupart des rapports OCDE et qui mettent en lumière les thématiques-clés qui sont à prendre en considération lorsqu'on se penche sur ce domaine de recherche. Suivent (sans ordre de priorité) quelques autres thèmes de recherche et interrogations, notamment sur les compétences sociales ou la question de l'employabilité. Il s'agit de mettre en évidence les points récurrents ou importants dans un vaste éventail d'études et de questionnements...

## Introduction

Selon un rapport de l'OCDE (1999b), de nouvelles contraintes sont apparues dans le monde de l'éducation au cours des deux dernières décennies et celles-ci devraient amener les gouvernements à modifier du tout au tout leurs stratégies dans le domaine social et éducatif. Il semble en effet qu'avec la mondialisation (du capital), l'ouverture des marchés a accru la concurrence entre les entreprises et entre les pays développés, c'est ainsi que, dans ce cadre, le niveau de qualification des salariés vient à jouer un rôle de plus en plus important (Galley & Meyer 1998).

Trois autres facteurs importants sont mis en lumière pour expliquer la nécessité de revoir en profondeur les politiques de formation. Le premier est ce que l'on peut appeler le « progrès technique », *qui renvoie notamment aux technologies de l'information et de la communications (TIC) et qui nécessite une main-d'œuvre avec des qualifications particulières*. Le deuxième facteur est l'organisation du travail qui a été modifiée et qui impose que les salariés se doivent dorénavant de faire preuve de plus *d'autonomie*, dans un cadre de travail plus *flexible*. Dans ce cadre la production (de marchandises ou de services) doit être prioritairement centrée sur le client et la demande dicte dès lors le processus de production. Ces changements nécessitent de développer non seulement des *compétences cognitives* mais aussi des *compétences sociales*.

Le troisième et dernier facteur ayant joué un rôle dans ce changement de perspective est la durée de vie qui s'allonge, car elle amène à repenser la segmentation entre temps de formation, temps de travail et temps de loisirs.

Le rapport en question souligne que ce sont les progrès technologiques qui ont conduit à la montée du chômage et à l'augmentation des inégalités, faute d'avoir été suffisamment pris en compte et anticipés par les gouvernements. Ces phénomènes témoigneraient en effet du fait que les modalités d'intervention des pouvoirs publics ne sont pas, ou plus, appropriées. Il s'agit donc de les revoir radicalement. Les « innovations » à mettre en place dans les systèmes d'enseignement s'inscrivent dès lors dans le cadre des « réformes » de l'ensemble des services publics et du système de sécurité sociale.

## Valorisation du capital humain et social

Depuis quelques années désormais, le système éducatif s'est également trouvé dans l'obligation de contribuer fortement au développement humain et au développement durable. Ces objectifs l'ont conduite à prendre en compte le *capital humain* et le *capital social*, deux concepts majeurs dans les dernières publications de l'OCDE (1998, 2001; Galley & Meyer 1998).

L'OCDE (1998) a défini le *capital humain* comme les connaissances, les aptitudes, les compétences et les autres attributs (comportement, motivation, etc.), réunis chez les individus et qui ont trait à l'activité économique. La durée de scolarité et les degrés de qualification en sont les mesures caractéristiques. Cette notion recouvre donc un ensemble de caractéristiques individuelles qui se constitue tout au long de la vie, aussi bien dans les lieux de formation que dans la famille, les entreprises, les réseaux sociaux, etc. Le système éducatif n'est pas la seule instance concernée, mais il est souvent

instrumentalisé de sorte qu'il constitue une instance de régulation dont le but est d'éviter une pénurie de *capital humain*, ainsi qu'une mauvaise répartition du dit capital au sein de la société.

Dans ce processus, il faut aussi prioritairement prendre en compte *la demande en capital humain*, autrement dit les nouvelles exigences des employeurs en termes de qualifications, d'aptitudes, de flexibilité, etc.

Développer le *capital humain* est rentable à deux niveaux, note l'OCDE. Au niveau individuel, un *capital humain* élevé est synonyme d'une meilleure situation financière : les personnes les mieux formées disposent d'un *revenu du travail* supérieur. Au niveau de la société, l'investissement dans le *capital humain* a des effets positifs sur la productivité, « le capital humain étant l'un des moteurs de la croissance économique » (OCDE, 1999b).

La définition du *capital social* (OCDE 2001) est en soi problématique. Pour la majorité des auteurs, il se définit en termes de réseaux, de normes et de confiance, et par la façon dont ceux-ci permettent aux individus et aux institutions d'atteindre plus efficacement des objectifs communs. On mesure le plus souvent le capital social par la participation à diverses formes d'engagement civique, comme adhérer à une association de bénévoles, être membre d'un parti politique ou encore par des degrés de confiance exprimée envers d'autres personnes. La notion de *capital social* a été utilisée pour expliquer un large éventail de phénomènes sociaux, dont la performance économique globale, les taux de criminalité et de troubles sociaux, et les tendances de l'emploi et de la santé chez les immigrants. Malgré une certaine ambiguïté, la notion de *capital social* s'applique généralement à des rapports entre les gens, elle caractérise des groupes plutôt que des individus. Ce capital se développe tout d'abord dans la famille, puis au cours de la formation et à l'intérieur des entreprises et des différents lieux de sociabilité. Le *capital social* a donc lui aussi une influence sur la croissance économique, car l'intégration des individus dans des réseaux sociaux, la participation civique, ou des valeurs comme la *confiance* jouent le rôle de jouent un rôle clé pour la productivité dans les entreprises.

Il existe toutefois une vision plus négative de ce *capital social*, Crowther (2004) par exemple parle dans ce cadre de *corrosion* du caractère de l'individu, car cet aspect social qui doit rendre les individus plus flexibles et *adaptables* au service de l'entreprise est en fait avant tout un mode de contrôle social.

Ainsi, la mesure du *capital humain* et du *capital social*, dont la définition n'est pas sans ambiguïtés dans les textes de l'OCDE, devient intéressante aux yeux de la société. C'est d'ailleurs dans cette optique que s'inscrit l'enquête PISA, qui cherche à donner des résultats *non pas en termes d'assimilation du programme d'enseignement, mais en termes de connaissances et de compétences indispensables pour la pleine participation à la société*. Cette enquête est une première étape dans le programme visant à *apprécier dans quelle mesure les jeunes sont prêts pour la vie d'adulte [et à] examiner les possibilités d'évaluer, ultérieurement, les compétences des adultes* (OCDE, 1999b).

Que retirer de ces rapports de l'OCDE ?

Le mérite principal de la théorie du *capital humain* est de considérer l'éducation comme un investissement, non comme un coût.

Son second mérite est d'essayer de mesurer l'impact de l'investissement éducatif sur la croissance et le bien-être.

Cependant, les travaux de l'OCDE s'inscrivent dans un cadre théorique spécifique et restrictif. L'acte éducatif n'est conçu que dans sa dimension individuelle en termes de

coûts / avantages pour la personne qui l'entreprend. Ainsi, les effets collectifs sont dérivés de l'investissement individuel.

L'activité d'enseignement qui est pourtant d'importance, n'est pas prise en compte, ni l'incertitude qui l'entoure. Et ces analyses s'exposent à une critique classique : le souci d'une évaluation quantitative conduit à ne prendre en compte que ce qui est mesurable. On voit bien dans quelle difficulté se trouve ce type d'analyse lorsqu'elle est contrainte de prendre en compte des phénomènes qualitatifs : elle est conduite à se lancer dans des mesures hasardeuses, ou à les ignorer.

La notion de *capital social* constitue quant à elle une avancée intéressante car elle permet de prendre en compte la qualité sociale de la croissance économique, et de s'interroger sur la relation entre l'économique et le social.

La relation entre croissance économique et lien social qui apparaît comme une question nouvelle dans le rapport est en fait l'objet central de la plupart des sciences sociales depuis plus d'un siècle, et peut-être aurai-il été utile de s'appuyer sur les enseignements de l'histoire pour mieux comprendre les évolutions actuelles.

D'autre part, la conception fonctionnaliste de la société véhiculée par ce rapport ne permet pas de montrer comment, autour des conflits de pouvoirs et de valeurs, le social se construit dans des interactions collectives.

Les indicateurs analysés par l'OCDE dans ce rapport ne permettent malheureusement pas de répondre aux grandes questions de société générées par le primat donné à l'économique dans l'organisation du social : insécurité des conditions de vie et de travail, dégradations des conditions de travail, défense de la diversité culturelle, atteintes à l'environnement, inégalités hommes/ femmes...

