

La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure

Sous la direction de Matthis Behrens



La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure

Sous la direction de Matthis Behrens

Fiche bibliographique :

Behrens, Matthis (dir.). – La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure / Matthis Behrens... et al. - Neuchâtel : Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP), 2007. - 76 p. ; 30 cm. - (07.2). – Bibliogr.

CHF 8.50

Mots-clés: Passage à la vie active, Orientation professionnelle, Formation professionnelle, Emploi, Transition secondaire premier cycle-secondaire deuxième cycle, Jeunesse, Intégration professionnelle, Marché du travail, Suisse, Espagne, Luxembourg, Suisse romande, Genève

**Cette publication est également disponible sur le site IRDP:
<http://www.irdp.ch>**

La reproduction totale ou partielle des publications de l'IRDP est en principe autorisée, à condition que leur(s) auteur(s) en ai(en)t été informé(s) au préalable et que les références soient mentionnées.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	5
Matthis Behrens	
Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse	13
Sheila Padiglia	
Transitions de l'école au marché du travail : quelques réflexions sur une enquête auprès des jeunes catalans, 2002	23
Maribel García et Rafael Merino	
La transition de l'école à la vie active au Luxembourg	33
Claude Houssemand	
Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE	43
Jacques Amos	
Transitions du secondaire I au secondaire II à Genève : entre logique institutionnelle et logiques d'acteurs	55
François Rastoldo	
Typologie de jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle	63
Karin Bachmann	
Une perspective psychosociale dans la transition entre formation et emploi	71
Claude Albert Kaiser	

RÉSUMÉ

En Suisse, comme dans les pays de la Communauté européenne, le passage à la vie active devient de plus en plus difficile. De nombreux jeunes ne trouvent ni un emploi, ni une formation professionnelle qui les prépare de façon adéquate au passage à l'entrée sur le marché du travail.

Les questions que soulève ce thème de la transition incitent les pouvoirs publics régionaux à se positionner comme acteurs de première importance dans ce domaine, et à en faire une préoccupation centrale dans le processus d'intégration des marchés européens du travail. Elles les poussent à rechercher de nouvelles modalités de formation, plus adaptées à ce nouvel environnement en mutation constante.

L'ampleur et la persistance du phénomène surprennent également, elles semblent bel et bien révéler de nouvelles stratégies de positionnement socio-professionnel des jeunes et de leur famille, on ne peut plus se contenter de traiter ce problème comme un dysfonctionnement passager ou conjoncturel de l'interface entre système éducatif et monde du travail.

A ce jour, nous ne disposons que de peu de connaissances sur les parcours de transition et leurs déterminants. Dès lors, il est difficile de développer une réelle stratégie de coordination dans les projets et d'évaluer les effets à moyen terme des mesures proposées. Nous avons donc soumis dans le cadre de la FREREF (Fondations des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation) la proposition de créer un « forum transition » réunissant des experts provenant de régions et d'horizons de recherche différents. Cette situation nécessite de mettre en place d'un cadre d'analyse commun, dans ce but nous avons poursuivi notre travail dans le cadre d'un réseau de chercheurs suisses auxquels se sont joints quelques collègues étrangers. Le but de ces échanges était de mettre en commun les travaux existants et d'inventorier les questions à traiter. Plusieurs réunions ont permis de présenter un symposium à la Biennale de l'éducation 2006 à Lyon. Les textes présentés ont été retravaillés et complétés et cette publication les met à la disposition d'un public plus large.

INTRODUCTION

Matthis Behrens

Institut de recherche et de documentation pédagogique, IRDP, Neuchâtel

En Suisse, comme dans les pays de la Communauté européenne, le passage à la vie active devient de plus en plus difficile. De nombreux jeunes ne trouvent ni un emploi, ni une formation professionnelle qui les prépare de façon adéquate à l'entrée sur le marché du travail.

Depuis un certain temps, les institutions de formation commencent à réagir à cette difficulté. Apparaissent alors simultanément des solutions intermédiaires, des « passerelles » dont le but est de faciliter l'intégration dans les voies certifiantes du secondaire 2 en général et de la formation professionnelle en particulier. Comme le met en évidence Padiglia en citant Galley et Meyer (1998 et 2006) ces « salles d'attente » du secondaire II rempliraient essentiellement la fonction de tampon systématique permettant de compenser des lacunes scolaires et d'affiner le processus d'orientation.

Ce passage, appelé transition, se situe selon le système scolaire à des moments différents du parcours. Pour cette raison nous utilisons la définition proposée par l'OCDE qui permet de traiter simultanément des systèmes de transition différents. Est entendue par transition *la période commençant à la première année d'âge où moins de 75% d'une population suit des études sans travailler et se terminant pendant la dernière année où 50% de la population travaille sans faire des études* (OCDE, 1999). Dans le cadre de la Suisse, nous distinguons entre une première transition située après la scolarité obligatoire et une deuxième qui marque soit le passage à la vie active, soit le passage dans une formation tertiaire. Cette publication s'intéresse surtout à la première de ces deux transition.

Les questions que soulève le thème de la transition sont donc nombreuses et de toute actualité. Elles *sollicitent les pouvoirs publics régionaux* à se positionner comme acteurs de première importance dans ce domaine, et à en faire une préoccupation centrale *dans le processus d'intégration des marchés européens du travail*. Elles mettent en lumière les effets de la globalisation de l'économie et des mutations sociétales en cours, tant techniques qu'économiques. Elles poussent à rechercher de nouvelles modalités de formation, plus adaptées à ce nouvel environnement en mutation constante. Elles suggèrent l'hypothèse d'une adaptation permanente tout au long de la vie et misent sur la formation pour l'assurer.

L'ampleur et la persistance du phénomène surprennent également. Ainsi, durant les période où les places d'apprentissage redeviennent plus abondantes, le recours aux solutions de transitions ne diminue pas pour autant. Ces mesures ne remplissent donc pas uniquement une fonction de tampon systématique, mais semblent bel et bien révéler de nouvelles stratégies de positionnement socio-professionnel des jeunes et de leur famille. Le phénomène est bien plus complexe qu'il n'y paraît, et on ne peut plus le réduire à une tentative de résoudre un dysfonctionnement passager ou conjoncturel de l'interface entre système éducatif et monde du travail. Malgré la durée prolongée du problème, malgré le foisonnement des initiatives nées ces dernières années pour faciliter

l'intégration dans le monde du travail ou dans des filières d'études subséquentes, malgré la mise en place d'une *task-force* au niveau national, nous disposons que de peu de connaissances sur les parcours de transition et leurs déterminants. Dès lors, il est difficile de développer une réelle stratégie de coordination dans les projets et d'évaluer les effets à moyen terme des mesures proposées. Comment trouver les réponses les plus appropriées à cette problématique. Quelles options retenir ? Pourquoi ? Quelles orientations privilégier ? Pourquoi ? Quelles politiques et quelles pratiques favoriser ?

Devant ce questionnement nous avons jugé approprié de rendre accessibles les données disponibles et de proposer un véritable programme de recherche, permettant de mieux comprendre et de suivre la problématique de la transition. Nous avons donc soumis dans le cadre de la FREREF (Fondations des régions européennes pour la recherche en éducation et en formation) la proposition de créer un « forum transition ». Le choix de la FREREF s'explique pour deux raisons. Tout d'abord la nature interrégionale, voire européenne, du problème, accentué par l'intégration des marchés et la diversité des systèmes de formation. A notre avis, cette situation nécessite la mise en place d'un cadre d'analyse commun, condition indispensable à un travail comparatif qui nous facilitera l'étude des déterminants et invariants de la transition. Ensuite la FREREF réunit des représentants du monde politique et économique ce qui permet de travailler directement avec les protagonistes concernés.

Le « forum transition » aurait pour but de réunir divers experts provenant de régions et d'horizons de recherche différents, issus de la sociologie, de la psychologie, de la politique de l'éducation, etc. en vue de pallier les lacunes sur ce sujet devenu central. A moyen terme, il s'agirait de créer un observatoire interrégional des flux de transition école - emploi, c'est-à-dire une structure de veille scientifique permettant de suivre l'évolution du contrat social qui relie la société civile et économique à ses systèmes d'éducation et de formation, de la comprendre et d'y réagir. Cet observatoire de la transition permettrait dès lors de faire l'inventaire des questions soulevées par ce phénomène, d'élaborer des indicateurs pertinents pour suivre les transitions à un niveau interrégional et de lancer des projets de recherche permettant de mieux comprendre les déterminants de ce passage, ainsi que de créer une plateforme susceptible de faciliter l'échange entre les différentes régions impliquées.

La création d'une structure interrégionale est un projet ambitieux qui prend du temps. Pour cette raison nous avons poursuivi notre travail dans le cadre d'un réseau de chercheurs suisses auxquels se sont joints quelques collègues étrangers. Le but de ces échanges était de mettre en commun les travaux existants et d'inventorier les questions à traiter. Plusieurs réunions ont permis de présenter un symposium à la Biennale de l'éducation 2006 à Lyon. Les textes présentés ont été retravaillés et complétés et cette publication les met à la disposition d'un public plus large.

La contribution *Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse* de Padiglia rappelle en grandes lignes la problématique et précise les définitions utilisées. Dans le cadre de la Suisse et compte tenu de la problématique de l'offre inégale de places d'apprentissages, c'est la première transition qui est d'actualité. Cependant pour évaluer la pertinence des dispositifs de transition mis en place il serait opportun d'étudier ce passage de l'école à la vie active sur une période plus longue en tenant compte également de la biographie de l'emploi. Padiglia rappelle que nous ne disposons que de peu d'informations scientifiques sur ce sujet.



La problématique de la transition est souvent traitée sans tenir compte de la massification du secondaire II intervenue ces dernières années. En effet, si 75,4% de la population résidente entre 55 à 64 ans a atteint un niveau de formation du degré secondaire II ou plus, ce taux passe à 86,9% pour les 25 à 34 ans. Parallèlement, 31,2% des 25 à 34 ans ont achevé une formation de niveau tertiaire contre 21,9% des 55 à 64 ans. Ces chiffres indiquent d'une part que les niveaux du secondaire II au début, prennent en charge la quasi-totalité des jeunes d'une volée et, d'autre part, que la proportion des élèves entrant dans la voie académique a augmenté, particulièrement en Suisse romande et surtout dans un canton-ville comme Genève. Autrement dit, la population susceptible d'entrer en apprentissage n'est plus tout à fait la même. Simultanément, bien des professions ont radicalement changé de profil et les exigences ont considérablement augmenté compte tenu des bouleversements technologiques radicaux de ces dernières années. Ces changements s'accompagnent d'une diminution sectorielle des places d'apprentissage. Le fait que certains cantons réfléchissent à l'introduction d'une taxe pénalisant les entreprises non formatrices est un indicateur important qui montre que l'offre de places d'apprentissage peut être sectoriellement limitée voire inexistante.

L'article *Transition de l'école au marché du travail : quelques réflexions sur l'enquête auprès des jeunes catalans, 2002*, de García et Merino nous place dans un tout autre contexte. En effet, les résultats présentés dans le cadre de cet article concernent une population entre 26 et 29 ans et abordent par conséquent la transition à la vie adulte

Ce qui est particulièrement intéressant dans cette étude c'est la question de la pérennité de l'emploi après l'insertion, et les trajectoires stables, ascendantes, ou descendantes lors de changements ultérieurs. Les auteurs mettent en évidence que les dispositifs de formation préfigurent eux-mêmes les limites et les ouvertures dans les processus de mobilité. Bien que peu nombreuses dans la conjoncture catalane actuelle de croissance, certaines situations de formation et de travail engendrent une dégradation progressive allant vers un chômage chronique. Ceci concerne surtout les jeunes en échec ou refus scolaire, mais on observe également des itinéraires à mobilité descendante chez des jeunes ayant un niveau d'études moyen ou supérieur.

Différents à maints égards, les auteurs arrivent toutefois à un même constat : celui de l'extension de la scolarisation et prolongement des itinéraires de formation en face d'un marché du travail caractérisé par la flexibilité et la dérégulation. Ce premier constat intégré, ils observent de la même manière l'émergence de nouvelles stratégies de la part des jeunes dans l'usage qu'ils font des diverses offres de formation.

La deuxième contribution étrangère est de Houssemand qui traite de *La transition de l'école à la vie active au Luxembourg*. Petit pays, le Luxembourg, présente un certain nombre de similitudes avec la Suisse : plurilingue, sans accès à la mer, avec un PIB très élevé notamment grâce au secteur des services en général et de la finance en particulier. L'étude luxembourgeoise se penche dans un premier temps sur l'évaluation des différents dispositifs de transition et dégage un certain nombre de critères d'évaluation pour constater finalement que les solutions de transition dans ce pays se ressemblent beaucoup quant aux contenus et aux formations dispensées et que l'offre, quoiqu'abondante, n'est pas suffisamment structurée pour permettre l'acquisition de qualifications supplémentaires par différents modules. Enfin, les quelques propositions à visée certificative restent très voisines des approches scolaires traditionnelles. Par ailleurs, l'étude constate, que les données sur les flux des entrants et des sortants sont insuffisantes, ce qui empêche de se prononcer sur les impacts réels des mesures proposées. Deux phénomènes sont à mettre en évidence : a) les problèmes de transition ne sont pas nécessairement liés à une conjoncture économique défavorable. Les facteurs les plus déterminants sont : un taux élevé de jeunes sans aucune qualification (20%) et une structure économique fonctionnant avec une main-d'œuvre non résidente qui représentait 38% en 2005 ; b) les dispositifs de réinsertion analysés proposent des mesures qui mettent l'accent soit sur la socialisation soit sur la scolarisation. Si la seconde permet une transition plus aisée, elle peut s'avérer inopérante pour des jeunes en rupture avec l'école en particulier lorsqu'ils quittent l'école prématurément (décrochage). Pour cette population l'insertion, même par des dispositifs d'alternance reste très difficile.

La recherche sans doute la plus connue en Suisse est l'étude TREE (Transition école - emploi) qu'Amos présente brièvement dans le chapitre *Transitions école - emploi : apports de la recherche TREE*. Il s'agit d'une étude longitudinale qui suit depuis 2001 le parcours des élèves qui ont participé à l'enquête PISA 2000. Si l'importante masse des résultats a été largement décrite ailleurs, l'éclairage apporté par Amos permet surtout de voir que les voies de transition offertes par le système scolaire suisse ne répondent que partiellement à la demande des jeunes et de leurs familles sur le chemin vers le secondaire II en général et vers la formation professionnelle en particulier. Le fait qu'au bout de 3 ou 4 années dans le secondaire II un peu plus d'un jeune sur deux n'ait pas suivi un parcours linéaire est alarmant. Cette réalité doit interpeller un système où l'on sait que les normes d'accès opèrent davantage que les orientations personnelles des individus. Ne faut-il pas, dès lors, considérer les tâtonnements transitionnels des jeunes comme des stratégies de positionnement social plutôt que comme une simple déviance comportementale de quelques individus ? Si tel s'avérait être le cas, l'intermède offert par les dispositifs de transition serait davantage l'occasion de prolonger le processus d'orientation et deviendrait un complément de la scolarité obligatoire.

Les études suivantes semblent confirmer cette hypothèse tout en la nuancant. La contribution de Rastoldo, sous forme d'étude de cas, intitulée *Transitions du secondaire I au secondaire II à Genève : entre logique institutionnelle et logique d'acteurs*, permet de comprendre davantage l'articulation, les frictions, voire les conflits, qui peuvent exister entre les institutions formatrices désireuses de gérer le flux des élèves et les ambitions des jeunes dans leur insertion

socio-professionnelle. Il nous rappelle que la transition est un processus lent qui commence en réalité avec la fin du primaire lorsque les élèves sont regroupés en filières et finit après le passage du secondaire I au secondaire II au moment où l'orientation est stabilisée.

Dans ce passage, l'intentionnalité des individus n'est pas aussi explicite qu'on pourrait le croire. La priorité des élèves après la scolarité obligatoire est de poursuivre une formation à l'école sans nécessairement avoir un réel projet d'avenir. L'étude montre même que l'existence de projets diminue dès lors que les élèves parviennent à occuper une position scolaire favorable. Leur comportement correspond davantage à une stratégie éliminatoire combinée à une tentative de positionnement au meilleur niveau possible. Est entendue par « meilleure », une orientation qui permet un maximum de réorientations ultérieures. Les ajustements se réalisent effectivement plus tard, comme le montre le constat étonnant que la population à l'entrée du secondaire II (y compris dans les dispositifs de transition) est beaucoup plus nombreuse que celle qui sort du secondaire I. Force est donc de constater que les structures mises en place ne parviennent plus à piloter la formation. Bien au contraire, les acteurs développent des stratégies qu'il est impératif d'étudier comme éléments constitutifs de la transition et non pas comme éléments dysfonctionnels perturbateurs.

Dans son article, *Typologie des jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle*, Bachmann décrit une recherche réalisée dans le canton de Vaud. En analysant le profil sociodémographique et scolaire des jeunes qui transitent par le dispositif d'insertion OPTI, on retrouve les mêmes facteurs handicapants que nous connaissons par d'autres études. Le redoublement, le fait d'être en dehors de sa classe d'âge, la nationalité, le fait de parler une autre langue à la maison constituent des facteurs de risque pour l'insertion et montrent bien à quel point il est difficile de corriger l'effet de ces déterminants pendant la scolarité obligatoire en général et pendant le passage dans le dispositif de transition en particulier. Mais l'article donne également un éclairage intéressant sur les effets négatifs que produiraient des projets professionnels trop élaborés. En effet, ce sont surtout les jeunes qui se caractérisent par un haut degré de conformisme ou ceux qui prennent peu en compte leurs intérêts et se questionnent peu à propos d'un projet professionnel qui semblent s'insérer le mieux dans un environnement socioprofessionnel incertain.

Ce constat est confirmé par la contribution de Kaiser : *Une perspective psychosociale dans la transition entre formation et emploi*. L'auteur, en adoptant cette perspective psychosociale parvient à illustrer par un test de lecture-écriture les attitudes qu'adoptent les jeunes qui se trouvent en transition. La population étudiée est scolairement faible et elle est amenée à faire des choix dans des situations d'incertitude. Les résultats obtenus confirment d'abord que le contexte sociodémographique est en corrélation avec les performances en lecture - écriture. Ensuite, on constate pour cette population un très faible déterminisme des jeunes. Il semblerait que dans une situation d'avenir peu claire et en fonction des performances scolaires, les élèves choisissent une attitude adaptative et ne prennent pas de décisions quant à l'orientation.

Le bref aperçu des textes que regroupe cette publication montre que la plupart n'abordent qu'en marge le marché du travail et son rôle lors de l'insertion. Il ne nous était malheureusement pas possible d'associer un auteur qui aurait pu traiter de manière approfondie cette dimension majeure dans la transition.

Nous souhaitons simplement souligner l'influence décisive de ce facteur en rappelant ce que des articles de presse répètent depuis une dizaine d'années : l'écart entre offre de places

d'apprentissage et demande des jeunes reste important. Il varie fortement selon les régions et les secteurs d'activité et à en croire les contributions de cette publication, il pénalise surtout les élèves ayant un bas niveau de qualification pour lesquels les possibilités d'insertion sont devenues très maigres, voire inexistantes.

Du côté des entreprises, signalons l'étude de Wolter et Schweri (OFFT, 2003) qui analyse le rapport coût/bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses. Les auteurs arrivent à la conclusion que les coûts nets varient selon les professions et la taille des entreprises. Un apprenti serait d'autant plus rentable que la formation est longue. L'étude met également en évidence que les raisons principales qui poussent les entreprises à offrir des places sont davantage symboliques qu'économiques : une bonne image de l'entreprise et l'attachement à ce type de formation parce qu'elle permettrait une plus facile adaptation à la culture d'entreprise. En revanche, ce qui empêcherait les entreprises d'engager des apprentis, ce serait la nécessité de s'adapter à un environnement en changement et de se transformer.

D'autres travaux réalisés dans le cadre du Programme national de recherche 43 donnent quelques éclaircissements sur les liens entre formation et emploi. Dans une présentation des différents projets, le directeur du programme, Weber (2001), souligne à quel point l'articulation formation - emploi varie d'un secteur professionnel à l'autre. Elle serait surtout différente au niveau des mécanismes identitaires de ces secteurs et on se trouverait en présence de trois grandes catégories professionnelles, chacune régie par des déterminants distincts : les professions du domaine de la santé et du social, fortement structurées par un cadre légal, les professions artisanales, toujours conditionnées par un fort attachement à l'identité du corps de métier, et les professions de service - y compris celles des nouvelles technologies - qui se définissent surtout par une mobilité accrue et un profil de compétence en constant changement.

Par conséquent, on peut supposer que la pérennité des contenus requis dans un secteur pourrait conditionner les exigences que ce dernier formule à l'égard de l'école. Il ne serait pas surprenant que la demande des professions artisanales aille davantage dans le sens d'une préparation propédeutique. Dans le cadre des deux autres secteurs, la demande serait plus scolaire et toucherait davantage des compétences transversales comme la capacité d'adaptation, l'autonomie, la capacité de travail en groupe, etc., en même temps que des compétences scolaires. Si cette hypothèse était confirmée, cela signifierait que l'offre scolaire dans la transition devrait être plus différenciée. Mais encore une fois, pour le moment, les données exactes manquent ; elles devraient être apportées par des travaux de recherche complémentaires.

De ce qui précède, nous retenons qu'il y a un décalage constant entre offre et demande de places d'apprentissage, qu'il varie selon les secteurs et que les raisons d'engager des jeunes ainsi que les attentes vis-à-vis l'école pourraient fortement varier d'un domaine professionnel à l'autre. Comme nous l'avons vu, les raisons qui poussent les entreprises à engager des apprentis relèvent surtout de considérations symboliques et pourraient s'affaiblir si les mutations technologiques et économiques devaient s'accélérer. Ce dernier constat nous laisse songeurs, car en l'absence de réels débouchés sur le marché de travail tout effort de l'institution de formation de faciliter cette insertion reste vain.

La complexité de ce passage, mais aussi le double constat de l'inadéquation du système aux nouvelles stratégies transitionnelles des jeunes oblige à repenser entièrement ce passage. Il y a manifestement trois perspectives différentes qui ne sont ni convergentes ni déviantes : d'abord la logique de l'institution scolaire qui est obligée de répondre à un défi exigeant en proposant une structure de formation attrayante, abordable et gérable. Cette offre scolaire se doit d'amener la quasi-totalité des jeunes à une certification du secondaire II et d'éviter un décrochage trop

important, très lourd de conséquences pour le système comme pour les individus. Cela signifie que tout le processus de sélection - orientation est à remettre sur le métier, en incluant l'orientation en filières lors de l'entrée dans le secondaire I et la question du redoublement. Lors du passage au secondaire II ce sont les multiples offres de transition en place qu'il s'agira d'évaluer, de rationaliser et de structurer. La question du coaching individuel des jeunes à risque reste ouverte. Dans quelle mesure permet-elle de donner l'appui nécessaire à une intégration dans le monde de travail ? Encore une fois, les données manquent pour se prononcer sur l'efficacité et l'efficience de tels dispositifs. Dans tous les cas, la réponse de l'institution dépend très fortement de l'évolution du marché des places d'apprentissages : moins les entreprises s'engageront dans la formation des apprentis plus l'institution scolaire sera obligée de proposer des offres de formation qu'elle assumera seule.

Le système est donc fortement sollicité par rapport à une demande de plus en plus forte de prolongation scolaire. Demande qui correspond d'ores et déjà aux stratégies d'un nombre considérable de jeunes et de parents et qui met à mal la logique de l'institution. Il semble de plus en plus que le système propose des parcours dans lesquels les individus ne se retrouvent pas. Vu l'ampleur du phénomène, il convient de mieux étudier les motivations qui poussent les utilisateurs du système à de tels comportements. Comme l'ont montré plusieurs études, il ne s'agit plus d'un simple dysfonctionnement, mais de nouvelles attitudes envers le système dont il faut absolument tenir compte.

Comme l'ont souligné plusieurs contributions, la Suisse ne dispose que de peu d'informations scientifiques au sujet de la transition. Il existe quelques études qui ont abordé la problématique. La plus connue est l'étude TREE, qui, la première, a démontré l'ampleur du phénomène. Néanmoins, le dispositif ne permet pas d'étudier des populations particulières isolées par canton dans leur itinéraire de transition, ce qui, plutôt que de conduire à un mandat de recherche plus ciblé, risque de signer l'arrêt de l'étude et avec lui la perte des quelques données fiables dont nous pouvons disposer. D'autres études plus ponctuelles analysent des populations particulières ou évaluent le fonctionnement et les effets de divers dispositifs cantonaux mis en place dans l'urgence. Mais ces études sont difficilement comparables entre elles et rarement mises en rapport avec d'autres. Mentionnons finalement le projet de modernisation des statistiques de formation de l'Office Fédéral de la statistique, dont l'élément central sera le recours à un identifiant personnel qui permettra de mieux suivre les transitions, d'analyser les flux et d'établir certaines corrélations entre les caractéristiques socio-culturelles des élèves et leur parcours de formation. Les travaux préparatoires sont actuellement en cours, mais, compte tenu du caractère longitudinal de la transition, il ne sera pas possible avant longtemps de développer des recherches sérieuses à partir de ces données .

A notre avis, et pour conclure, il faut absolument poursuivre les travaux en cours, les compléter, les ajuster et les élargir, indépendamment des projets qui pourraient se profiler dans l'avenir. Comme nous avons pu le montrer plus haut, le phénomène de transition est un processus long qui débute avec l'orientation au début du secondaire I et qui s'achève une fois l'insertion dans le monde du travail stabilisée. Dans ce processus interviennent simultanément trois logiques différentes : celle de l'institution de formation qui cherche à piloter le système, celle des jeunes et de leurs parents qui cherchent à obtenir un meilleur positionnement social lors de l'insertion et celle des partenaires économiques qui mettent à disposition les places de travail nécessaire. Il serait donc judicieux d'engager des études longitudinales depuis le primaire jusqu'à la transition au secondaire II pour comprendre les facteurs scolaires qui déterminent la réussite de l'insertion et le décrochage au terme de la scolarité obligatoire. Ce suivi ne permettra pas de faire l'impasse sur des travaux analysant plus précisément le moment charnière de la transition. A cet effet l'étude d'une cohorte

s'impose, de préférence au simple suivi de certaines populations à risque. Seule une vision globale permettra de comprendre le jeu des réorientations à venir et les enjeux de la deuxième transition, de la fin du secondaire II au monde du travail. Si le discours actuel sur le monitoring du système scolaire veut garder sa crédibilité, il faudra, dans le domaine qui est le nôtre, travailler à la pérennisation d'études du type TREE, avec un suivi plus systématique de cohortes dans leurs itinéraires de formation et d'emploi.

Bibliographie

- OCDE. (1999). *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif final*. Paris : OCDE.
- Weber, K. (2001). *Premiers résultats des travaux du PNR 43 : conférence tenue lors du Congrès annuel de la Société Suisse de Recherche en Education*. Aarau : SSRE (notes de conférence non-publiées).
- Wolter, S.C. & Schweri, J. (2003). *Coût/bénéfice de la formation des apprentis pour les entreprises suisses : résumé et résultats de l'étude*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).

ITINÉRAIRES DE TRANSITION ET SOLUTIONS TRANSITOIRES EN SUISSE

Sheila Padiglia

Institut de recherche et de documentation pédagogique, IRDP, Neuchâtel

Les itinéraires de transition

Définition de la transition

Il existe, selon le point de vue que l'on adopte, différentes définitions de la transition. Notre regard se portant sur un angle général, nous considérerons comme indicateur celui de l'OCDE qui délimite 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, cela signifie que la plus grande partie des transitions se déroulent entre 16 et 21 ans ; et 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 (Galley & Meyer 1998).