Par contre les principaux mots-clé qui se dégagent de cette description des changements survenus ou induits dans le monde de l'éducation au cours des deux dernières décennies, des mots tels que : qualification, flexibilité, autonomie, motivation, compétences sociales, apprentissage tout au long de la vie, sont tout à fait *dans l'air du temps* de la recherche en éducation et constituent les soucis permanents des études lancées depuis une dizaine d'années; c'est pourquoi nous y reviendrons par la suite.

## Définition de la transition

Il existe, selon le point de vue que l'on adopte, différentes définitions de la transition, notre regard se portant pour l'instant sur un angle général, nous considérerons ici l'indicateur de transition utilisé par l'OCDE délimitant la *période de transition* comme *débutant à la première année d'âge où moins de 75% de la population suit des études sans travailler, et se terminant pendant la dernière année où 50% de la population travaille mais ne fait pas d'études* (OCDE 1996:45).

Si l'on applique cette définition à la situation suisse par exemple, la plus grande partie des transitions se déroule entre les âges de 16 et de 21 ans. Si l'on considère la durée de la période de transition (6 ans), la Suisse se trouve dans la moyenne des pays-membres de l'OCDE ;concernant la fourchette des âges, les personnes en transition en Suisse sont plutôt jeunes par rapport à la moyenne OCDE (Galley & Meyer 1998).

## Itinéraires de transition

En vue d'une comparaison entre pays, le concept d'itinéraire est important pour décrire la manière dont la formation et les marchés du travail sont organisés et reliés entre eux (OCDE 2000). Les itinéraires de transition sont déterminés par les pouvoirs publics et par les employeurs, mais également par les jeunes et leurs parents. L'OCDE (2000:60) distingue trois itinéraires principaux selon le type de filière : les filières d'enseignement général (préparation aux études tertiaires), les filières d'enseignement professionnel scolaire (elles visent en général l'acquisition d'une qualification professionnelle et l'entrée sur le marché du travail), et les filières de type apprentissage (préparation à une qualification professionnelle).

Ce que l'on peut d'abord relever et qui est souligné par l'étude OCDE, c'est que les itinéraires suivis par les jeunes vers l'emploi sont souvent sinueux (voir le point relatif aux *passerelles*).

Deux moments de transition dans les itinéraires de formations peuvent être distingués : la première transition concerne la période postobligatoire du système éducatif, la deuxième considère la période nécessaire à un jeune pour son insertion professionnelle après avoir quitté la formation.

Dans ce texte nous nous pencherons essentiellement sur la première transition, et particulièrement sur le cas de la formation professionnelle car il nous permet de relever des thématiques intéressantes.

## La formation professionnelle

La formation professionnelle et, dans le cas qui nous intéresse, l'apprentissage touche un nombre plus ou moins important d'élèves selon les pays. L'apprentissage est en Suisse la formation la plus répandue après l'école obligatoire, alors qu'en France par exemple il peine à trouver un écho favorable. Cette différence, qui fait que la Suisse vit deux phases de transition (école obligatoire - formation professionnelle – travail) alors que la France n'en vit qu'une (école-travail), rend pertinente et intéressante la comparaison de ces deux pays afin de dégager des pistes de réflexion.

### La formation professionnelle duale (école-entreprise)

En 1992 déjà, le *Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement* (CERI, Paris) publie un texte de l'OCDE alliant la logique managériale et la pédagogie nouvelle (CERI 1992:10) :

Lorsque les enseignants se sont mis à coopérer avec des entreprises, ils ont découvert une autre raison importante de ne plus se méfier du monde des affaires : les objectifs des deux partenaires étaient souvent beaucoup plus proches que l'un et l'autre ne l'avaient imaginé. On a longtemps supposé qu'il y avait un conflit inévitable entre le but précis de préparer un enfant au travail et l'objectif de cultiver son esprit. Dans la mesure où les entreprises ont besoin de travailleurs ayant des qualifications techniques liées à des tâches spécifiques, ce conflit est toujours bien réel. Mais de plus en plus, les qualités les plus importantes exigées dans le monde du travail et celles que les entreprises veulent encourager les écoles à enseigner sont d'ordre plus général. L'adaptabilité, la faculté de communiquer, de travailler en équipe, de faire preuve d'initiative — ces qualités et d'autres compétences génériques — sont maintenant essentielles pour assurer la compétitivité des entreprises. Or, cette tendance correspond à l'évolution que connaît par ailleurs la pédagogie. De nombreux enseignants souhaitent abandonner la tradition qui consiste principalement à transmettre des connaissances à leurs élèves et préfèrent leur apprendre à réfléchir et à apprendre par eux-mêmes. Heureusement pour ces enseignants et leurs élèves, laisser les jeunes prendre des initiatives et des décisions en classe constitue une excellente préparation au monde du travail moderne. Il est vrai que les enseignants ne sont pas tous disposés à mettre l'accent sur ces aptitudes, de même que beaucoup d'entreprises ne savent pas encore les utiliser. Mais les entreprises qui ont les politiques les plus avancées en matière de ressources humaines vont souvent dans le même sens que les écoles qui développent les programmes d'études les plus novateurs.

Les pays germaniques connaissent une longue tradition de formation professionnelle duale, fondée sur d'anciennes habitudes d'apprentissage mises en pratique par les entreprises. Ce système, en usage en Suisse, mais également en Allemagne, en Autriche et au Danemark, comporte une formation pratique en entreprise couplée à une formation générale à l'école. Un contrat de travail d'environ trois à quatre ans lie les apprentis aux entreprises qui les engagent comme employés sous le contrôle d'un maître d'apprentissage agréé. Ce contrat d'apprentissage autorise les apprentis à suivre des cours dans une école professionnelle tenue par les pouvoirs publics. Tout au long de leur

apprentissage, les jeunes perçoivent une indemnité fixée par la convention collective de la branche, une sorte de salaire donc.

Le système *dual* est ainsi appelé car il se déroule d'une part en entreprise et d'autre part à l'école professionnelle ; il est co-financé par le gouvernement et les employeurs et que les programmes de formation sont co-déterminés par les associations professionnelles et les employeurs. Un diplôme reconnu au niveau national sanctionne la fin de l'apprentissage en dépit des différences (de niveau et de compétences) pouvant exister selon les entreprises et les spécialités.

La force de ce système est démontrée par le fait qu'il concerne une proportion très élevée de jeunes (en Suisse près de 60%, en Allemagne plus de 70% des élèves sortant du système scolaire), et par le fait que les abandons en cours de formation sont rares. Au total, la proportion des actifs occupés qui possèdent un brevet *dual* est très élevée (59 %), quoiqu'en baisse. Le système *dual* accueille les jeunes à la fin des dix années d'enseignement obligatoire, mais il est ouvert à tous ; un nombre croissant de bacheliers (*abitur*) choisissent de devenir apprentis à la fin de leurs études. Une autre force du système *dual* est de permettre d'accéder, par la formation continue, à des niveaux de qualification supérieurs, tels que le brevet de technicien ou même à des formations d'ingénieurs courtes ou longues.

Dans les entreprises, les postes intermédiaires sont essentiellement pourvus par promotion. La grande majorité des contremaîtres et des techniciens sont ainsi passés par le système *dual* d'où une grande homogénéité professionnelle de la main-d'oeuvre industrielle, facteur de cohésion interne, d'aptitude à coopérer et à construire le changement. L'entrée en apprentissage est une période particulièrement intéressante ; elle constitue une transition dans le sens qu'elle représente en effet un passage entre le système scolaire et le monde du travail. Ce passage est graduel en fonction de l'intégration dans le processus de production, qui évolue avec les années d'apprentissage. Ainsi, à partir de la 2<sup>e</sup> ou 3<sup>e</sup> année d'apprentissage, la productivité des apprentis dépasse souvent les coûts de formation (Hanhart & Schultz 1998).

Fleischmann (2003) nous rend attentifs au fait que la formation d'apprentis est rentable. Il semblerait que malgré ses coûts élevés, la formation d'apprenties et d'apprentis est pour les deux tiers des entreprises une bonne affaire dès la période de formation, ceci indépendamment de la longueur de l'apprentissage. Ceci est le résultat le plus important d'une étude effectuée par le Centre de recherche en économie de l'éducation de l'Université de Berne. Autrement dit, les apprentis financent eux-mêmes, par leur travail productif, l'intégralité des dépenses engagées pour leur formation : salaire de leur formateur (45 % des coûts de formation), leur propre salaire (45 %), locaux, équipements et fournitures (10 %). Il faut en déduire que le *secteur économique de la formation professionnelle*, avec un volume financier de 5 milliards de francs et plus de 200'000 personnes occupées (apprenti-e-s), est en principe sain.