Transition socio-économique et transition identitaire

Les études récentes montrent que les tentatives de modélisation du passage de l'école à l'emploi s'opposent assez radicalement au modèle traditionnel linéaire précédent qui impliquait un seul choix de profession dans un monde du travail qui était décrit comme « riche de bonnes perspectives stables de carrière ». Ce qui auparavant pouvait apparaître comme une ligne structurée formation – emploi – retraite s'est fortement désagrégé pour faire place à une arborescence de parcours différents que l'on tente de cerner dans les recherches et qui met en lumière des itinéraires de formation faits de réajustements continus, de fragmentation, voire de retours en arrière et de phases d'attentes impliquant parfois plusieurs choix professionnels provisoires.

Il est de norme de constater que le contexte social et économique actuel s'est rendu de moins en moins stable. L'ouverture des frontières internationales a impliqué la naissance d'une production flexible et d'un régime de production souple (pour faire face à la concurrence internationale), l'individu s'est ainsi trouvé de plus en plus sollicité à changer d'orientation et de contexte professionnel (et personnel) et il en va de même pour les jeunes qui, de plus, affrontent ces périodes délicates de transition en situation de vulnérabilité (Donati et Solcà, 1999) ; en effet l'adolescent doit effectuer une double transition, celle du passage de l'adolescence à la vie adulte et celle du passage de l'école au marché du travail. La nature des transitions vécues dans cette

période de vie peut également avoir un impact important sur les trajectoires professionnelles ultérieures (voir par ex. Bilan-Formation Emploi, 2005).

Itinéraires de transition

Le concept d'itinéraire fut adopté par l'OCDE en 2000, son intérêt est de permettre une comparaison entre pays, ainsi qu'une description de la manière dont la formation et les marchés du travail sont organisés et reliés entre eux, il nous est donc utile également pour rendre compte des parcours de plus en plus sinueux des jeunes.

Dans la majeure partie des cas, les itinéraires de transition sont déterminés par les pouvoirs publics et par les employeurs, mais ils le sont également, par les jeunes eux-mêmes et leurs parents. C'est donc le jeu de l'offre et de la demande : d'une part le système offre des possibilités de formation et de l'autre les jeunes, de plus en plus, surfent sur les vagues de ce système en le contraignant à s'adapter à leurs parcours ou du moins à tenter d'y réagir.

L'OCDE (2000:60) répertorie trois principaux types d'itinéraires qui peuvent être distingués selon le type de filière : les filières d'enseignement général (préparation aux études tertiaires), les filières d'enseignement professionnel scolaire (qui 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).

En Suisse, nous pouvons ainsi distinguer deux moments principaux de transition dans ces itinéraires : la première transition concerne la période post-obligatoire du système éducatif, la deuxième considère la période nécessaire à un jeune pour son insertion professionnelle après avoir quitté la formation.

Les données suisses sur les itinéraires de transition

L'étude de Galley et Meyer relevait en 1998 un manque de données de base à l'échelle nationale et régionale qui empêchait 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.). Cette connaissance lacunaire et fragmentée de la question, favorisait souvent sa « polémisation » ou sa particularisation selon les aléas du moment. La prise de conscience de la problématique est restée longtemps latente et très inégale, aussi bien dans les milieux de la recherche scientifique et les administrations publiques que dans les milieux politiques et économiques .

La structure fédéraliste suisse n'est pas étrangère à cette situation, en raison du contexte institutionnel et de 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 d'ailleurs lieu qu'à peu de recherches et elle n'alimentait pas davantage les débats politiques, ceux-ci étant peut-être d'un ordre différent de celui d'aujourd'hui. Le principal problème relevé dans les années quatre-vingts était l'insuffisance de la main d'œuvre 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.

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 par comparaison avec la situation de plusieurs autres pays membres de l'OCDE.

Jusqu'ici, donc, nous ne disposons pas au niveau national d'instruments d'observation longitudinale, permettant de suivre les parcours individuels des jeunes dans le système de formation. Il n'existait que trois études longitudinales, toutes effectuées au niveau cantonal, et ne couvrant qu'en partie les périodes de transition (Bernath et al. 1989, Donati¹ 1999, 2005, Office d'orientation du Valais romand 1992, 1995).

L'étude TREE (Transition Ecole-Emploi²) (Amos et al. 2003; Meyer 2006) vient ainsi tenter de combler ces lacunes sur les modalités de passage de la scolarité à la vie active dans le système suisse. Cette étude s'est notamment fixé pour objectif de fournir une typologie et une description des parcours de formation et des parcours professionnels des jeunes après l'école obligatoire. Elle tente de tenir compte autant que possible de tous les facteurs déterminants, ainsi que d'une analyse des conditions initiales, des caractéristiques et des conséquences de certains parcours de formation (notamment les parcours discontinus). C'est donc une enquête qui nous permettra une fois conclue d'avoir une vision générale des itinéraires de transitions, mais qui ne permettra pas de comparaison intercantonale, notamment, compte tenu de la trop grande disparité du nombre de participants par canton.

A côté de 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 encore aujourd'hui, ce sont des études sur les jeunes qui n'entreprennent pas de formation postobligatoire ou qui quittent le système définitivement.

Les jeunes sans formation post-obligatoire

Le taux global d'achèvement d'une formation de niveau secondaire II en Suisse, qui se chiffre aujourd'hui à environ 85%, 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 vs 80% pour les filles).

Nous pouvons donc constater que le passage de la scolarité obligatoire à une formation de niveau secondaire II est devenu une normalité pour la quasi-totalité des jeunes en Suisse.

Selon les estimations de l'Office fédéral de la statistique révélées dans la rapport Galley et Meyer (1998), la proportion des élèves sortant de la scolarité obligatoire qui n'entreprennent pas de

¹ L'étude de Donati « La formazione dei giovani dopo la scuola media » s'intéresse aux élèves du canton du Tessin et touche une période de plus 10 ans. La première phase d'étude a en effet débuté en 1992 pour s'achever en 1997 et la deuxième phase, qui a commencé en 2002 se poursuit encore...

² <http://www.tree-ch.ch/>

formation ultérieure variait, depuis 1990, entre 5 et 7%. Les statistiques de 2005 révèlent que 9% des hommes et 17% des femmes de 20 ans n'ont pas entrepris de formation postobligatoire.

En ce qui concerne les jeunes qui restent sans formation post-obligatoire, il faut notamment distinguer entre ceux et celles qui n'en commencent jamais, et ceux et celles qui en entreprennent une ou plusieurs, mais n'en achèvent aucune. En Suisse on estime modeste le premier de ces deux taux (entre 5 et 7%). En ce qui concerne les taux d'abandon dans les formations du niveau secondaire II, les informations statistiques sont quasi inexistantes.

Hanhart & Schultz 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%. Ces estimations des taux d'abandon internes à un type de formation 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 à un autre niveau ou dans un autre type de formation du même niveau.

Il reste donc un certain nombre de données à récolter pour obtenir une vision plus claire des abandons d'études après la scolarité obligatoire.

Un moment charnière : le passage de la scolarité obligatoire au niveau secondaire II

Le passage de la scolarité obligatoire à une formation du niveau secondaire II mérite une attention particulière notamment pour deux raisons (Galley & Meyer, 1998) :

- pour les trois-quarts de la population concernée (c'est-à-dire pour ceux et celles qui suivent une formation professionnelle), ce passage ne représente pas seulement la transition d'un niveau d'enseignement au suivant, mais également une première étape de la transition du système d'enseignement vers le 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 par exemple Eckmann-Saillant et al. 1994). Toutefois, comme nous allons le voir dans les points suivants, certaines théories et résultats nuancent fortement cette affirmation, et soulignent au contraire le rôle d'attente et de « rêve » que peut représenter ce passage.

Les solutions transitoires

L'apparition des solutions intermédiaires, les « passerelles »

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

De nombreuses recherches constatent que, pour une partie toujours croissante de la population concernée, le passage crucial à une formation supérieure ne se fait pas « directement », et cela depuis le début des années 1990. On observe en effet 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, 10^e année, pré-apprentissage, semestre de motivation, etc.).

On constate en effet de manière de plus en plus récurrente que lors du passage au secondaire II, le jeune commence à tâtonner, à se lancer (ou non) dans diverses formations, à effectuer un stage par-ci, un semestre de motivation par-là, un séjour linguistique, parfois même une pause de réflexion (ou de non réflexion).

Mais les changements n'interviennent pas forcément à ces moments charnières, en effet une année de gymnase ou un début d'apprentissage n'excluent pas les revirements ultérieurs. Les choix professionnels ne durent plus toute une vie et les retours en classe se font plus fréquents.

Les jeunes semblent donc de nos jours préférer attendre, ne pas se fermer de portes, écumer les opportunités et nous le verrons plus bas, ils sont soutenus en cela par leurs parents, par les institutions, par les futurs employeurs qui les préfèrent plus mûrs, plus qualifiés. L'âge moyen d'entrée en apprentissage est désormais de 17,8 ans, alors qu'il y a cinq ans il était d'un an de moins³. Les études de Donati (1999, 2005) montrent également que bon nombre des jeunes interrogés fréquentent volontiers plusieurs filières de même niveau sans souci hiérarchique. Ce parcours horizontal échappe à la logique verticale du système éducatif et prolonge à son tour la durée de formation : trois à quatre ans de plus en une seule génération.

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 explications sur l'apparition croissante de ce que certains appellent des « salles d'attente » de la formation, ou des « sas de transition » (OCDE 1999) varient, mais certains aspects sont récurrents pour expliquer ce phénomène et en dénotent trois fonctions principales (Galley & Meyer 1998, Meyer 2006) :

- une fonction d'**orientation** : l'apparition de plus d'« espaces intersticiels » (Gaude 1997, Donati 1999) répondrait au besoin de s'orienter (professionnellement),
- une fonction de **compensation** : il s'agirait là 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) (Amos 1995, Stutz-Delmore 1997),
- une fonction dite de **tampon systématique** : entre la pression démographique et 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). On peut également parler d'« attente structurée » comme dans le cas de formations où l'on doit avoir atteint 18 ans pour entrer en formation (dans le domaine de la santé notamment).

Relevons que la fonction de « compensation » est particulièrement importante 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

³ La liberté, 15.7.2006

par le phénomène de l'immigration et/ou de la contraction du marché des places d'apprentissage (la Suisse romande et italienne en particulier, mais également Zurich).

La fin de la scolarité obligatoire : un souci actuel et permanent en Suisse

Depuis ces dernières années, différentes régions ont pris des initiatives sous la forme de projets-pilotes afin de lutter contre la 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. Pour l'instant les informations à disposition ne permettent pas d'être exhaustif⁴, mais, de concert avec la Confédération et les organisations du monde du travail, la CDIP a lancé le projet « Transition scolarité obligatoire - degré secondaire II » qui aura notamment pour but de recenser toutes ces initiatives et travaux en cours⁵.

De la nécessité de disposer de critère d'évaluation

L'offre croissante de formation intermédiaire que nous avons constatée provoque des interrogations récurrentes quant à leur utilité : faut-il continuer de 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 ? Une année de plus n'est-elle pas tout simplement une année de trop ?

En 2002, un projet-pilote lancé par Joe Brunner intitulé : «Réorganisation de la 9^e année scolaire», proposait des pistes intéressantes pour tenter de répondre à ces questions. Ce projet avait pour objectif de mieux préparer les élèves de 9^e année à affronter les réalités de leur future vie professionnelle en améliorant la transition entre la scolarité obligatoire et les formations ou écoles

⁴ 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^e 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),
 - projet CHARTEM (Centre Horizon d'Activités & de Relais Transition École-Métiers) (VD)
- [...]

⁵ Site Internet du projet: <http://www.nahtstelle-transition.ch>

post-obligatoires. Indirectement, la fréquentation de la 10^e année scolaire aurait dû voir ses effectifs diminuer. Ce projet visait aussi à améliorer la motivation des élèves en leur proposant un programme scolaire de 9^e année où l'utilisation de la pédagogie de projet était valorisée et où le projet professionnel occupait 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 donc une augmentation de la motivation des jeunes, ainsi qu'un double objectif d'autonomisation et de responsabilisation.

L'évaluation finale du projet, effectuée après trois années d'expérience dans dix-sept écoles alémaniques et une 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.

Cependant, et c'est l'un des points les plus intéressants, l'un des objectifs n'a pas été atteint, en effet 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 également, qui dans sa mission pédagogique désire orienter les jeunes vers une très bonne profession, ne veut pas fermer la porte de 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 aient aussi acquis un supplément de maturité psychologique. La dixième année est donc appréciée par les divers acteurs impliqués dans le processus de formation.

Une autre étude, menée pour l'OFS par Georges Sheldon sur la question du chômage et mise en relation avec les premiers résultats de TREE (Cf. Amos), nous montre que même dans les périodes où le chômage est en net recul les jeunes continuent de profiter des offres transitoires. Il ne s'agit donc pas uniquement d'une question de récession des places d'apprentissage ; il ne suffirait pas de promouvoir les offres d'apprentissage ou de formation, la demande reste.

En psychologie sociale du développement (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 l'avenir, ou de repli sur soi.

Il est dès lors intéressant de considérer la dixième année comme remplissant cette fonction d'essai, de tâtonnement et de « rêve », où l'erreur est autorisée, permettant par exemple une réorientation du choix professionnel sans fortes pénalisations.

On sait 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 peut 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 qu'il faut n'est pas plus d'école, mais une école *différente*, plus « professionnelle », le mieux serait que les élèves puissent avoir déjà un pied dans l'activité. Par conséquent ce n'est pas tant d'une dixième année scolaire qu'ils auraient besoin, mais par exemple d'une formation de base à l'entreprise.

Conclusion

Nous l'avons vu, le sujet des transitions est dans l'air du temps, les projets d'années transitoires abondent, les recherches sur la question se développent et les interrogations se multiplient.

Depuis le constat, en 1998, d'un manque de données sur la question (Galley et Meyer), les études longitudinales et les projets régionaux qui foisonnent nous permettent petit à petit de disposer de résultats de recherche toujours plus précis sur les parcours qui se dessinent et sur la question des choix et des opportunités personnelles des jeunes en rapport avec les offres de formation et les politiques d'éducation sous-jacentes.

Et ce n'est pas un hasard puisque le passage qui sanctionne la fin de la scolarité obligatoire est un moment particulièrement intéressant ; c'est à ce moment, en effet, que le saut est le plus marqué: le jeune se trouvant face aux interrogations liées à l'entrée à la fois dans le monde du travail et dans le monde adulte.

Face à ce foisonnement de projets, les réactions sont diverses. Certains appuient ce qui apparemment soutient une volonté générale d'avoir une année de plus (pour être plus mûr, plus sûr, mieux préparé, etc.), d'autres estiment que cela ralentit l'insertion dans le monde professionnel et voient la multiplication des solutions transitoires d'un mauvais œil.

Il est donc du devoir de la recherche de comprendre quels mécanismes sociaux, économiques et psychosociologiques sous-tendent ces mouvements pour tenter d'établir une connexion pertinente entre décisions politiques et attentes des acteurs de la formation et ainsi offrir des formations qui sont profitables aux deux parties.

Bibliographie

- 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).
- Amos, J., Silver, R. & Tomei, A. (2004). Genève évalue sa formation professionnelle. *Panorama*, 2, 28-30.
- Brunner, J. (2002). *Pilotprojekt Neugestaltung des 9. Schuljahres : Ergebnisse des kantonalen Schlussevaluation 2002*. Bern : Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Donati, M. (2005). *Giovani a tutti i costi! Anticipazione e primi esiti del rilevamento del 2002 dell'indagine longitudinale "La formazione dei giovani dopo la scuola media"*. Bellinzona : Ufficio studi e ricerche.
- Donati, M. & Solcà, P. (1999). Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail. In H. Hansen et al., *Bildung und Arbeit : das Ende einer Differenz?*. Aarau : Bildung Sauerländer.
- Donati, V. (1999). *"Volevi veramente diventare quello che sei?" : la formazione dei giovani dopo la scuola media : carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative : studio longitudinale : ricerche in educazione*. Bellinzona : Dipartimento dell'istruzione e della cultura, Ufficio studi e ricerche.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C. & Rham, G. de. (1994). *Jeunes sans qualifications : trajectoires, situations et stratégies*. Genève : Institut d'études sociales (IES).

- 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).
- Hanhart, S. & Schulz, H.-R. (1998). *La formation des apprentis en Suisse : coûts et financement*. Lausanne : Delachaux & Niestlé (Sciences de l'éducation).
- Meyer, Th. (2006). *La transition dans l'optique de TREE : aspects de la transition "secondaire I-secondaire II"* (exposé du 11 janvier 2006, CDIP/EDK) (<http://www.nahtstelle-transition.ch/files/tra6119.pdf>).
- OCDE. (1999). *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif final*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2000). *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*. Paris : OCDE.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, 1, 12-15.
- Zittoun, T. (2003). The use of symbolic resources in developmental transitions. *Culture and psychology*, 9(4), 3-22.

TRANSITIONS DE L'ÉCOLE AU MARCHÉ DU TRAVAIL : QUELQUES RÉFLEXIONS SUR UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES JEUNES CATALANS, 2002

*Maribel García et Rafael Merino,
GRET, Dept. de Sociologie, Université Autonome de Barcelone, Espagne*

Perspective biographique⁶ dans la transition de l'école au travail

En tant qu'objet d'étude spécifique de la sociologie de la jeunesse, la transition des jeunes de l'école au travail peut être abordée selon trois approches épistémologiques différentes : la perspective du cycle vital, centrée sur le passage d'une étape, ou cycle de vie, à une autre et sur les rôles et statuts du jeune et de l'adulte ; la perspective des générations, où se rejoignent une approche fonctionnaliste et les contributions les plus critiques de la sociologie de la jeunesse (du paradigme néo-marxiste à celui des études culturelles) axées sur l'étude des subcultures jeunes ; finalement, la perspective biographique, relativement plus récente dans la sociologie de la jeunesse, qui est la perspective adoptée par le GRET. Dans cette perspective, la jeunesse s'interprète comme une partie de la biographie qui s'étend du début de la puberté physique et de l'adolescence sociale à la pleine émancipation par rapport à la famille. Il s'agit donc d'une conception de la jeunesse qui emprunte quelques aspects à la théorie des rôles et qui incorpore la tension au sein de la famille entre parents et enfants, jeunes et « adultes », tout en s'éloignant des hypothétiques « rites de passage » socialement établis comme unique modèle de transition (Azevedo, 2004, p. 205).

L'expression « transition vers la vie adulte » (TVA) décrit donc le processus d'acquisition, d'enclassement et de pleine émancipation par rapport à la famille⁷ : un processus à travers lequel les jeunes construisent leur trajectoires d'enclassement à partir de leurs itinéraires de formation, de leur insertion professionnelle et de leur émancipation par rapport à la famille. Dans cette métaphore, l'idée d'*itinéraire* et de *trajectoire* occupe une position centrale et suppose une autre manière de voir ou de penser l'insertion sociale et professionnelle des jeunes et la *transition vers la vie adulte*.

L'approche biographique et par l'observation des itinéraires que nous proposons recherche les diverses manières de surmonter un double dilemme, classique, de la sociologie : la dialectique entre holisme et atomisme, et la polarisation existant entre approches intégrationnistes et conflictivistes, en essayant de ne pas tomber dans des éclecticismes simplistes et naïfs, et en cherchant une voie

⁶ La contribution théorique de l'article trouve ses racines dans les recherches du GRET sur la sociologie de la jeunesse et les processus de transition des jeunes vers la vie adulte. Pour un complément d'information, voir Casal et al., 2006, pp. 195-223.

⁷ Par acquisition on doit entendre le résultat de la socialisation en termes d'apprentissages et d'intériorisations ; par enclassement, le résultat de la stratification sociale en ce qui concerne la position sociale acquise et le potentiel de mobilité ; par émancipation pleine par rapport à la famille, disposer d'un domicile propre. Acquisition, enclassement et émancipation sont les axes de développement des jeunes.

qui rend possible une approche sociopolitique de la jeunesse. Dans cette perspective, le point de départ est l'acteur social, comme sujet historique et principal protagoniste de sa propre vie, qui articule de manière paradoxale et complexe le choix rationnel, les émotions, les contraintes sociales et culturelles et les stratégies d'avenir.

Les processus de transition, pris comme une caractéristique biographique spécifique des jeunes, ont lieu dans un contexte socioéconomique et sociopolitique spécifique, qui s'exprime dans divers modèles de transition à l'échelle internationale, régionale et locale. Cependant, la transition est aussi un système institutionnel ; c'est-à-dire, qu'un réseau complexe d'institutions sociales interviennent en réglementant l'offre et en médiatisant les processus : le système éducatif et les sous-systèmes de formation professionnelle, le marché du travail (plus ou moins réglementé ou déréglementé), et un réseau d'intervention sociale de l'État vis-à-vis des collectifs spécifiques (dispositifs de transition, programmes de formation spécifiques, etc.) (Casal, García & Planas, 1998, pp. 11-12). Par conséquent, il existe une diversité de configurations internationales qui produisent une diversité de systèmes nationaux de transition, en fonction des aspects mentionnés et d'autres, comme le rôle de la famille et le rôle plus ou moins régulateur de l'État (Walther, Stauber & al., 2002), c'est-à-dire, les politiques publiques d'éducation et de formation, de travail, de logement, ainsi que les politiques sociales instituées.

Il faut ajouter que la transition vers la vie adulte (TVA) est constituée de diverses transitions : la « transition de l'école à l'école » (TEE) ; la « transition de l'école au travail » (TET), la « transition du travail au travail » (TTT) et la « transition de la famille à la famille » (TFF) (Planas et al., 1995). Loin d'être conçues comme des processus consécutifs et linéaires (correspondant plutôt aux sociétés industrielles), ces transitions s'articulent actuellement de manière variable, et peuvent avoir lieu de manière simultanée ou tirer leur origine de processus d'aller et retour. Seules la transition de l'école au travail, comme le début d'un processus d'insertion professionnelle, et les transitions professionnelles, comme approche du développement des trajectoires professionnelles, font l'objet des pages qui suivent.

Transition de l'école au travail

Le concept de « *transition de l'école au travail* » (dorénavant TET) fait référence à un processus par lequel les jeunes font leurs premières expériences d'insertion professionnelle, indépendamment du fait qu'ils aient ou non terminé leurs études. La *transition de l'école au travail* (TET) commence généralement au cours du dernier cycle de formation et comprend les premières tentatives des jeunes sur le marché du travail, souvent dans l'économie formelle mais parfois aussi dans l'économie informelle. Cela peut arriver de manière séquentielle, et très souvent de manière simultanée, non linéaire. La TET délimite donc un espace d'intersection entre le système de formation initiale et le marché du travail, ce qui a certaines implications en ce qui concerne les responsabilités partagées dans les politiques développées par l'administration publique (fondamentalement : éducation et travail). Comme déjà mentionné, il convient de contextualiser la TET dans un processus plus vaste de *transition vers la vie adulte* (TVA), au sein duquel s'articulent divers sous-processus ou transitions, selon les usages et les contraintes individuelles et sociales.

Une caractéristique des processus de transition est, comme nous l'avons signalé ci-dessus, leur **institutionnalisation**. Au-delà de l'usage que les jeunes font des dispositifs de transition en place, ceux-ci imposent certaines limites et possibilités. Par exemple, la configuration des systèmes éducatifs, plus ou moins complets, ainsi que l'articulation des différentes voies de formation et passerelles entre sous-systèmes de formation configurent un champ d'opportunités ou de

contraintes formatives dans lequel les jeunes prennent leurs décisions et construisent leurs itinéraires.

L'institutionnalisation des processus de transition limite leur caractère irréversible. Contre la thèse de la réversibilité, qui est illustrée métaphoriquement par la théorie du *yoyo* (Machado, 2002), l'institutionnalisation des processus de transition fait que certaines situations sont peu réversibles. En particulier, en relation avec certaines voies de formation ou avec l'accumulation d'expériences scolaires négatives, ce qui situe certains jeunes non seulement dans un état de vulnérabilité face à un marché du travail hautement segmenté et polarisé, mais limite de même l'éventuelle acquisition de futures accréditations.

Une autre caractéristique propre à définir le processus de TET en Catalogne et en Espagne est la **croissance de la demande éducative** (massification éducative) qui a eu lieu à partir des années 1980, et qui s'est traduite en partie par une forte évolution de l'enseignement secondaire post-obligatoire⁸ (Béduwé & Planas, 2003, pp. 27), malgré le fait que les taux de scolarisation dans ces niveaux de l'enseignement secondaire supérieur non universitaire soient inférieurs à ceux de pays comme l'Allemagne, le Royaume-Uni ou la France. Selon les données de cette enquête auprès des jeunes catalans, à peu près un tiers des jeunes arrive sur le marché du travail avec un diplôme de niveau moyen et presque 4 jeunes sur 10 entre 26 et 29 ans ont eu accès à un enseignement supérieur universitaire. Le prolongement des études et la permanence dans le système éducatif au-delà de l'enseignement obligatoire a d'importantes répercussions sur la construction d'attentes plus exigeantes d'insertion professionnelle. Par conséquent, un phénomène de « désajustement » tend à se profiler entre les attentes d'insertion professionnelle et les opportunités et conditions qu'offre le marché du travail, comme on le verra dans les paragraphes suivants⁹. L'accroissement des années de scolarisation a d'importantes répercussions en ce qui concerne le prolongement de la jeunesse (Cavalli & Galland, 2003) et l'arrivée sur le marché du travail de personnel toujours plus qualifié, ce qui fait augmenter le niveau d'exigence de chaque profession. Comme le signale L. Mallet, l'augmentation de l'embauche de diplômés est le résultat du fait qu'ils sont de plus en plus nombreux et non des exigences intrinsèques de chaque profession (Mallet & al., 1997).

D'autre part, le processus de transition se caractérise par sa variabilité interne, ce qui nous oblige à parler de transitions « au pluriel » étant donnée l'hétérogénéité des processus et des résultats. Il y a longtemps que l'enchaînement des études (secondaires et supérieures), suivie de l'entrée sur le marché du travail, n'est plus linéaire. Ceci explique la crise du modèle de l'étudiant à plein temps, qui n'est plus prédominant. Pratiquement la moitié des jeunes catalans ont travaillé en même temps qu'ils étudiaient au cours de leur dernière année d'études¹⁰.

Les jeunes qui présentent un pourcentage important d'études et travaillent en même temps sont ceux qui suivent une formation de niveau supérieur (60%). Mais ceci se manifeste également parmi les jeunes qui suivent l'enseignement secondaire inférieur (1 sur 4), même s'ils travaillent souvent

⁸ Qui se situe autour de 64% alors que la moyenne européenne est de 76%. (Voir : Eurydice, *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*), et, ainsi donc, très éloignée des recommandations du Conseil Européen, où l'on propose que, pour 2010, 85% de chaque génération obtienne un diplôme d'éducation secondaire obligatoire.

⁹ En général, plus les jeunes ont été formés, plus ils se voient obligés d'ajuster leurs perspectives initiales à la baisse, autant en ce qui concerne les conditions de salaire que le genre d'emploi et le niveau de qualification qu'ils finissent par obtenir.

¹⁰ Une recherche basée sur l'enquête « Force de Travail » (*Labour Force Survey*) effectuée au Royaume-Uni a détecté une augmentation de 37% de jeunes ayant moins de 25 ans qui travaillent et étudient. Ce pourcentage a évolué de 23% en 1984 à 37% en 1996 (Lucas & Lammont, 1998). Une étude plus récente a montré que la statistique était inférieure à la réalité, car entre 70 et 80% des jeunes étudiants de 16 à 19 ans avaient un travail à mi-temps (Hodgson & Spours, 2001).

dans l'économie informelle. Ce phénomène modifie profondément la façon dont les jeunes se définissent eux-mêmes et considèrent leurs relations dans le cadre de la famille d'origine.