Wolter (2002) déduit entre autre des résultats obtenus que des mesures d'incitation financière générale n'amèneront pas d'amélioration sur le front du marché des places d'apprentissage. Si le nombre de places d'apprentissages doit diminuer, ce sera pour des raisons conjoncturelles menant à des niveaux trop bas du taux d'utilisation des capacités, à des restructurations et à des réorganisations. Selon Wolter, une telle évolution exigerait des mesures contre les disparités cycliques, mais pas des transformations structurelles du système de formation suisse.

Il apparaît donc que, le système dual n'est pas parfait, même au dire de ses propres défenseurs : un trop grand nombre de spécialités, un remaniement des contenus de formation trop lent, un fonctionnement par nature moins bien adapté en basse (pression

sur les coûts des entreprises) qu'en haute conjoncture. Mais également une formation théorique insuffisante et imparfaitement coordonnée avec le travail en entreprise et une inégalité de formation, et donc de qualifications à la sortie, selon le niveau technologique de l'entreprise chargée de l'apprentissage. En fait, il manque encore au système dual, un concept éducatif de base susceptible de rendre interactifs les processus de formation professionnelle entre entreprises et centres de formation concernant les compétences, contenus et objectifs spécifiques aux branches professionnelles (Gaude, 1997).

Ce thème est au cœur de la nouvelle réforme de la formation professionnelle en Suisse.

Ce que l'on peut dire en règle générale c'est que le système *dual* favorise par nature l'insertion professionnelle des jeunes car l'élève devient, progressivement et naturellement, un employé qualifié tout en nouant des relations professionnelles avec ses futurs employeurs. Il est en principe recruté par l'entreprise qui l'a formé une fois le diplôme réussi. En Allemagne par exemple, le taux de chômage des jeunes, par classes d'âge, est inférieur à celui de la plupart des autres pays européens.

La formation professionnelle de type *dual* mérite dès lors une attention particulière pour deux raisons :

les apprentis, sous un statut hybride, participent en même temps au système d'enseignement et à celui de l'emploi,

le marché de l'apprentissage, par le jeu de l'offre et de la demande, suit d'autres règles et principes que celui des autres systèmes de formation. Il est particulièrement touché par la situation économique globale, que ce soit sur le plan structurel, ou sur le plan conjoncturel.

En Suisse, une des principales préoccupations en matière de transition, depuis le début des années quatre-vingt-dix, est le nombre de places d'apprentissage. Dans la discussion politique et médiatique, on assimile ce phénomène à une pénurie de l'offre des places d'apprentissage, et on l'attribue souvent à une disponibilité réduite des entreprises à former des apprentis en période de basse conjoncture.

Une étude genevoise récente (Amos, J. Silver, R. & Tomei, A., 2004) nuance toutefois cette observation, ce ne seraient pas tant les places qui manqueraient mais l'intérêt pour cette filière professionnelle qui baisserait, et la pénurie serait aussi le résultat d'une offre inadéquate par rapport aux aspirations des jeunes.

## Premiers résultats, l'exemple suisse

Il y a quelques années, entre 1997 et 1999 plus précisément, la Suisse a participé à l'ample étude de l'OCDE portant sur la transition entre la formation initiale et la vie active dans 14 pays membres.

L'étude a notamment révélé les risques du modèle *dual* en des temps de crise économique. En Suisse, plus de la moitié des jeunes empruntent la voie de l'apprentissage après leur scolarité obligatoire. En cas de pénurie aiguë de places d'apprentissage, le risque croît, surtout pour les jeunes étrangers et en général pour les élèves affichant des résultats scolaires médiocres, de devenir chômeurs et ainsi de ne pas négocier convenablement cet important virage de la première insertion dans la vie active. Les jeunes qui n'ont pas suivi de formation après la scolarité obligatoire constituent dès lors un groupe à risque sur le marché du travail. Même si 95% environ des jeunes Suisses suivent une formation après leur scolarité obligatoire, les apprentissages interrompus, mais aussi les inégalités sociales préalables constituent un problème (la proportion tombe à 80%

chez les jeunes étrangers, et elle est inférieure de 6% chez les jeunes filles par rapport aux jeunes gens).

Dans l'ensemble, l'étude approuve les réformes et les actions entreprises récemment en Suisse pour améliorer la perméabilité horizontale et verticale des filières de formation professionnelle : création d'une maturité professionnelle et du système des hautes écoles spécialisées, modification de la loi sur la formation professionnelle, modification apportée au deuxième cycle du secondaire (abandon des types de maturité, raccourcissement du temps de formation dans certains cas, harmonisation croissante des certificats et diplômes de fin d'étude). Diverses mesures touchant au marché de l'emploi et aux programmes visant les chômeurs (notamment création des offices régionaux de placement, emplois provisoires, allocations d'initiation au travail) ont aussi amélioré l'insertion et la réinsertion des jeunes demandeurs d'emploi sur le marché du travail.

## L'exemple français

Le champ de la formation professionnelle en France se compose de deux ensembles plus ou moins indépendants l'un de l'autre : la formation professionnelle initiale qui concerne les jeunes sous statut scolaire à temps plein, et les apprentis et la formation professionnelle continue qui concerne les jeunes ayant quitté ou terminé leur formation initiale et les adultes sur le marché du travail.

En France, la formation est essentiellement dispensée en milieu scolaire. La période de transition entre la scolarité et le monde du travail correspond au temps pris pour la formation en école professionnelle : dans ce système, l'école et le travail demeurent donc institutionnellement séparés.

Le système éducatif français privilégie les études générales menant au baccalauréat et, ultérieurement, à l'enseignement supérieur. Les élèves orientés vers les études professionnelles sont le plus souvent les *laissés-pour-compte* du système, en effet, les taux de réussite dans les filières professionnelles sont peu élevés, et un certain nombre de jeunes sortent sans qualification du système éducatif pour avoir échoué dans les matières générales du certificat d'aptitude professionnelle-CAP ou du brevet d'études professionnelles-BEP.

En effet, le système de formation professionnelle français se construit sur le principe formel d'une correspondance entre les niveaux hiérarchiques de l'emploi et les niveaux de formation censés répondre à ces besoins (Verdier, 1993). Cette conception met au second rang la dimension professionnelle pour étalonner les deux ensembles -diplômes et postes de travail - en référence à des niveaux de formation générale car les nomenclatures tendent à privilégier les connaissances générales plutôt que les savoirs professionnels. Le mode de sélection est particulièrement rigoureux puisque la formation initiale *marque* les individus pour la vie active. Les possibilités d'accès à la certification en cours de carrière sont très limitées, en tout cas beaucoup plus qu'en Allemagne où 20% des actions de perfectionnement durent plus d'une année contre seulement 8% en France. Cette articulation par la sélection entre l'enseignement général et la voie professionnelle installe une hiérarchie qui place la seconde dans la dépendance du premier.

Après pratiquement neuf ans d'enseignement commun, l'enseignement professionnel prend la relève pour les élèves orientés, de leur plein gré ou en raison de résultats insuffisants, vers des formations qui les préparent en deux ou trois ans au (CAP) ou au (BEP), enfin au baccalauréat professionnel après encore deux années d'études. Les lycées professionnels préparent ainsi les jeunes à exercer une activité professionnelle comme ouvrier ou employé qualifié, mais tentent aussi de répondre à leur manière aux problèmes

d'inadaptation de l'enseignement général à motiver ses élèves - en particulier ceux qui viennent de milieux défavorisés - pour mener ensuite à bien des études longues et théoriques.

La crise économique et ses répercussions sur l'emploi a révélé progressivement les dysfonctionnements de ce modèle emploi-formation et engendré des coûts croissants d'ajustement.

### **De quelques points communs avec la Suisse**

La situation des jeunes en France pouvait se caractériser ainsi il y a quelques années (Lefresne, 1996) : un allongement de la scolarité initiale (les jeunes sortent de plus en plus diplômés du système éducatif) qui correspond à une tendance structurelle antérieure à l'apparition de difficultés d'insertion des jeunes sur le marché du travail. Parmi les causes: forte demande des familles en faveur de l'ascension sociale; réponse à l'objectif national de mener, d'ici la fin du XX<sup>e</sup> siècle, 80 pour cent d'une cohorte de jeunes au niveau du baccalauréat. Cette durée accrue des études permettait de gagner du temps face au chômage immédiat et était mise à profit pour obtenir un diplôme peut-être plus *monnayable* sur le marché du travail. La conséquence directe de ce processus a été une élévation du niveau de formation : les jeunes sortent de plus en plus diplômés du système éducatif. Cet état de fait – mis à part l'objectif d'augmenter le nombre de bacheliers – s'applique également au système suisse.