L'utilisation du système éducatif par les jeunes n'est pas linéaire non plus¹¹. Selon l'enquête auprès des jeunes, 20% ont changé d'orientation (spécialité) ou de voie de formation (de la voie académique à la voie professionnelle) ; 10% ont abandonné leurs études pour revenir plus tard au système éducatif ou sont entrés dans les dispositifs spécifiques de transition (programmes de formation professionnelle pour l'insertion). Certains auteurs comme Furlong & Cartmel (1997) signalent l'existence de transitions non-linéaires, spécialement présentes dans les itinéraires les moins avantageux, c'est-à-dire, les itinéraires professionnels caractérisés par de bas niveaux de formation initiale et des transitions lentes dans les niveaux d'enseignement moyens. D'autres auteurs comme Stauber & Walter (2002) signalent de même une individualisation plus importante des processus de transition et une complexité croissante, et ce dans un contexte de mutations sociétales qui accentue les inégalités au-delà de l'existence d'institutions pour la transition.

L'accès au premier emploi

L'accès des jeunes au marché du travail a été caractérisé depuis les années 1980 par une importante intervention des pouvoirs publics (Verdier, 1997). Néanmoins, au contraire de ce qui arrive dans d'autres pays avec des marchés réglementés (occupationnels ou professionnels), en Catalogne et en Espagne l'accès au marché du travail a lieu surtout en dehors des circuits prévus pour cela. Il s'agit peut-être d'un élément contribuant à la précarité. Selon les données de *l'Enquesta als Joves de Catalunya 2002 (Enquête auprès des jeunes de la Catalogne 2002)*, pratiquement la moitié des jeunes ayant un emploi l'ont trouvé par le biais des réseaux sociaux de proximité (famille, voisins, amis) (Casal & al., 2006). Les jeunes faiblement qualifiés ont systématiquement plus souvent recours à ces moyens, mais les jeunes ayant suivi des études supérieures le font aussi. Ceci est également lié au tissu productif, très axé sur la petite et moyenne entreprise dans laquelle les formes de sélection sont très personnalisées et les références personnelles indispensables. Les services publics d'emploi ont une présence très marginale, et les services privés, qui sont fréquemment utilisés par les grandes entreprises, n'atteignent pas 10% des jeunes employés¹².

En ce qui concerne la qualité du premier emploi, il faut signaler qu'il se caractérise par une basse qualification et une haute précarité. 80% des jeunes ayant accès à un emploi après leurs études ont un contrat temporaire, alors que dans le marché du travail général ce taux est de 30%. 70% des emplois requièrent une qualification basse ou nulle. Il faut tenir compte du fait que dans les enquêtes on mesure uniquement la perception qu'ont les individus de leur emploi, ce qui est une mesure subjective. Il semble que la temporalité et la basse qualification de l'emploi se soient intégrées aux politiques d'embauche des entreprises. Ces changements sont liés aux modifications du tissu productif et à la tertiarisation de l'économie (Moncel, 2001). La prédominance de la précarité et de la basse qualification dans les premiers emplois est devenue structurelle (Arliand & Ecker, 2002).

¹¹ Le concept d'itinéraire et la critique de la vision linéaire de certaines perspectives se trouvent chez Raffae (2003). L'auteur propose de distinguer le concept d'itinéraire conçu comme construction officielle d'un certain type d'études à suivre (surtout dans l'enseignement secondaire post-obligatoire) et l'itinéraire comme résultat de l'usage que font les jeunes du système éducatif, et de leur « navigation » en fonction des opportunités et contraintes sociales qu'ils rencontrent (Raffae, 2003, p. 11).

¹² Malgré ces limitations, il convient de signaler le rôle protagoniste toujours plus important des centres de formation comme médiateurs dans les processus de transition des jeunes vers le monde du travail.

Au cours des années 1990, le marché du travail espagnol et catalan a connu une phase d'expansion, avec une importante demande de main d'œuvre. Les taux élevés de chômage des jeunes des années 1980 sont bien loin aujourd'hui, également en raison de l'effet démographique des cohortes qui s'incorporent au marché du travail, moins nombreuses que les cohortes précédentes du *baby boom*. Le chômage de longue durée ou chronique est très minoritaire, et comme pour l'échec scolaire, dans un contexte d'emploi élevé il a un effet stigmatisant beaucoup plus profond que lorsque le taux de chômage se trouvait entre 40 et 50%. La dépendance de l'insertion professionnelle vis-à-vis de la conjoncture nous conduit à deux réflexions : la première est que la formation, par elle-même, ne crée pas d'emploi, comme on pourrait le déduire parfois d'approches qui considèrent l'éducation comme une solution magique aux problèmes sociaux et économiques ; la deuxième est que, quand le cycle reviendra à une conjoncture économique peu favorable, alors apparaîtront les points faibles de l'insertion professionnelle.

En fin de compte, l'accès des jeunes à l'emploi possède quelques particularités qui apparaissent aussi dans d'autres groupes vulnérables comme ceux des femmes ou de certaines minorités ethniques. En général, les jeunes analysés présentent une haute employabilité, une durée plus courte de chômage par comparaison avec d'autres conjonctures économiques et moins de problèmes d'insertion, mais plus de problèmes de stabilité en ce qui concerne l'emploi (Rose, 2005). Malgré tout, l'accès à l'emploi se diversifie selon le profil social des jeunes ; ainsi, le niveau de formation initiale est le facteur le plus discriminatoire puisqu'il a une influence non seulement sur l'employabilité mais aussi sur la stabilité ou la permanence dans le marché du travail, sur les conditions d'emploi et les perspectives de carrière professionnelle, comme on le verra plus loin.

Les itinéraires professionnels

Étant données les caractéristiques du marché du travail en Catalogne et en Espagne, nombre de jeunes commencent leur insertion professionnelle dans des conditions précaires, étant soumis à une longue période d'essai avant d'obtenir un contrat de durée indéterminée¹³. Si l'on tient compte des jeunes les plus âgés de l'enquête (entre 26 et 29 ans), on observe que plus de la moitié ont un itinéraire professionnel caractérisé par la stabilité contractuelle, comme le montre le tableau suivant.

Tableau 1 : Itinéraires professionnels selon trajectoire contractuelle et itinéraire formatif

	Permanence dans la stabilité	D'un contrat précaire à un contrat stable	D'un contrat stable à un contrat précaire	Permanence dans la précarité	En dehors du marché de travail	Total
Sans diplôme	52	3	3	34	7	100 (29)
Bas niveau de formation	59	7	11	18	5	100 (166)
Études moyennes	70	13	8	8	1	100 (166)
Universitaires	47	14	5	30	4	100 (143)
Études en cours	45	8	8	35	3	100 (122)
Total	56	10	8	23	3	100 (624)

Néanmoins, comme nous l'avons mentionné, dans la première insertion, les situations majoritaires

¹³ Il faut bien tenir compte du fait que l'une des dernières réformes du marché du travail espagnol a modifié le coût du licenciement des employés, ce qui peut expliquer les taux élevés de stabilité dans l'emploi.

étaient celles de jeunes ayant des contrats à durée déterminée (environ 80% selon les données de l'enquête, alors que ce pourcentage est de 30% pour la population adulte).

Les données du tableau montrent de même que les jeunes ayant des diplômes de niveau secondaire sont ceux qui présentent l'insertion la plus stable. Ce phénomène est probablement lié au poids relatif des diplômes de formation professionnelle, historiquement sous-valorisés, même s'ils se caractérisent par leurs bons résultats d'insertion (Merino, 2002 ; Carabaña, 1988).

En ce qui concerne les trajectoires de précarité contractuelle, elles touchent surtout le quart des jeunes qui arrivent sur le marché du travail après avoir terminé l'enseignement obligatoire. Malgré tout, les différences de pourcentage sont petites. Ceci touche aussi les jeunes dont la famille est de niveau social élevé, malgré le fait que la probabilité soit moindre pour eux que pour les jeunes appartenant à des environnements socioculturels populaires. Au contraire de ce que l'on pourrait supposer, les jeunes femmes ne sont pas plus représentées dans les trajectoires de précarité : l'accès plus élevé de celles-ci aux études supérieures et universitaires finit par être pour elles une stratégie de défense face à la précarité.

Finalement, il faut ajouter que les trajectoires de blocage et d'exclusion du marché du travail sont minoritaires et ne frappent que 3% des jeunes de l'enquête. Ces trajectoires se concentrent surtout sur les jeunes les moins formés, ayant des trajectoires erratiques. Le risque d'exclusion sociale, minoritaire dans une conjoncture économique de croissance, se concentre sur ce qu'on appelle les « transitions directes », d'après Walther et Stauber (2002), ce qui ne signifie pas que les autres jeunes n'encourent pas ce risque, spécialement si la conjoncture économique change.

Trajectoires par qualifications

Les trajectoires des jeunes peuvent être décrites à partir des modalités d'insertion et des processus de mobilité professionnelle qu'elles expérimentent dans le temps¹⁴. Comme il apparaît en détail sur le tableau 2, nous pouvons établir quatre trajectoires différentes :

Tableau 2 : Trajectoires de mobilité professionnelle par itinéraires formatifs

Trajectoires :	permanence dans le marché de travail secondaire	mobilité ascendante		stabilité dans qualification moyenne ou élevée	mobilité descendante	Total
		Basse qualification	Qualification moyenne			
Sans diplôme	91	9	0	0	0	
Niveau bas	85	13	0	2	0	100
Niveau moyen	42	20	3	29	5	100
Universitaires	6	18	11	52	12	100
Études en cours	45	0	0	3	8	100
Total	45	16	5	28	6	100

¹⁴ Il s'agit d'une typologie élaborée à partir des informations sur le premier et le dernier emploi, au moment de la réalisation de l'enquête. Ce n'est pas exactement une perspective longitudinale mais diachronique, qui nous permet de voir jusqu'à quel point il existe une mobilité professionnelle, ainsi que la construction d'une certaine position sur le marché du travail.

Trajectoire de permanence dans le marché de travail secondaire (45%) : décrit les trajectoires des jeunes qui restent dans la qualification basse, c'est-à-dire, qui commencent leur trajectoire professionnelle par un travail non qualifié ou avec un niveau de qualification basique (Formation professionnelle avec le plus bas niveau de qualification, formation professionnelle pour personnes sans diplôme à la fin de la scolarité obligatoire, ou similaire) et se maintiennent dans ce niveau de qualification. Il s'agit d'une trajectoire très fréquente, étant données les caractéristiques du marché du travail espagnol. Les jeunes qui se trouvent sur cette trajectoire ont des itinéraires de formation très basse (sans certificat d'enseignement obligatoire ou avec un diplôme de formation professionnelle de niveau élémentaire). Il s'agit surtout de personnes d'origine populaire.

Trajectoires de mobilité ascendante (21%) : comprend deux sous-modalités. La première caractérise une fraction des jeunes qui commencent leur carrière professionnelle à partir d'emplois non qualifiés ou avec un niveau élémentaire de qualification, et finissent par avoir un emploi de niveau supérieur (16%). Il s'agit de la trajectoire typique de transition occupationnelle, c'est-à-dire, de qualification depuis le marché du travail, si habituelle dans les générations plus âgées. La deuxième modalité, à qualification ascendante, se produit à partir des qualifications moyennes (5%), c'est-à-dire, des jeunes qui commencent leur trajectoire professionnelle avec des qualifications moyennes ou hautes (FP2, CFGM ou des études universitaires de trois ans [*diplomatura*]) et qui finissent également dans un niveau supérieur de qualification.

Trajectoires de stabilité dans la qualification moyenne ou élevée (28%) : caractérise les jeunes pour lesquels le premier emploi suppose un niveau de qualification moyen, c'est-à-dire, des emplois spécialisés de technicien moyen (Lycée professionnel avant ou après la réforme, ou de degré supérieur), qui se maintiennent dans un emploi avec les mêmes caractéristiques au cours du temps. Il s'agit d'une trajectoire plus habituelle chez les jeunes femmes provenant de familles de niveau moyen-élevé, avec des revenus élevés.

Trajectoires de mobilité descendante (6%) : il s'agit d'un phénomène de perte du statut professionnel ou de perte de qualification dans l'emploi, plus significatif parmi les jeunes ayant suivi des études moyennes ou supérieures, entrés sur le marché du travail dans des emplois qualifiés. Malgré le fait que les chiffres ne soient pas très élevés, il est clair qu'au cours des dernières années, le risque d'abaissement des positions obtenues sur le marché du travail s'est accru. Il semble que le profil de jeunes concernés par cette trajectoire soit celui de jeunes hommes ayant un niveau d'études moyen (de formation professionnelle) et d'origine ouvrière.

Dans la construction des itinéraires de qualification de l'emploi, l'itinéraire de formation des jeunes a une incidence particulièrement significative. Pour ceux qui quittent le système éducatif sans diplôme ou avec un diplôme ayant une valeur d'échange basse, la probabilité de rester dans les circuits d'emplois peu ou pas du tout qualifiés est très élevée (environ 85-90%). Les jeunes ayant des diplômes supérieurs ont beaucoup plus de possibilités d'obtenir des emplois qualifiés et de les garder ; cependant une bonne partie d'entre eux sont sous-employés ou sur-formés par rapport à l'emploi qu'ils finissent par obtenir.

Finalement, c'est dans le domaine des trajectoires de qualification que les jeunes peuvent rencontrer les plus grandes difficultés pour développer des trajectoires de mobilité (acquérir une qualification plus importante dans le poste de travail). Loin des thèses qui soutiennent que la compétence de l'individu se transforme au cours de sa carrière professionnelle et des diverses situations d'emploi, le modèle d'accès et de permanence dans le poste de travail n'existe pas en dehors du système de formation et de la croissance des niveaux éducatifs sur le marché du travail (effet d'offre) comme nous l'avons expliqué auparavant.