### **L'emploi pour les jeunes en France : revalorisation de l'apprentissage**

En 2000, les jeunes français achèvent leur formation initiale à 21,6 ans en moyenne, soit 3 années plus âgés qu'en 1975. Entre ces deux dates, la part des diplômés de l'enseignement supérieur a doublé et le pourcentage de bacheliers est passé de moins de 30 % à 63 % (Gour, 2002).

Une autre conséquence de l'allongement de la formation initiale est un taux d'activité des jeunes de plus en plus faible. Lefresne (1996) parle de situation médiocre - en termes de chômage – pour les jeunes Français lorsqu'ils arrivent sur le marché du travail. Cette situation mérite toutefois d'être relativisée car le taux de chômage des jeunes porte sur un volume d'actifs relativement faible. Ainsi, le taux de chômage des 16-25 ans en France s'élève, en 1994, à 27,5 pour cent, mais ne porte que sur 31 pour cent d'actifs. Au total, le chômage concerne 8,5 pour cent des 16-25 ans, en forte hausse depuis 1991.

A partir d'une valeur de 6 % en 1975, le taux de chômage des jeunes actifs de 15 à 24 ans a atteint 14 % en 1985 et plus de 20 % au début des années 1990 pour stagner autour de cette valeur jusqu'à une amélioration située entre le début de 1997 et le printemps 2001 .

Devant l'ampleur du problème du chômage des jeunes, le gouvernement français, comme d'autres gouvernements européens, a été amené à développer - avec un succès relatif - toute une série de dispositifs d'aide à l'insertion, qui se situent à cheval entre des programmes de formation et des politiques d'emploi, et constituent de plus en plus souvent un passage obligé pour accéder à l'emploi.

Dans cette même perspective, de gros efforts ont été faits pour tenter de revaloriser l'apprentissage. Initiée en octobre 2003, la réforme de l'apprentissage est relancée en 2004. Objectif : passer de 360 000 apprentis (sur deux ans) à 500 000 dans les cinq ans. Pour valoriser cette formation, plusieurs mesures vont être mises en place :

vis-à-vis des apprentis : aides pour le logement et la mobilité, création d'une carte nationale d'apprenti sur le modèle de la carte d'étudiant, propositions de séjours dans des pays de l'Union européenne, création d'un campus des métiers dans chaque région pour valoriser les filières (du CAP au diplôme d'ingénieur), nomination d'un médiateur pour résoudre les conflits entre employeurs et apprentis, et surtout, augmentation de la rémunération des apprentis les plus jeunes *dans des proportions significatives* .

Vis-à-vis des entreprises : incitation fiscale pour porter à 2% de l'effectif le nombre d'apprentis dans les sociétés de 100 personnes. Diminution de la taxe d'apprentissage,<sup>1</sup> lancement de campagnes de communication pour informer les jeunes et les familles sur les opportunités d'une formation en apprentissage, faciliter les stages de découverte des entreprises pour les 14-16 ans, favoriser le développement des emplois de vacances dans les entreprises.

Mais ces tentatives se heurtent à la fois à la résistance des jeunes et à celle de leurs parents - en raison du faible prestige de l'apprentissage - et à celle des entreprises, qui font très peu de formation depuis la suppression des centres d'apprentissage dans les années soixante - largement sous la pression syndicale . Même pour la formation continue, où elles sont pourtant très actives, les entreprises françaises ont tendance à externaliser les actions de formation. Ce phénomène a en quelque sorte été renforcé par la loi de 1971 qui les oblige à financer la formation professionnelle continue par une taxe sur les salaires versés.

Tout le mode de transition entre l'école et l'emploi a été profondément transformé.

Autrefois fondées sur une adéquation forte entre formation et emploi durable, les trajectoires d'insertion se sont complexifiées, alternant emplois temporaires et périodes de chômage. En France, par exemple, en 2000, le taux d'emplois temporaires est cinq fois plus élevé pour l'ensemble des 15-29 ans que pour les adultes. Le temps partiel est actuellement deux fois plus répandu pour les jeunes hommes que pour leurs aînés (9 % contre 5 %), alors qu'il ne concernait que 2 à 3 % des emplois masculins à la fin des années 1970, quel que soit l'âge.

La France connaît donc actuellement un contexte de valorisation de la filière professionnelle et un développement de l'alternance, sous statut scolaire ou dans le cadre d'un contrat de travail. Au cours des dernières années, la coopération entre école et entreprise se serait sensiblement accrue et les passerelles multipliées.

---

<sup>1</sup> En France, la taxe d'apprentissage est un impôt obligatoire pour les entreprises. Il est calculé sur la base de la masse salariale de l'entreprise. Elle a pour but de financer le développement des premières formations technologiques et professionnelles. Elle est due principalement par les entreprises employant des salariés et exerçant une activité commerciale, industrielle ou artisanale.

## Les données sur les phases de transition

L'étude de Galley et Meyer (1998) relevait à l'époque un manque de données de base, à l'échelle nationale et régionale, permettant d'aborder avec une certaine rigueur l'analyse des processus de transition entre formation initiale et vie active (données statistiques, analyses de cohortes, données qualitatives, etc.). Il résultait d'un tel constat une connaissance lacunaire et fragmentée de la question, souvent polémisée ou particularisée selon les aléas du moment. La prise de conscience de la problématique est restée longtemps peu développée et très inégale, que l'on envisage les milieux de la recherche scientifique, les administrations publiques ou les milieux politiques et économiques.

En Suisse, la structure fédéraliste du pays n'était et n'est toujours pas étrangère à la situation, en raison du contexte institutionnel et à la répartition des responsabilités en matière d'éducation, de formation et de politique de l'emploi, mais elle n'explique pas à elle seule l'insuffisance constatée par les chercheurs.

Au cours des dernières années le contexte socio-économique a changé : jusqu'en 1990 la transition entre formation initiale et vie active ne semblait pas se discuter en Suisse, elle ne se problématisait pas, elle ne donnait lieu qu'à peu de recherches, elle n'alimentait pas davantage les débats politiques, ceux-ci étant peut-être d'un ordre différent de celui d'aujourd'hui. La transition, pendant cette période de haute conjoncture économique, se faisait simplement. Le principal problème relevé dans les années quatre-vingts était l'insuffisance de la main-d'oeuvre qualifiée, soit un nombre de nouveaux diplômés jugé insuffisant par rapport aux besoins d'une économie en pleine expansion et, pour les diplômés académiques, une entrée jugée trop tardive sur le marché du travail, en particulier en Suisse alémanique. L'intérêt pour les processus de transition en tant que phénomènes pouvant générer des difficultés et faire l'objet d'observations scientifiques et d'une attention politique particulière est, en tant que tel, relativement récent en Suisse comparé à la situation de plusieurs autres pays membres de l'OCDE.

Jusqu'ici donc on ne disposait pas au niveau national d'instruments d'observation longitudinale, permettant de suivre les parcours individuels des jeunes et dans le système de formation. Il n'existait que trois études longitudinales (dont deux encore en cours), toutes effectuées au niveau cantonal, et ne couvrant qu'en partie les périodes de transition (Bernath et al 1989, Donati 1998, Office d'orientation du Valais romand 1992, 1995).

L'étude TREE (Transition Ecole-Emploi) (cf. Amos et al. 2003) vient combler ces lacunes sur les modalités de passage de la scolarité à la vie active dans le système suisse. Cette étude s'est fixé pour objectif de fournir notamment une typologie et une description des parcours de formation et des parcours professionnels des jeunes après l'école obligatoire, compte tenu autant que possible *de tous les facteurs déterminants du succès, ainsi que d'une analyse des conditions initiales, des caractéristiques et des conséquences de certains parcours de formation* (notamment les parcours discontinus).

A part ces études qui suivent une cohorte pendant plusieurs années, on observe, dans certaines régions, de manière régulière les passages critiques dans la trajectoire formative des jeunes. Plusieurs chercheurs enquêtent par exemple sur les projets des élèves en dernière année de scolarité obligatoire pour «après l'école». Les cantons de Genève, Zurich et Berne effectuent en plus une enquête auprès des bacheliers en ce qui concerne

leurs projets après le baccalauréat. A Genève, cette enquête est également menée auprès des diplômés de la formation professionnelle. Ce qui manque presque totalement, ce sont des études sur les jeunes qui n'entreprennent pas de formation post-obligatoire. Il serait dès lors très intéressant d'essayer de récolter des données sur ces jeunes, il paraît toutefois difficile de s'adresser à ce public : comment le sélectionner et est-il prêt à se livrer à un enquête de ce type ?

En France, une enquête de la région Bourgogne «Insertion Professionnelle des Apprentis» (IPA) est le seul dispositif national qui renseigne tous les ans sur la situation professionnelle des jeunes sept mois après la fin de leur contrat (en Bourgogne 12000 jeunes touchés; 4100 jeunes interrogés, 1900 réponses).

## Passage de la scolarité obligatoire au niveau secondaire II, le cas de la Suisse

Le passage de la scolarité obligatoire à une formation du niveau secondaire II est devenu une normalité pour la quasi-totalité des jeunes dans ce pays. Selon les estimations de l'OFS, la proportion des élèves sortant de la scolarité obligatoire qui n'entreprennent pas de formation ultérieure varie, depuis 1990, entre 5 et 7%. Ce passage mérite une attention particulière notamment pour deux raisons (Galley & Meyer, 1998) :

- pour plus de la moitié de la population concernée, c'est-à-dire pour ceux et celles qui suivent une formation professionnelle, ce passage ne signifie pas seulement une transition d'un niveau d'enseignement au suivant, mais également une première étape de la transition du système d'enseignement au monde du travail.
- certains indicateurs disponibles suggèrent qu'un «échec» au cours de cette phase essentielle de la biographie formatrice a des conséquences graves pour les jeunes concernés : marginalisation, précarisation, exclusion (voir p.ex. Eckmann-Saillant et al. 1994). Toutefois, comme nous allons le voir dans le chapitre qui suit, certaines théories et résultats nuancent fortement cette affirmation, et soulignent au contraire le rôle d'attente et de «rêve» que peut représenter ce passage.

### Solutions intermédiaire, les « passerelles ».

Pour une partie croissante de la population concernée, ce passage crucial ne se fait pas «directement». Depuis le début des années 90, on observe que de plus en plus de jeunes passent, à partir de la scolarité obligatoire, non pas dans une formation de niveau secondaire II proprement dite, mais dans des «solutions intermédiaires» (année d'orientation, 10ème année, pré-apprentissage, etc.). Selon les statistiques fédérales, le nombre de jeunes se trouvant dans des «solutions intermédiaires» après la fin de la scolarité obligatoire s'est accru de plus de 40% depuis 1990, et leur proportion par rapport à une volée de la scolarité obligatoire est montée de 13 à 17% entre 1990 et 1996. Cette tendance est confirmée par des observations faites au niveau des cantons (Stutz-Delmore 1997, Amos 1994, 1995) et par les premiers résultats de l'enquête longitudinale TREE (1 jeune sur 4 est en solution transitoire). Les aspects suivants sont cités dans les sources disponibles pour expliquer ce phénomène (Galley & Meyer 1998):

- un besoin général plus grand d'«espaces intersticiels» (Gaude 1997, Donati 1998) afin de s'orienter (professionnellement),

- la pression démographique combinée avec un « marché de l'enseignement » où l'offre stagne (dans le cas de l'enseignement général), ou recule (dans le cas de la formation professionnelle),
- la nécessité de combler des lacunes d'acquis scolaires pour les élèves ayant un « capital scolaire » faible (qui, en tant que « candidats en bas de l'échelle », se trouvent en concurrence renforcée avec les « bons » élèves suite à l'évolution résumée sous le point précédent) (Stutz-Delmore 1997, Amos 1994, 1995).

Ce dernier aspect est particulièrement important pour les élèves migrants. Ainsi, toute une série de nouvelles offres de formation (pré-apprentissage, classes d'accueil de la scolarité post-obligatoire, etc.), ont été instaurées dans les cantons les plus touchés par le phénomène de l'immigration et/ou de la contraction du marché des places d'apprentissage (Suisse romande et italienne en particulier, mais également Zurich).

### Une année de plus - une année de trop ?

La fin de la scolarité obligatoire est au coeur des interrogations puisqu'elle représente la période de transition par excellence ; elle offre l'opportunité d'observer les mécanismes en jeu et les comportements des élèves sortant du système scolaire de base.

Les questions qui se posent ici sont : pourquoi les élèves se lancent-ils dans une année scolaire de plus ? Peur de mettre un premier pied dans un monde différent et besoin d'une pause avant le grand saut ? Indécision face à l'avenir ? Qualifications trop basses et besoin d'un perfectionnement ?

De là découlent les questions suivantes : faut-il continuer à proposer une dixième année de formation ? Ne vaut-il pas mieux se centrer sur une neuvième année préparant mieux les élèves à l'entrée dans la vie active ? Etc.

En 2002, un projet-pilote lancé par Joe Brunner intitulé : « Réorganisation de la 9<sup>e</sup> année scolaire », propose des pistes intéressantes pour tenter de répondre à ces questions. En deux mots, ce projet avait pour objectif de mieux préparer les élèves de 9<sup>e</sup> année à affronter les réalités de leur future vie professionnelle en améliorant la transition entre la scolarité obligatoire et les formations ou écoles post-obligatoires. Indirectement, la fréquentation de la 10<sup>e</sup> année scolaire aurait dû voir ses effectifs diminuer. Il visait aussi à améliorer la motivation des élèves en leur proposant un programme scolaire de 9<sup>e</sup> année où l'utilisation de la pédagogie de projet est valorisée et où le projet professionnel occupe une place plus importante. L'élève avait aussi plus d'occasions de donner sens à ses apprentissages et de se confronter à la réalité de son avenir professionnel, ayant à sa disposition jusqu'à trente jours pour faire des stages en entreprise ou en école professionnelle. Le projet visait une augmentation de la motivation des jeunes, ainsi qu'un double objectif d'autonomisation et de responsabilisation.

L'évaluation finale, après trois années d'expérience dans 17 écoles alémaniques et 1 école francophone, montre que deux objectifs majeurs sont atteints : les élèves sont plus motivés que précédemment et la transition vers l'apprentissage ou les écoles post-obligatoires est améliorée.

Mais le point le plus intéressant réside dans un des objectifs qui, lui, n'a pas été atteint : *les élèves ayant participé à l'étude ne veulent pas renoncer à la chance de faire une dixième année avant de commencer un apprentissage et ils sont appuyés en cela par leurs parents.* Le corps enseignant, dans sa mission pédagogique, désire orienter les jeunes vers une très bonne profession et ne veut pas non plus fermer la porte à la dixième année. Les maîtres d'apprentissage, de leur côté, maintiennent souvent leur exigence de

fréquentation d'une dixième année pour que leurs futurs apprentis ne soient pas seulement mieux formés, mais acquièrent aussi une maturité psychologique plus grande.

Cette dixième année serait donc appréciée par les divers acteurs impliqués dans le processus de formation, y a-t-il d'autres raisons de considérer d'un point de vue positif cette dixième année ?

En psychologie sociale (Perret-Clermont & Zittoun, 2002; Zittoun, 2003), les transitions sont considérées comme des périodes de transformation durant lesquelles les personnes peuvent avoir besoin d'une marge d'essai et d'erreur, de rêverie sur le présent et le futur, ou de repli sur soi. Il est dès lors intéressant de considérer cette dixième année comme remplissant cette fonction d'essai, de tâtonnement et de « rêverie » où l'erreur est autorisée, permettant par exemple une réorientation du choix professionnel sans fortes pénalisations.

Il est connu que dans le cas d'élèves en difficulté scolaire par exemple, il est utile et important que les apprentissages et la formation aient « un sens » afin qu'ils ne perçoivent pas ces années comme étant « encore » des situations scolaires qui ne font que repousser le moment charnière d'entrée dans le monde du travail. Il faut que les élèves puissent saisir la pertinence du lien que cette année-passerelle pourrait avoir vers le « vrai » monde du travail, et qu'ils puissent combler le fossé existant entre leur situation, parfois considérée comme marginale, de « mauvais élève » et le monde professionnel.