Conclusions

La transition de l'école au travail pour les jeunes catalans, comme pour la plupart des étudiants européens (OCDE, 2000 ; Raffe et al., 2001), se caractérise d'une part par l'accroissement de la durée de scolarisation et le prolongement des itinéraires de formation post-obligatoires, et d'autre part par la flexibilité et la dérégulation du marché du travail. Le contexte actuel de capitalisme international marque une rupture, un point d'inflexion par rapport aux processus de transition de l'école au travail. La transition tend à se prolonger et à devenir plus complexe à cause de l'usage que les jeunes font des divers sous-systèmes de formation et de la tendance au prolongement des itinéraires formatifs post-obligatoires, mais aussi à cause de l'institutionnalisation progressive de modalités de formation « en alternance », que ce soit à travers des dispositifs de formation professionnelle spécifiques, des stages dans des entreprises ou des formes spontanées d'initiation professionnelle, même avant de terminer les études, que pratiquent nombre de jeunes.

Au contraire des thèses qui affirment l'imprévisibilité et la réversibilité des processus de transition (théorie du yoyo), les processus de transition des jeunes se caractérisent par leur institutionnalisation ; c'est-à-dire que les divers dispositifs de formation et de travail existant sur le territoire finissent par imposer certaines limites et certaines ouvertures, distribuées de manière inégale. Néanmoins, certaines situations de formation et de travail sont peu réversibles, comme c'est le cas des trajectoires de blocage et de chômage chronique (bien qu'elles soient peu nombreuses dans la conjoncture de croissance actuelle), ou des itinéraires d'échec et de refus scolaire d'une partie importante des jeunes.

Bibliographie

- Arliaud, M. & Eckert, E. (éds). (2002). *Quand les jeunes entrent dans l'emploi*. Paris : La Dispute.
- Azevedo, J. (2003). Entre la escuela y el mercado de trabajo : una mirada crítica sobre las transiciones. In A. Marchesi & C. Hernández Gil (dirs), *El fracaso escolar : una perspectiva internacional*. Madrid : Alianza Ensayo.
- Béduwé, C. & Giret, J.F. (2001). Le travail en cours d'études a-t-il un effet sur l'insertion professionnelle?. *Formation emploi*, 73, 31-52.
- Béduwé, C. & Planas, J. (2002). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid : Instituto Nacional de las Cualificaciones.
- Carabaña, J. (1988). Sobre educación y mercado de trabajo : los problemas de la Formación Profesional. In J. Grao (ed.), *Planificación de la Educación y mercado de trabajo*. Madrid : Narcea.
- Casal, J. & Garcia, M. (1993). De la jeunesse à la vie adulte dans l'Espagne des années 1990 : évolution des modèles féminins. In A. Cavalli & O. Galland (dirs), *L'allongement de la jeunesse* (pp. 137-151). Paris : Actes Sud.
- Casal, J., García, M. & Planas, J. (1998). Les réformes dans les dispositifs de formation pour combattre l'échec scolaire et social en Europe : paradoxes d'un succès. *Formation emploi*, 62, 73-85.
- Casal, J., García, M., Merino, R. & Quesada, M. (2006). Changes in forms of transition in contexts of international capitalism. *Papers : revista de sociología*, 79, 195-223.
- EURYDICE. (2005). *Chiffres clés de l'éducation en Europe : 2005*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.
- Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change : individualisation and risk in late modernity*. Buckingham : Open University Press.

- Hodgson, A. & Spours, K. (2001). Part-time work and full-time education in the UK : the emergence of a curriculum and policy issue. *Journal of education and work*, 14(3), 373-388.
- Lucas, R. & Lammont, N. (1998). Combining work and study : an empirical study of full-time in school, college and university. *Journal of education and work*, 11(1), 41-56.
- Machado J. (ed.). (1996). *Jovens em mudança*. Lisboa : Universidade de Lisboa.
- Mallet, L. et al. (1997). Diplômes, compétences et marchés du travail en Europe. *Revue européenne de formation professionnelle*, 12.
- Merino, R. & García, M. (2006). Emancipation enlargement and the acquisition of autonomy by young people in Catalonia. *Young*, 14(1), 33-47.
- Moncel, N. (2001). Gestion sectorielle de la main-d'oeuvre et insertion des débutants dans les années 90. *Formation emploi*, 75, 43-57.
- Planas, J., Casal, J., Brullet, C. & Masjuan, J.M. (1995). *La inserción social y profesional de las mujeres y hombres de 31 año*. Barcelona : Instituto de Ciencias de la Educación-UAB.
- Raffe, D. (2003). Pathways linking education and work : a review of concepts, research, and policy debates. *Journal of youth studies*, 6(1), 3-19.
- Verdier, E. (1997). L'insertion des jeunes "à la française" : vers un ajustement structurel?. *Travail et emploi*, 69.
- Walther, A. & Stauber, B. (eds.). (2002). *Misleading trajectories : integration policies for young adults in Europe?*. Opladen : Leske + Budrich.

LA TRANSITION DE L'ÉCOLE À LA VIE ACTIVE AU LUXEMBOURG

Claude Houssemand
Université du Luxembourg

Pour un nombre relativement important de jeunes, la transition entre l'école, prise au sens large (lycée, formation professionnelle, université...), et l'insertion dans le monde du travail ne constitue qu'un changement d'état social et économique : passage du statut d'apprenant à celui de professionnel et passage d'une position de dépendance financière vis-à-vis des parents, de la famille ou de l'état (bourses) à celle de responsabilité. Cette transition n'est toutefois pas aussi facile pour certains jeunes présentant des parcours d'insertion non-linéaires entre ces deux étapes de la vie qui, dès lors, ne se trouvent plus contiguës mais interrompues par des phases transitoires de nature différente ayant pour seul objectif de rendre possible ce passage. L'analyse du parcours de vie des jeunes, en particulier de ceux qui quittent prématurément le système de formation initiale, montre combien cette décision, volontaire ou non, peut avoir des conséquences importantes pour la suite de la vie professionnelle et sociale.

Cette situation s'observe dans beaucoup de pays européens et l'on pourrait croire qu'elle est surtout marquée lorsque la conjoncture économique est défavorable. Au Luxembourg, alors même qu'apparemment les conditions socio-économiques sont positives, on observe des systèmes de transition de l'école à la vie active qui diffèrent peu de ceux des autres pays européens. Cela montre que le passage de la vie d'élève à celle d'adulte ne peut s'expliquer uniquement d'un point de vue structurel et qu'il nécessite la prise en compte d'autres facteurs plus personnels et sociaux. Il s'agit ici de montrer les particularités du Luxembourg quant aux facteurs susceptibles d'influencer ce passage, puis dans un deuxième temps de mettre en évidence les réponses initiées au niveau gouvernemental en parallèle avec les décisions communautaires, et, enfin, d'illustrer les difficultés rencontrées lors de cette transition par l'exemple d'une mesure d'accompagnement particulière : l'apprentissage pour adultes.

Les caractéristiques du marché de l'emploi au Luxembourg

La situation luxembourgeoise ne peut être comprise sans une mise en rapport avec le contexte économique européen. On constate en effet depuis les années 1970 une augmentation régulière du taux de chômage dans l'Europe entière, à laquelle le Luxembourg n'a pas échappé, suite à la crise combinée de la sidérurgie et du pétrole. Néanmoins, le taux de chômage reste très stable au Luxembourg (4.7% en 2005, 4% en juin 2006¹⁵), pouvant être considéré comme frictionnel¹⁶ par

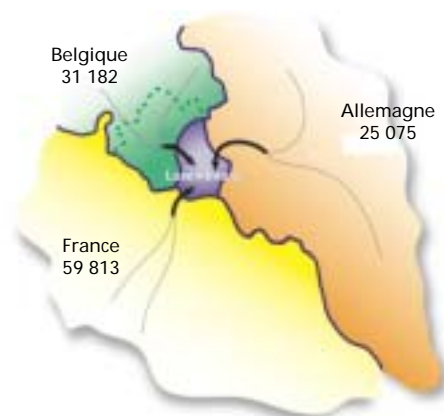
¹⁵ Sources : ADEM, IGSS, STATEC et EURES – Bulletin Luxembourgeois de l'Emploi.

¹⁶ Le chômage frictionnel est dû au fait qu'il faut un délai entre le moment où une entreprise cherche à embaucher et l'embauche du travailleur. On considère en général que le chômage frictionnel ne descend pas en dessous de 3%.

les économistes et n'influençant que peu une situation dite de plein emploi. Mais si la proportion des jeunes chômeurs (moins de 26 ans) reste relativement stable entre 2001 et 2005 (environ 18%), en même temps, la durée de leur inscription dans les services publics de l'emploi (SPE) nationaux est en constante augmentation, puisque le taux de chômeurs inscrits depuis 12 mois au moins passe de 14% à près de 20%. On doit également remarquer que le nombre de personnes ayant une qualification faible ou inexistante est important, puisque près de 50% des personnes inscrites dans les SPE luxembourgeois n'ont suivi que l'obligation scolaire équivalente à 9 années d'études.

A côté de ces chiffres, d'autres éléments doivent être pris en considération pour comprendre le paradoxe du marché du travail du Luxembourg et plus généralement de la Grande-Région (Luxembourg, Lorraine, Sarre, Rhénanie Palatinat, Luxembourg belge). En effet, bien que le taux de chômage des jeunes, et évidemment des autres classes d'âge, soit inférieur à la moyenne européenne, la création nette d'emplois est positive depuis plusieurs années ; pour 2004 elle a été de + 2,3 %. Alors même que le nombre d'emplois augmente, le taux de chômage stagne, on voit même s'allonger les périodes de non-emploi pour les jeunes. Cette réalité dépasse de ce fait la simple considération économique en prenant une dimension sociétale importante. Elle suscite beaucoup de controverses et de polémiques, notamment dans la sphère politique et dans les médias. Une première explication à cette situation peut être trouvée dans les besoins en main-d'œuvre non-résidente dont le Luxembourg bénéficie. Les frontaliers, principalement français, belges et allemands, représentaient 38% de l'emploi intérieur en 2005 et environ les deux tiers des nouveaux emplois créés ont été occupés par cette main-d'œuvre étrangère.

Le Travail frontalier au Grand Duché de Luxembourg (31 mars 2005)



Source : IGSS - Carte : A. Tibesat & F. Jacquet (Cellule EURES de l'ADEM)

Cette explication qui insiste sur la concurrence professionnelle transfrontalière ne permet pas à elle-seule de comprendre les difficultés de transition de l'école à la vie active, comme le démontrera dans le chapitre suivant la nature différente des tentatives d'aide proposées aux jeunes qui y sont confrontés. Si, d'une manière générale, le public-cible de ces mesures et dispositifs relève de difficultés d'insertion socioprofessionnelle, d'autres «handicaps» sont pris en compte dans ces procédures de remédiation, montrant que le manque de qualification et/ou de certification n'explique pas à lui seul cette problématique.

Les mesures d'insertion luxembourgeoises

Les choix faits par le Luxembourg pour lutter contre les problèmes de transition de l'école à la vie active ne peuvent être séparés des volontés politiques européennes de trouver une solution globale visant une diminution de la précarité sur le marché du travail dans l'ensemble des états-membres. Une stratégie commune pour l'emploi a été développée au travers du processus dit «de Luxembourg» en décembre 1997. Suite aux décisions du Conseil européen d'Amsterdam et au Conseil européen extraordinaire de Luxembourg sur l'emploi, de nouvelles lignes directrices ont été énoncées et mises en application dans les quinze pays de l'Union. Pour partie, la volonté était «d'offrir un nouveau départ à tout jeune avant qu'il n'atteigne six mois de chômage, sous forme de formation, de reconversion, d'expérience professionnelle, d'emploi ou de toute autre mesure propre à favoriser son insertion professionnelle». La mise en place de plans d'action nationaux en faveur de l'emploi (PAN) implique alors deux éléments nouveaux pour les SPE :

- la modification de leurs missions qui ne consistent dès lors plus seulement en une mise en relation des offres et des demandes d'emploi¹⁷,
- l'élaboration d'une action commune et concertée avec l'ensemble des acteurs sociaux.

Cette évolution de la missions des SPE au niveau européen rencontre un certain nombre de spécificités de la société luxembourgeoise, telles que la politique publique basée, depuis 1977, sur un modèle de concertation (la "Tripartite"), où les décisions en matière de politique économique et sociale sont prises après accord entre les représentants des salariés, des employeurs et du gouvernement. Par des moyens financiers assez importants, liés à une conjoncture économique favorable, le PAN luxembourgeois débouche sur un nombre élevé de mesures d'insertion publiques mais aussi privées. Une large part de ces dernières sera subventionnée. Enfin, la politique publique luxembourgeoise se veut très volontariste face à la situation précaire de certains jeunes, en réduisant le temps de latence entre l'entrée au chômage et la solution proposée par les SPE à trois mois (au lieu de six au niveau européen) et en retenant des mesures larges, peu ciblées, pouvant s'adapter à des parcours de vie différents.

Une première différenciation de ces mesures peut être trouvée, selon les organismes qui en sont à l'origine. Dans les mesures publiques, on retrouve des dispositifs qui sont des adaptations des premières tentatives de juguler les crises de l'emploi antérieures. Ainsi les Contrats d'Auxiliaires Temporaires (CAT) réservés à des demandeurs d'emploi de moins de 30 ans qui reçoivent dans une entreprise privée ou publique, pendant les heures de travail, une initiation pratique rémunérée, sont les formes modifiées de mesures préexistantes¹⁸. Des formations plus traditionnelles, car liées à un métier particulier ou à une discipline, font également partie de ce groupe de mesures et sont dispensées par des organismes nationaux de formation professionnelle. Centre national de formation professionnelle continue (CNFPC) ou Centre de langues Luxembourg (CLL). A l'opposé, bien que ces mesures soient en partie subventionnées par l'Etat, se trouvent les initiatives privées d'insertion professionnelle des jeunes, dont les commanditaires sont principalement les syndicats¹⁹ ou des acteurs socio-éducatifs luxembourgeois (principalement des associations sans but lucratif).