Les recherches se centrant sur les élèves en difficulté montrent en effet que ce n'est pas plus d'école qu'il faut, mais une école différente, plus « professionnelle », il faut que les élèves puissent avoir déjà un pied dans l'activité. Par conséquent ce n'est pas tant d'une dixième année scolaire que les élèves auraient besoin, mais par exemple d'une formation de base à l'entreprise.

Une étude menée en Irlande (L'Express, 2003) montre qu'une dixième année axée sur des possibilités de stages en entreprise donne des résultats et des expériences très appréciées par les élèves, les aidant à choisir leur future profession.

Il serait dès lors intéressant de lancer une vaste recherche sur le choix des élèves : pourquoi ce choix et pas un autre ? Pourquoi préférer une dixième année de formation ? Y a-t-il des profils d'élèves portés à faire certains choix et lesquels ? Etc.

## **Jeunes sans formation post-obligatoire**

Le taux global d'achèvement d'une formation du niveau secondaire II, qui se chiffre aujourd'hui à environ 85% pour la Suisse, est parmi les plus élevés de tous les pays de l'OCDE. L'écart entre garçons et filles, très élevé au début des années 80 (87% pour les garçons vs 67% pour les filles), s'est sensiblement réduit à ce jour (env. 90% pour les garçons, 80% pour les filles).

En ce qui concerne les jeunes qui restent sans formation post-obligatoire, il faut notamment distinguer entre ceux et celles qui n'encommencent jamais, et ceux et celles qui en entreprennent une ou plusieurs, mais n'en achèvent aucune. On estime en Suisse le premier de ces deux taux modeste (entre 5 et 7%). En ce qui concerne les taux d'abandon dans les formations du niveau secondaire II, les informations statistiques n'abondent pas. Hanhart & Schulz estiment qu'environ 1 apprenti(e) sur 10 n'achève pas sa formation professionnelle (Hanhart & Schultz 1998:76). Pour les voies gymnasiales, ce taux est estimé à 15% (ibidem, p.77). Ces estimations des taux d'abandon internes à un type de formation donné ne dessinent qu'une image incomplète de la situation, car un jeune qui

abandonne une voie de formation peut en entamer une autre que ce soit dans le même domaine ou dans un autre type de formation du même niveau.

### **Initiatives régionales. La fin de la scolarité obligatoire : un souci permanent**

Depuis ces dernières années différentes régions ont pris des initiatives sous la forme de projets-pilotes afin de lutter contre une dégradation du marché du travail local. L'objectif de plusieurs de ces initiatives est d'apporter une réponse au chômage des jeunes et de faciliter la transition entre formation et vie active. Parallèlement, des mesures de relance économique sont souvent introduites au niveau cantonal afin d'apporter une aide financière aux entreprises qui acceptent de former des apprentis.

Selon les régions les efforts se portent tantôt sur l'orientation, tantôt sur la formation ou le placement. En Suisse, on observe que les mesures prises au niveau des cantons visent essentiellement à favoriser un moment particulier de la transition : le passage de l'école obligatoire au secondaire II. Les informations à disposition ne permettent pas d'être exhaustifs.<sup>2</sup>

### **Les projets de formation professionnelle**

Conformément aux points clés soulevés par l'étude OCDE, de nombreux dénominateurs communs lient les projets lancés dans ce domaine, notamment dans le choix des mots-clés qui les sous-tendent, des mots tels que : motivation (il existe en Suisse les « semestres de motivation»), apprentissage autonome, projets de formation individuels, etc.

Il existe en fait depuis quelques années comme un culte de « l'entreprendre »; qui devrait toucher l'estime de soi des jeunes et les motiver à se lancer avec passion dans leur futur métier. D'où de nombreux projets qui formulent des concepts de formation visant souvent la conception d'activités susceptibles d'améliorer la formation de base des jeunes au travers de projets personnels et professionnels. Dans ce cadre des tentatives sont faites de mettre sur pied une structure adéquate pour suivre ces jeunes (le piège à éviter étant de créer une classe « ghetto »!)

---

<sup>2</sup> Exemples d'initiatives régionales :

- amélioration de l'information sur les possibilités d'apprentissage et réalisation d'enquêtes auprès des maîtres d'apprentissage et des élèves de dernière année de scolarité obligatoire afin de déterminer leurs besoins (VS),
- extension des systèmes de pré-apprentissages et de formation pré-professionnelle (ZH, NE, FR, JU),
- développement des apprentissages « plus » par l'introduction de modules d'intégration et de mises à niveau pour les jeunes étrangers et les jeunes récemment immigrés (ZH, GR, OW, NE),
- classes de 10<sup>e</sup> année (NE, VD), classes de perfectionnement (VD, JU), classes de préapprentissage (JU, VS), ateliers de formation pratique (JU), classes de préparation à la vie professionnelle (VD), classes d'insertion ou d'encouragement à la formation professionnelle (GE), classes de préformation (NE), et cours d'introduction qui s'adressent aux jeunes en difficultés scolaires ou professionnelles,
- mise sur pied de « semestres de motivation », programmes d'occupation, de formation et de réinsertion pour les jeunes entre 15 et 20 ans en fin de scolarité ou en rupture d'apprentissage (VS, NE, etc.),
- projet «Jeunes-emploi» pour chômeurs de 15 à 17 ans sans formation post-obligatoire. Offre de stages en entreprises, notamment dans des entreprises d'utilité publique (NE),
- projet «Tremplin jeunes» pour jeunes ayant connu des parcours difficiles. Offre d'entretiens, de bilans, et possibilités de stages de courte durée (GE), etc.

Les phrases-types tels que « accompagner le changement », « contribuer à l'insertion professionnelle », « promouvoir la qualité » apparaissent souvent en gras dans la promotion des différents projets.

Dans ce cadre s'enracinent les discours sur l'importance des compétences (telles que flexibilité et transférabilité) et du portfolio, tout comme celle de la validation des acquis, qui font partie des thématiques de « l'apprentissage tout au long de la vie ».

Certains auteurs soulignent dans ce cadre qu'il s'agit de faire en sorte que toute formation délivrée soit reconnue par les autorités compétentes et certifiée (la certification aussi doit être reconnue, ou du moins avoir une certaine valeur pour la suite du parcours, par exemple reconnaissance par l'entreprise de l'expérience de l'élève au sein du projet, même s'il ne dure qu'un an), sinon cette expérience ne débouchera sur rien de concret.

### **La transition du gymnase à l'université**

Le monde universitaire est un monde foisonnant de changements d'orientation et d'abondons, souvent non recensés d'ailleurs qu'il sera utile d'étudier par la suite.

Ci-dessous nous énumérerons quelques notions et thématiques importantes ou récurrentes dans les recherches en éducation de ces dernières années, notions telles que l'employabilité, les compétences, la qualité, etc.

## La question de l'employabilité

Jusqu'à récemment, la plupart des entreprises d'une certaine taille se sentaient responsables des compétences de leurs collaborateurs, qu'elles géraient et développaient, offrant des perspectives de carrière adaptées aux orientations stratégiques et aux besoins.

Puis, comme nous l'avons déjà mis en lumière, est arrivée au début des années 1990 la période de restructurations et de mutations profondes : de nombreuses entreprises se sont trouvées face à des sureffectifs, ou à des profils de collaborateurs ne répondant pas aux exigences nouvelles. Sous la pression, elles ont restructuré leurs organisations, se concentrant sur leur métier de base, n'hésitant pas à vendre des secteurs, mettant en place des structures qui privilégiaient les processus, les projets ou le réseau. Elles ont progressivement remplacé la logique bureaucratique, hiérarchique, par une logique du savoir et des compétences.

En conséquence, les entreprises ont réajusté leurs effectifs, se séparant des collaborateurs les moins performants ou ne possédant pas les compétences demandées. Les collaborateurs concernés étaient ceux qui n'avaient pas su s'adapter, ni rester ouverts au changement, ni rester performants durant toute leur carrière. On estimait qu'ils manquaient de flexibilité, d'esprit d'initiative, de sens des responsabilités, de motivation réelle, de capacité à fournir des hautes performances dans un contexte nouveau, incertain.

### Le concept d'employabilité

La notion d'employabilité séduit beaucoup de nos jours : chacun doit pouvoir être « employable » dans l'entreprise, mais aussi dans le marché, à tout moment au cours de sa vie active, en deux mot l'employabilité est définie comme « le niveau de compétences requis pour exercer un emploi » (Tilman, 1995). L'entreprise ne fournit plus le cadre d'une carrière. C'est l'individu qui en est responsable. Ainsi semblent résolus les problèmes de chômage structurel et la dépendance des collaborateurs par rapport à leur employeur.

C'est donc à chacun, parfois avec le soutien de l'entreprise, de prendre en main sa propre carrière, son portefeuille de compétences, d'être acteur de son destin et d'adopter en la matière des comportements entrepreneuriaux : assurer sa propre compétitivité, investir dans les voies nouvelles pour en récolter les fruits au travers d'un emploi (bien) rémunéré.

Dans les faits ce qui se dessine c'est la transformation du contrat de travail : il était avant tout de type « relationnel » (on s'engageait pour une entreprise, sur la base d'une relation de confiance), il devient « transactionnel » (on s'engage sur une opération concrète, une mission, un résultat attendu).

L'employabilité implique que c'est à chacun de prendre les mesures nécessaires pour adapter ses compétences dans les délais. Le marché fera le reste. Les personnes employables trouveront tout de suite un travail. Les autres devront adapter leurs compétences. L'individu porte dès lors l'entière responsabilité de son échec ou de son succès face à l'entreprise! L'échec est assimilé à un handicap personnel et l'on assiste à la naissance d'une nouvelle catégorie : les « inemployables » (Éducation permanente 2003).

Dans la période actuelle, si les grandes orientations sont définies, le contenu détaillé des métiers reste sujet à de grands points d'interrogation. Les collaborateurs pleins d'initiative,

flexibles, autonomes, aptes à gérer des relations n'ont de toute façon pas de soucis à se faire. Mais, pour les autres, la formation devrait répondre à des objectifs très précis.

Ceux dont les compétences sont encore utiles sont souvent entièrement engagés pour leur entreprise. Pour les autres, il est souvent déjà trop tard, vu le temps nécessaire pour un recyclage.

Lors d'un réel changement de technologie ou de méthode, il est rare que le personnel du temps nécessaire pour s'y préparer. Et si ceux-ci sont préparés à temps, il arrive que le collaborateur profite de la première occasion pour s'en aller, car le marché est souvent demandeur de sa nouvelle compétence avant que tout soit mis en place dans l'entreprise, et parce que le collaborateur est délié de son obligation de loyauté par le concept même d'employabilité. Ou alors, les compétences acquises sont oubliées avant d'avoir pu être mises en pratique.

Qu'est-ce qui motiverait alors les entreprises à investir massivement dans la formation, si les bénéficiaires ne lui sont plus liés durablement ?

Pour l'individu, l'employabilité signifie que ses compétences seront sa seule sécurité d'emploi. Il se doit donc de se perfectionner en permanence.

Comme l'employabilité est en partie liée à la capacité à créer son propre profil professionnel et à rendre son rapport de travail durable (Emery & Huerlimann, 2002), elle implique que le nouvel arrivant dans le monde du travail va devoir intégrer les différentes normes et valeurs de son environnement professionnel et faire preuve d'habileté à « se vendre », c'est ainsi qu'on voit apparaître les nouvelles tendances du « marketing de la personne ».

Fortement liées à la notion d'employabilité s'imposent donc les fameuses «compétences sociales» qui sont devenues centrales puisqu'elles concernent les aptitudes que tout nouvel employé se doit de posséder : flexibilité, adaptation, savoir-faire social, etc.

## Compétences sociales

Dans le cadre de l'intégration professionnelle, plusieurs auteurs (cf. par ex. Emery & Chuard Delaly, 2003) mettent les compétences sociales au centre de la formation.

Il se crée même des cours destinés à prendre conscience des compétences sociales, afin qu'on puisse dans le cadre d'une formation les apprendre et les exercer.

Selon certains, les compétences sociales, au sens large, sont au moins aussi importantes que les compétences techniques. On parle également de « socialisation professionnelle », liée à une catégorie socioprofessionnelle globalement considérée (Bosetzky & Heinrich, 1994).

Depuis quelques années en Suisse, s'est mise en place la nouvelle loi sur la formation professionnelle, qui redessine les profils des futurs employés pour les rendre conformes aux exigences du monde professionnel. L'implémentation de cette nouvelle formation est en cours d'évaluation (Evaluation ImpRKG) ; elle a mis l'accent, entre autres, elle aussi sur l'évaluation des compétences sociales, partie intégrante et importante des compétences professionnelles.

Dans le cas de la formation d'employé de commerce par exemple, le profil se doit d'être plus professionnel et mieux intégré dans le monde du travail. Dans ce modèle, utilisé pour l'évaluation, chaque compétence professionnelle correspond à des compétences méthodologiques et sociales qui doivent permettre aux futurs employés de commerce d'agir de manière adéquate. Les compétences méthodologiques et sociales découlent des compétences-clés définies par l'Office fédéral de la formation professionnelle (pour plus d'informations, consultez le site: [www.rkg.ch](http://www.rkg.ch)).

Une fois acquises les compétences sociales, l'apprenti-e employé-e a acquis, il doit être capable de maîtriser les exigences professionnelles dans ses rapports avec autrui et avec lui-même. Il agit également dans le respect de l'environnement.

Voici quelques-unes des compétences sociales citées dans le modèle :

Présentation adaptée à la situation, résistance, discrétion, responsabilité, souplesse (réagir rapidement et simplement aux nouvelles conditions générales et aux innovations), aptitude à la communication, disposition à la performance, aptitude à l'apprentissage, aptitude au transfert (l'appris ne doit pas seulement être appliqué dans une tâche isolée, mais dans toutes sortes de situation), etc.

Dans la première phase de l'évaluation les différents acteurs en jeu (formateurs/trices, apprenti-e-s...) ont été interrogés sur les compétences sociales. Les résultats de l'enquête seront disponibles cet été sur le site : [www.rkg.ch](http://www.rkg.ch).

Il serait intéressant de lancer une étude reprenant ces questionnaires pour les adresser aux élèves en fin de scolarité obligatoire et à ceux qui commencent leur formation professionnelle, ainsi qu'aux (futurs) employeurs, cela permettrait de confronter les différentes réponses et dès lors de travailler sur le possible écart qui existe entre une rive et l'autre du pont représentant cette transition.

## Autres thèmes et questionnements

### La qualité

La qualité dans la formation professionnelle : la formation professionnelle est très diversifiée aujourd'hui déjà ; apprentissages et enseignements ont des durées différentes et donnent accès à des possibilités spécifiques de formation continue. Ce qui est toutefois commun à toutes les formations professionnelles est le fait qu'elles se dispensent à la fois en entreprise et à l'école. La qualité de la formation professionnelle dépend donc en fin de compte de l'apprentissage théorique à l'école professionnelle et pratique en entreprise. Il serait particulièrement intéressant d'examiner vers quelles lignes directrices s'oriente la formation et sous quelles conditions les processus d'apprentissage peuvent être coordonnés entre les deux lieux de formation. Il ne s'agit pas seulement d'examiner la question de la proportion idéale entre la formation théorique et la formation pratique. En effet, il conviendrait de savoir également si des places d'apprentissage peuvent encore être systématiquement offertes, dans le domaine des services notamment, eu égard aux nouvelles formes de production et de travail. Il s'agirait en outre de mener des recherches sur les possibilités qu'ont les écoles d'organiser leurs types de formation de manière à permettre une optimisation des offres d'apprentissage. Enfin, il faut analyser comment les relations entre école et entreprise en tant que lieux de formation sont réglées sous le rapport de l'organisation, de la méthode et de la politique.

Nous l'avons vu, l'offre et la demande ne correspondent pas toujours sur le marché des places d'apprentissage. Cette situation signifie que nous avons d'une part trop peu de places d'apprentissage et que, d'autre part, certaines places ne peuvent pas être occupées. Il serait dès lors particulièrement intéressant d'étudier les perspectives professionnelles que poursuivent les jeunes, comment elles émergent et si elles peuvent être plus ou moins consolidées par la structure, les programmes et la sélection dans le système de la formation. Il conviendrait notamment d'examiner comment peut être caractérisé le comportement des jeunes qui sont à la recherche d'une place, comment ces derniers perçoivent l'offre qui leur est proposée et par quoi ce comportement type est déterminé. Se pose également la question des stratégies que suivent les employeurs privés et publics pour repourvoir les places d'apprentissage, selon quels critères et avec quelles méthodes ils choisissent parmi les candidats, et comment ils encadrent et soutiennent leurs apprentis durant leur formation.

En complément à l'analyse de l'intégration dans le monde de l'apprentissage, il conviendrait également d'examiner attentivement le passage de l'apprentissage au travail professionnel qualifié.