¹⁷ Les SPE sont maintenant en interaction avec les entreprises et les demandeurs d'emploi. Avec les premières, ils définissent les besoins actuels et futurs du marché du travail et élaborent, sur cette base, des scénarios permettant d'ajuster l'insertion des seconds.

¹⁸ La première tentative de réponse à la problématique du chômage avait permis la création de la Division anti-crise (DAC) en 1977 visant à faire exécuter des travaux d'utilité publique par les travailleurs de la sidérurgie. En parallèle, le chômage des jeunes commençant à croître, des mesures publiques ont été créées afin de favoriser leur insertion : Division d'auxiliaires temporaires (DAT) et Stage d'insertion en entreprise (SIE) en 1984.

¹⁹ On peut citer surtout : Objectif Plein Emploi (OGBL) et Proactif & Forum pour l'Emploi (LCGB).

Enfin, dans ce groupe de mesures, se retrouvent un certain nombre d'initiatives plus ou moins importantes, en nombre de bénéficiaires et/ou en étendue géographique, spécifiquement à destination des femmes et favorisant notamment la réinsertion professionnelle après une période de vie consacrée exclusivement au foyer.

Cette émulation des premiers moments du PAN voit se développer un nombre très important de dispositifs dont la structuration, les publics-cibles et les objectifs restent souvent assez difficiles à cerner. Une étude menée dans le cadre de la pédagogie de la deuxième chance pour le Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Professionnelle (MENFP) a réalisé un état des lieux des pratiques pédagogiques d'insertion au Luxembourg (Meyers, 2003). Elle ne dénombre pas moins de 32 dispositifs différents pouvant être regroupés selon une seconde typologie composée de trois catégories :

- les formations par le travail ou «acquisitions sur le tas» permettant l'apprentissage de tâches professionnelles spécifiques ainsi que de compétences sociales de base,
- les formations d'insertion socioprofessionnelle construites selon un programme de formation défini et donnant droit à une attestation après évaluation des acquis,
- les formations qualifiantes permettant d'obtenir un diplôme ou un certificat reconnu par le MENFP²⁰.

Cette classification repose sur une différenciation selon dix critères dégagés *a priori* et confirmés *a posteriori* par analyse : les pré-requis nécessaires pour l'entrée en mesure, le statut et le profil de l'apprenant, la présence d'activités de remotivation, l'existence de contenus et de méthodes pédagogiques explicites, le suivi, la réalisation de stages en entreprise, le profil des formateurs, le type de certification et les débouchés potentiels. Mais si cette typologie est intéressante par son caractère heuristique et objectif²¹, elle ne permet nullement de savoir quel impact réel ces mesures ont sur les jeunes qui y participent, ceci tant au niveau de leur insertion professionnelle à proprement parler que, plus modestement, au plan de la mise en œuvre d'un mécanisme interne de remobilisation pouvant être un élément moteur vers la réinsertion. De plus, après examen approfondi de ces dispositifs, un certain nombre d'interrogations restent présentes :

- le nombre des dispositifs et les différences apparentes entre eux cache souvent un mode de formation et des contenus très proches les uns des autres,
- le peu d'informations précises sur les flux des entrants et des sortants et sur les suites liées à la sortie des dispositifs provoquent une certaine réticence quant à l'impact et à l'intérêt de ces mesures en termes de transition,
- l'absence de lien entre les dispositifs appartenant à des types différents laisse supposer l'inexistence de parcours de formation programmés visant l'acquisition d'une qualification (au sens de la mise en place d'un projet de formation qualifiante structuré en étapes successives),

²⁰ Il existe trois certificats professionnels différents reconnus, le certificat d'initiation technique et professionnelle (CITP), le certificat de capacité manuelle (CCM) et le certificat d'aptitude technique et professionnelle (CATP). Ces diplômes n'ont pas seulement un intérêt direct en termes de qualification, mais ils sont nécessaires pour bénéficier d'une rémunération supérieure au salaire social minimum en cas d'activité salariale.

²¹ On constate par cette analyse que l'on retrouve des mesures très proches de celles des autres pays européens.

- la seule instance pouvant accorder une reconnaissance certificative reste le MENFP, dont les formations sont d'un type très proche de ce qui est produit dans les institutions scolaires traditionnelles, dont les jeunes sont assez souvent sortis par manque de compatibilité avec les modes d'enseignement.

Ces éléments de réflexion conduisent les instances publiques à l'origine du développement des mesures d'insertion comme les organismes de recherche à pousser plus loin les investigations. Néanmoins les études, surtout quantitatives et basées sur des données administratives, restent difficiles puisque les jeunes concernés par ces dispositifs ne sont plus en contact, en général, avec les organismes promoteurs dès la fin des périodes de formation et que leur devenir reste inconnu. Cette analyse est plus aisée pour ceux qui dépendent des SPE, mais une sortie des fichiers ne signifie pas toujours une insertion professionnelle et permet encore moins de juger si celle-ci est en relation directe avec le suivi d'une mesure pour l'emploi.

Une étude menée en 2003 par les SPE luxembourgeois montre, sans tirer de conclusion définitive, que 65% des sorties de la mesure CAT du secteur public étaient suivies d'une clôture du dossier de demandeur d'emploi dans le mois suivant (74% pour les CAT en entreprises privées), et que seules 18% des sorties n'étaient pas suivies d'une clôture de dossier dans les six mois suivants (11% dans le secteur privé)²². Mais ces chiffres, s'ils sont, *a priori*, très positifs par rapport à l'impact de certains dispositifs d'insertion, ne peuvent certainement pas être généralisés à leur ensemble ni permettre de tirer des conclusions quant aux liens de cause à effet sur la transition de l'école à la vie active.

Analyse d'un dispositif qualifiant d'insertion : l'apprentissage pour adultes

Les remarques précédentes ont suscité le développement d'investigations plus précises sur l'impact des mesures d'insertion. Le Ministère du Travail et de l'Emploi (MTE) a chargé un institut de recherche socio-économique²³ de poursuivre les travaux entrepris en 2003 par les SPE luxembourgeois, cités plus haut. Le MENFP a demandé à l'Université du Luxembourg de réaliser une analyse quantitative et qualitative d'une mesure particulière : l'apprentissage pour adultes. L'exposé se limitera, désormais, à ce dernier dispositif.

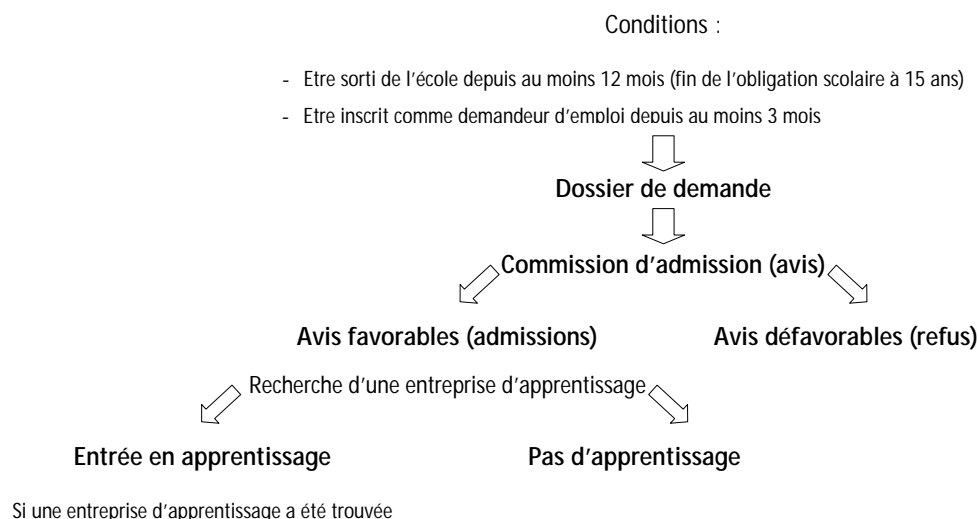
Créé en 2000, l'apprentissage pour adultes est ouvert à des personnes âgées de 18 à 65 ans ayant dans la grande majorité des cas interrompu à un moment ou un autre leur cursus scolaire, soit à 15 ans à la fin de leur obligation scolaire, soit plus tard au cours d'un apprentissage ou d'une autre formation. Dans les faits, il s'avère que ce dispositif est principalement utilisé par des jeunes de 18 à 26 ans (75% de l'ensemble des candidats depuis sa création) et correspond donc, alors même qu'il n'était pas initialement conçu dans ce sens, à une mesure à destination des plus jeunes dans une phase de transition de l'école à la vie active. Celle-ci permet à ses bénéficiaires d'acquérir un diplôme d'apprentissage²⁴ selon des modalités identiques à celles des apprentis en formation initiale. Il s'agit donc, selon la nomenclature citée plus haut, d'une formation qualifiante. Elle s'intègre dans un ensemble de «Formations²⁵» représentant 16% de l'ensemble des mesures en faveurs de l'emploi. L'apprentissage pour adultes est l'élément phare de ce groupe puisqu'il représente environ 35% des personnes qui en bénéficient.

²² ADEM (2003). *Rapport d'activité 2002*. Luxembourg : Administration de l'Emploi.

²³ CEPS/INSTEAD de Differdange.

²⁴ CITP, CCM ou CATP en fonction du niveau initial des personnes et selon les métiers choisis.

²⁵ Terme légal retenu par les SPE luxembourgeois.



Les conditions de qualification au travers de ce dispositif sont assez difficiles puisque, outre une admission nécessitant l'atteinte d'une scolarité minimum ou parfois d'expériences professionnelles antérieures dans le domaine choisi, les candidats doivent par eux-mêmes trouver un contrat d'apprentissage chez un patron, mener l'apprentissage à son terme et, enfin, se présenter et réussir aux examens de fin de qualification. Il s'agit, comme le démontre le graphique, d'une structuration de la formation qui implique un investissement fort des candidats, une motivation élevée de leur part, mais aussi une réflexion sérieuse quant à l'orientation professionnelle permettant de trouver un lieu d'apprentissage adéquat.

L'analyse des dossiers constitués par l'ensemble des candidats à l'apprentissage pour adultes (Wanlin & Houssemand, 2006) confirme l'hypothèse de l'instabilité professionnelle et des difficultés des jeunes qui y postulent. En effet, on constate que 17% d'entre eux n'ont connu aucune période de travail depuis leur sortie de l'école et que 25% n'en ont connu qu'une seule. Pour plus du tiers des candidats, indépendamment du nombre de périodes de travail, l'activité salariale depuis leur sortie de l'école est inférieure à 7 mois²⁶ et pour 45% elle est inférieure à un an. Cette précarité professionnelle est confirmée par l'étude des périodes d'inoccupation depuis la sortie de l'école. Si, dans la plupart des cas, ces périodes ne sont pas renseignées par les candidats, une confrontation avec les périodes de travail montre que l'inoccupation est très longue et permet de retenir deux parcours spécifiques assez fréquents :

- des jeunes ayant vécu une période sans travail continue entre la sortie du système scolaire et la candidature à la mesure qui peut dépasser 2000 jours pour 22% de ces cas,
- des jeunes ayant vécu une seule période d'inoccupation entre des activités salariales qui, pour 20% d'entre eux, dépasse 2000 jours sans travail.

Ces chiffres permettent de mieux comprendre les raisons qui poussent des jeunes sortis tôt de l'école à tenter, après une confrontation avec le marché du travail et ses difficultés d'insertion si on ne dispose pas de qualification, de retrouver une voie de professionnalisation. On constate donc que l'arrière-fond des candidats à l'apprentissage pour adultes est marqué par une instabilité et une précarité professionnelle. Ce point est important, car il influence directement l'entrée concrète dans

²⁶ Ce chiffre concerne tous les candidats, même ceux qui sont sortis depuis plus d'un an du système scolaire.

la mesure. En effet, les individus placés, même s'ils ont travaillé moins²⁷, ont des expériences professionnelles plus stables que les personnes n'ayant pas trouvé de patron d'apprentissage. Ce premier élément semble indiquer, alors même qu'on se trouve dans une voie de formation de la seconde chance, que les parcours antérieurs des candidats restent assez prégnants et influencent l'admission à la formation (au travers de l'accession ou non à une place chez un patron).

Une analyse typologique de l'ensemble des candidatures a été réalisée en tenant compte de différents éléments du parcours antérieur à la demande d'entrée en apprentissage pour adultes (Wanlin & Houssemand, 2006). Ces informations sont relatives à l'âge, au nombre de périodes d'occupation et d'inoccupation professionnelle, à la durée de ces périodes, au quotient entre ces périodes, à la stabilité dans le type de professions exercées et au niveau scolaire atteint. Il ressort de cette analyse cinq profils caractéristiques des candidats apprentis, auxquels une étiquette a été donnée uniquement à des fins de différenciation :

Travailleurs	Jeunes (22 ans), peu qualifiés (de formation très pratique), ayant eu peu d'emplois différents, mais qui y ont travaillé longtemps,
Précaires	Jeunes (23 ans) très peu qualifiés (uniquement obligation scolaire), ayant eu beaucoup d'expériences professionnelles courtes entrecoupées de périodes d'inoccupation,
Jeunes inactifs	Jeunes (22 ans) très peu qualifiés (uniquement obligation scolaire), ayant très peu travaillé (peu d'expériences de courte durée entrecoupées de longues périodes d'inoccupation),
Stables	Quadragénaires très peu qualifiés (uniquement obligation scolaire), ayant un quotient d'occupation / inoccupation moyen (beaucoup d'emplois entrecoupés de nombreuses périodes d'inactivité) et une grande stabilité dans le type de profession exercée,
Qualifiés inactifs	Trentenaires ayant une formation professionnelle supérieure aux autres classes mais non achevée (souvent 2 ^e année de CATP) ayant eu peu d'expériences professionnelles mais relativement longues (leur quotient d'occupation / inoccupation est parmi les plus faibles).