### La perméabilité

La promotion de la perméabilité entre les filières de formation à l'intérieur du niveau secondaire II (entre les filières professionnelles elles-mêmes d'une part et entre ces dernières et la formation de degré diplôme, d'autre part) constitue en Suisse et ailleurs un objectif incontesté de la politique de formation. Avec quel degré de succès les étudiantes et étudiants non porteurs de maturité qui ont accédé à l'université réussissent-ils leurs études, leur carrière et l'intégration dans le monde professionnel en général ? Comment peut-on décrire le capital de formation spécifique de ce groupe ? Quels effets globaux sur

l'attrait relatif des différentes filières scolaires déploierait la possibilité de suivre une formation universitaire sans devoir passer par la voie classique du gymnase?

### **Le comportement des personnes en formation face au choix d'une profession**

Quelles sont les représentations de carrière et de profession des élèves des degrés secondaires I et II et comment s'inscrivent-elles dans leur projet de vie ?

Il serait notamment intéressant d'examiner comment le travail rémunéré et le travail non rémunéré doivent être combinés ; quels calculs entrent en jeu dans de tels processus et comment ceux-ci varient en fonction du sexe, de l'origine et d'autres caractéristiques ; comment les personnes en formation perçoivent le monde du travail et ce qu'elles souhaitent y trouver ; s'il y a à ce propos des différences systématiques entre les sexes, selon la provenance sociale et le contexte géographique ; dans quelle mesure de telles attentes sont générées par des réalités organisationnelles et structurelles dans le système de formation et sa pratique de sélection.

### **Certification et accréditation**

Depuis quelque temps, notamment avec l'entrée en vigueur de nouvelles formations et de nouvelles filières, le souci est né d'introduire ou de maintenir un système d'assurance qualité, afin que ces nouvelles filières ou les entreprises délivrant ces formations obtiennent une *reconnaissance officielle*. Les deux procédures de reconnaissance existantes sont l'accréditation et la certification.

La signification des termes d'*accréditation* et de *certification* varie selon les domaines. En diplomatie, l'accréditation est la reconnaissance officielle d'un ambassadeur par un gouvernement étranger. Dans le cas qui nous occupe, il peut s'agir de la reconnaissance formelle de la compétence d'une entreprise (d'une institution, d'un système de formation, etc.) à former des personnes. Cette reconnaissance résulte d'une démarche habituellement volontaire, par laquelle l'entreprise apporte la preuve qu'elle satisfait à un certain nombre d'exigences préalablement établies et se soumet dans ce but à une vérification effectuée par une instance extérieure.

La certification correspond à la délivrance d'un certificat spécifique, suite à une évaluation réalisée par un organisme indépendant de l'entreprise qui désire être certifiée. Les compétences d'un tel organisme doivent aussi être officiellement reconnues : l'organisme certificateur est lui-même accrédité par une instance supérieure. Il y a donc deux échelons : celui de la certification et celui de l'accréditation. On parlera de la certification d'une entreprise et de l'accréditation du certificateur.

Mais quelle est la place de ces nouvelles certifications dans le monde de la formation ? Sont-elles vraiment reconnues ? Peuvent-elles s'adresser aux apprenants les plus "fragiles" ? Peuvent-elles les aider à certifier leurs compétences en dehors du cadre scolaire habituel ? Comment juger du poids de ces formations ? Ce sont encore des questions qui restent ouvertes...

## Bibliographie

- Amos, J. (1994). L'entrée en apprentissage : nouvelles modalités. *Panorama*, 29, 6-8.
- Amos, J. (1995). Entrée en apprentissage et nouvelle demande sociale de formation. *Panorama*, 33, 3-5.
- Amos, J. et al. (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 (OFS) (Monitoring de l'éducation en Suisse).
- <http://www.tree-ch.ch>
- Amos, J., Silver, R. & Tomei, A. (2004). Genève évalue sa formation professionnelle. *Panorama*, 2, 28-30.
- Bernath, W., Wirthenson, M. & Löhner, E. (1989). *Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben / Arbeits- und Forschungsberichte der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich*. Bern : Haupt.
- Bosetzky, H. & Heinrich, P. (1994). *Mensch und Organisation*. Köln : Kohlhammer.
- Brunner, J. (2002). *Pilotprojekt Neugestaltung des 9. Schuljahres : Ergebnisse des kantonalen Schlussevaluation 2002*. Bern : Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Crowther, J. (2004). "In and against" lifelong learning : flexibility and the corrosion of character. *International journal of lifelong education*, 23(2), 125-136.
- Donati, V. (1998). Une étude longitudinale au Tessin : sur les traces de 1400 jeunes en formation. *Panorama*, 6, 47-48.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C. & Rham, G. de. (1994). *Jeunes sans qualifications : trajectoires, situations et stratégies*. Genève : Institut d'études sociales (IES).
- Emery, Y. & Huerlimann, B. (2002). *Les processus dynamiques de l'employabilité*. Lausanne : IDHEAP (Cahier de l'IDHEAP 203).
- Emery, Y. & Chuard Delaly, M. (2003). *Compétences sociales et intégration professionnelle*. Proposition formulée pour l'IDHEAP. Disponible sous : <http://www.dsas.vd.ch/spas/pdf/competences-soc.pdf>
- Fleischmann, D. (2003). Deutsche Studie zum Thema Studienabbruch. *Panorama*, 6, 52.
- Galley, F. & Meyer, Th. (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active : rapport de base pour l'OCDE : Suisse*. Berne : CDIP : OFS : OFFT.
- Gaude, J. (1997). *L'insertion des jeunes et les politiques d'emploi-formation*. Genève : Bureau international du travail (BIT), Département de l'emploi et de la formation (Cahiers de l'emploi et de la formation 1).

- Gour, D. (2002). *La transition formation-emploi chez les jeunes français de moins de 30 ans : synthèse de l'INSEE*. [http://www.orientation.ac-versailles.fr/telechargement/articles-economiques/transition\\_formation.PDF](http://www.orientation.ac-versailles.fr/telechargement/articles-economiques/transition_formation.PDF)
- Hanhart, S. & Schulz, H.-R. (1998). *La formation des apprentis en Suisse : coûts et financement*. Lausanne : Delachaux & Niestlé (Sciences de l'éducation).
- Healy, T. & Cote, S. (2001). *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*. Paris : OCDE, CERI.
- Hirsch, D. (1992). *Écoles et entreprises : un nouveau partenariat*. Paris : OCDE, CERI.
- Les "Inemployables". (2003). *Éducation permanente*, 156(3).
- Lefresne, F. (1996). *La nouvelle donne de l'insertion professionnelle des jeunes en France*. Genève: BIT.
- OCDE. (1996). *Regard sur l'éducation : analyse*. Paris : OCDE (Indicateurs sur les systèmes d'enseignement INES).
- OCDE. (1998). *Human capital investment : an international comparison*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1999). *Analyse des politiques de l'éducation*. Paris : OCDE.
- OCDE. (1999b). *Pour un monde solidaire : le nouvel agenda social*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2000). *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*. Paris : OCDE.
- Office d'orientation du Valais romand. (1992). *Horizon 2000 : étude longitudinale sur la réalisation des choix d'une classe d'âge : première phase*. Sion : Office d'orientation du Valais romand.
- Office d'orientation du Valais romand. (1995). *Horizon 2000 : étude longitudinale sur la réalisation des choix : deuxième phase*. Sion : Office d'orientation du Valais romand.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15.
- Stutz-Delmore, S. (1997). *Schul- und Berufswahl der Jugendlichen im Kanton Zürich : Statistische Aspekte zur Entwicklung der Ausbildungswege in den Jahren 1986 bis 1996*. Zürich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Pädagogische Abteilung/Bildungsstatistik (Berichte aus der Pädagogischen Abteilung / Bildungsstatistik 12).
- Tilman, F. (1995). *Propositions pour un renouvellement de la formation initiale : troisième congrès la Wallonie au futur : quelles stratégies pour l'emploi?*. Troisième congrès: Liège. Charleroi: Institut Jules Destrée.
- Verdier, E. (1993). *Investissements éducatifs et emploi en France : communication au colloque international "Human Capital investments and Economic performance", 17-19 novembre*. Santa Barbara: University of California .
- Wolter, S. & Schweri, J. (2002). The cost and benefit of apprenticeship training : the Swiss case. *Applied economics quarterly (Konjunkturpolitik)*, 48(3/4), 347-367.
- Zittoun, T. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture and psychology*, 9(4), 3-22.