De l'ensemble des informations recueillies sur les parcours scolaires et professionnels des jeunes désirant entrer dans une formation qualifiante de type apprentissage pour adultes, il est possible de rendre compte d'éléments pouvant être positifs ou négatifs quant à cette candidature. Pour ce faire, des analyses logistiques ont été réalisées afin de définir des différences de probabilité d'insertion dans la mesure en fonction des éléments des parcours de transition. On retiendra essentiellement :

- que le choix du secteur professionnel d'apprentissage est important, puisque la probabilité d'admission est plus faible dans les secteurs de l'administration et de la vente,
- que la date de sortie du système scolaire est importante, car la probabilité d'admission est supérieure pour les personnes ayant quitté l'école depuis au moins 2 ans,
- que les patrons donnent une préférence aux apprentis jeunes et ayant peu travaillé, puisque la probabilité est plus élevée d'être engagé quand on appartient aux classes «travailleurs» ou «jeunes inactifs»,

²⁷ 567 vs 657 jours; $F(1,1555) = 3,869$; $p < 0,05$.

- que, contrairement à l'idée qu'une stabilité dans le choix professionnel est importante, la diversification de ces choix peut être payante, car plus on introduit de dossiers de demande d'admission, plus la probabilité de trouver un patron est élevée,
- que, néanmoins, certains secteurs sont plus porteurs que d'autres, puisqu'une place d'apprenti se trouve plus facilement dans les secteurs de l'alimentation, de l'habitat et de la communication,
- que la nationalité des jeunes entrant en formation peut avoir un impact sur le suivi à terme de l'apprentissage, car on constate une probabilité plus faible de résiliation des contrats pour les primo-arrivants (Portugais, Yougoslaves et Cap-Verdiens),
- enfin, que le secteur professionnel influence la volonté des apprentis de terminer leur apprentissage, étant donné que la probabilité de résiliation est plus importante dans les secteurs de la santé, de la vente et de l'alimentation.

Ces résultats mettent en évidence que si les parcours antérieurs des jeunes peuvent être à l'origine de leur intégration dans l'apprentissage pour adultes, une fois celle-ci faite, d'autres embûches peuvent encore attendre les volontaires. Il n'y a donc pas une totale égalité sur le marché de l'emploi et les jeunes admis à poursuivre ne trouveront pas tous une place d'apprenti. Enfin, même lorsque ces deux étapes ont été franchies, il reste à mener l'apprentissage à son terme sans désistement²⁸.

Conclusions

Le système luxembourgeois de formation initiale ne permet pas une qualification de tous les élèves (20% d'entre eux sortent sans aucune qualification professionnelle à proposer sur le marché du travail). Cette sortie précoce de l'école, qui survient souvent à la fin de la seule obligation scolaire, rend très difficile la transition vers la vie active des plus démunis et les amène le plus souvent à grossir les rangs des chômeurs.

Cette situation largement comparable à celles qu'on retrouve à travers l'Europe a fait naître, en 1997, un élan communautaire de développement de mesures d'insertion professionnelle innovantes par le biais des Plans d'Actions Nationaux pour l'Emploi. Sans porter de jugements sur ceux-ci, on constate qu'il est actuellement difficile d'analyser objectivement les contenus et l'impact de l'ensemble de ces nombreux dispositifs. L'analyse plus précise de l'une de ces mesures, que nous avons réalisée, montre que la précarité et l'instabilité sont souvent la règle dans les parcours de transition entre l'école et le marché du travail pour les jeunes mal préparés à la vie active. Pourtant une véritable seconde chance de qualification leur est proposée, sous réserve qu'ils correspondent à des critères qui, au final, sont très proches de ceux en vigueur dans le système scolaire initial. Cette situation met en évidence que les possibilités d'insertion par la qualification ne sont pas encore totalement détachées du cadre scolaire et sont donc réservées aux jeunes ayant eu le moins de difficultés avec l'école. Ceci se constate encore lorsqu'il s'agit d'entrer concrètement dans le dispositif où, là encore, les expériences antérieures pourront être un critère de «sélection». Cette limitation ne peut être généralisée sans une étude plus profonde de l'ensemble des mesures disponibles.

²⁸ La réussite ou non à l'examen final ne peut être mise en relation avec les informations présentées ici pour respecter la loi sur la confidentialité des données personnelles.

Mais il semble bien que se dessine, au travers des mesures, un *continuum* allant du pôle de la socialisation à celui de la scolarisation. Le premier, réservé aux jeunes les plus démunis devant l'emploi, ne parvient que très difficilement à les qualifier et donc à les insérer. Le second permet certainement une transition plus aisée, mais se réserve dans les faits à une fine partie des jeunes les moins en difficulté sur le marché du travail. On peut donc se demander si plutôt que de se centrer sur un seul facteur (socialisation ou scolarisation), on ne devrait pas plutôt favoriser l'interaction entre ces deux dimensions afin de créer des dispositifs plus larges et ouverts et menant la majorité des jeunes à la qualification sans une référence constante, même involontaire, aux expériences antérieures, surtout celles qui se déclinent en termes de scolarité.

Bibliographie

ADEM. (2003). *Rapport d'activité 2002*. Luxembourg : Administration de l'Emploi.

ADEM. (2006). *Rapport d'activité 2005*. Luxembourg : Administration de l'Emploi.

Meyers, R. (2003). *Etat des lieux des pratiques pédagogiques d'insertion au Luxembourg*. Luxembourg : MENFPS.

Les lignes directrices pour l'emploi en 1998 : résolution du Conseil du 15.12.1997. In Commission européenne, Emploi et affaires sociales : stratégie européenne pour l'emploi [en ligne] (http://ec.europa.eu/employment_social/employment_strategy/98_guidelines_fr.htm).

Wanlin, P. & Houssemand, C. (2006). *Evaluation de la mise en œuvre de l'apprentissage pour adultes*. Luxembourg : Université du Luxembourg.

TRANSITIONS ÉCOLE – EMPLOI : APPORTS DE LA RECHERCHE TREE

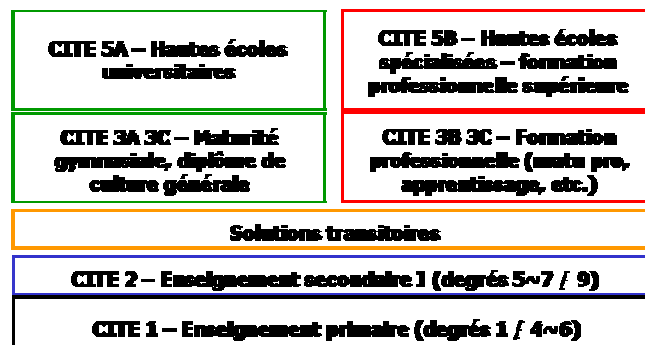
Jacques Amos

Service de la recherche en éducation, SRED, Genève

Le système suisse d'enseignement et de formation

Bien que la Suisse soit un pays fédéraliste comprenant 26 systèmes d'enseignement et de formation plus ou moins différents, il est possible de construire une vue schématique et simplifiée commune d'un système structuré en niveaux et filières de formation (figure 1), qui suffira pour les besoins de l'exposé²⁹. En termes de niveaux, le système suisse est organisé en une première partie obligatoire (niveaux CITE 1 et 2) et une seconde partie non obligatoire (dite « postobligatoire »). Cette dernière comprend des filières de formation générale avec leurs niveaux secondaire supérieur et tertiaire (CITE 3B et 5B), et une filière de formations professionnelles³⁰ ayant aussi deux niveaux (CITE 3B et 5B). Entre les deux existent des passerelles, surtout fréquentées de l'enseignement général vers l'enseignement professionnel.

Figure 1 : Schéma simplifié du système de formation suisse



Ce système de formation repose sur deux composantes principales : la filière dite académique (gymnase – université) et la principale filière professionnelle (apprentissage – maturité professionnelle – haute école spécialisée). L'accès à la filière académique est réglé par des normes de passage, se référant au positionnement en fin de scolarité obligatoire et aux résultats (notes) qui y ont été obtenus.

D'un canton à l'autre, la proportion des jeunes qui peuvent accéder à la filière académique varie très fortement, de un ou deux sur dix dans certains cantons alémaniques et ruraux à deux sur trois

²⁹ Les sites Internet de la CDIP et de l'OFS, référencés après la bibliographie, fournissent des schémas plus détaillés du système d'enseignement et de formation suisse et de ses variantes cantonales.

³⁰ Pour une description plus détaillée de la formation professionnelle, voir par ex. Amos et Rastoldo, 2002, Wettstein et al., 1989.

environ dans un canton romand et urbanisé comme Genève (mais tous les élèves ne choisiront pas cette filière !). La majorité des jeunes qui ne remplissent pas ces normes, comme une partie des jeunes qui ne souhaitent pas entreprendre les études gymnasiales qui leur seraient ouvertes, se tournent vers une formation professionnelle. Il s'agira le plus souvent d'un apprentissage en entreprise, basé sur un contrat de droit privé entre l'apprenant et le maître d'apprentissage. Les normes d'accès sont ici réduites au minimum : être libéré de l'obligation scolaire et, parfois, fournir un certificat médical attestant la capacité à suivre la formation. Comme sur tout marché, les règles du jeu découlent de la confrontation de l'offre de places d'apprentissage par les entreprises et de la demande formulée par les jeunes. Cette confrontation implique une concurrence entre jeunes d'un côté, entre entreprises de l'autre, comme aussi, d'une certaine façon, entre professions. Même si le nombre total des places d'apprentissage offertes au niveau national ou dans une région correspond à celui des jeunes souhaitant ou « devant » faire un apprentissage, trois types au moins de distorsions peuvent apparaître :

- la structure des professions offertes par les entreprises ne correspond pas à celle que les jeunes souhaitent, ou acceptent de prendre ; classiquement, il y a surabondance de candidatures dans des professions valorisantes, même si elles sont scolairement plus exigeantes, et manque de candidatures dans des professions moins recherchées, par exemple dans l'hôtellerie-restauration, l'alimentation ou la construction ;
- des entreprises peuvent ne pas engager des candidats qu'elles estiment trop peu préparés scolairement ou insuffisamment motivés, d'où des places d'apprentissage inoccupées ;
- des jeunes peuvent renoncer à postuler dans des professions qui ne les intéressent pas suffisamment ou les rebutent.

La jonction entre l'enseignement obligatoire et l'enseignement postobligatoire obéit donc à des logiques différentes selon les filières (Amos 2007, 2006a et 2006b). Une première logique se réfère à des normes de passage, la situation scolaire en fin de scolarité obligatoire déterminant les conditions d'accès aux filières de maturité et de culture générale plus particulièrement, mais aussi à certaines écoles professionnelles à plein temps. La seconde logique se joue en termes d'offre et de demande, caractéristiques d'un marché, en l'occurrence celui de l'apprentissage. Pour une partie des jeunes, ce passage s'avère délicat, voire difficile : norme d'accès manquée de peu, impossibilité de trouver une place d'apprentissage dans la profession souhaitée, etc. C'est pour les aider à effectuer cette transition avec un succès même relatif que les cantons ont mis à disposition différentes formes de solutions transitoires.

Le projet TREE

L'analyse du fonctionnement du système suisse de formation présentée ici repose sur les données du projet de recherche TREE (TRansition Ecole – Emploi)³¹. Il suit depuis 2001 le parcours de formation et d'emploi des élèves de tout le pays ayant participé au printemps 2000 à l'enquête PISA. Ses deux objectifs principaux sont la description et l'analyse différenciée des parcours de formation et d'emploi après la scolarité obligatoire, et plus spécifiquement l'analyse des origines,

³¹ La recherche suit les parcours de formation et d'emploi (TREE – Transition de l'école à l'emploi) d'un échantillon des jeunes ayant participé au printemps 2000 à l'enquête internationale PISA. Elle est assurée par les services de recherche en éducation des cantons de Berne (BIEV), de Genève (SRED) et du Tessin (USR). Initialement soutenue dans le cadre du PNR 43, projet 4043-058357, elle a également reçu un appui de l'Office fédéral de la statistique (OFS) et, surtout, de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT). Pour plus de renseignements sur la recherche TREE, sa démarche, son échantillon, ses résultats et ses publications : www.tree-ch.ch

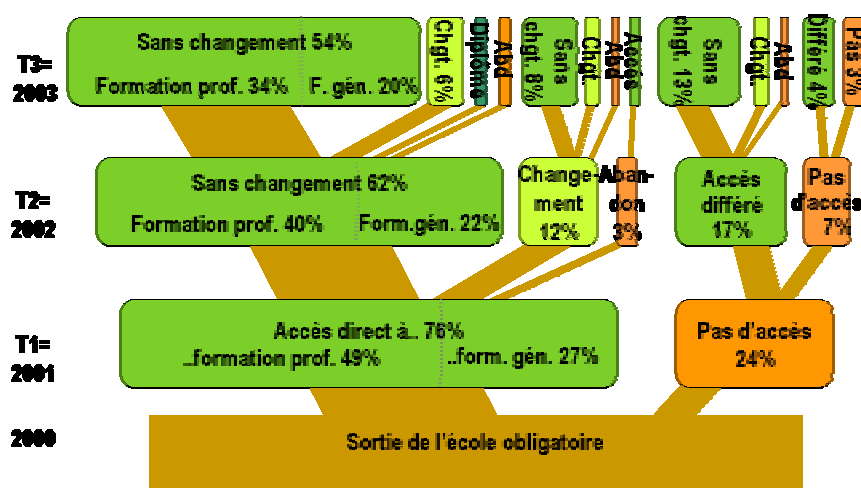
des processus et des effets d'un abandon de la formation ou d'autres changements critiques au sein du système de formation.

Les parcours sont recensés dans le cadre d'une enquête annuelle. Un questionnaire permet d'identifier la situation de formation et d'emploi des jeunes, mais aussi leur évaluation de la situation, comme, plus généralement, les réalités et leur appréciation de leur parcours de vie, ainsi que leurs projets d'avenir. Le projet bénéficie également des données de l'enquête PISA. La population enquêtée initiale comprend plus de 6'000 jeunes, et les taux de réponse sont particulièrement élevés (en général plus 80%³²). Les analyses rapportées dans cette contribution se limitent aux trois premières années suivant la sortie de l'école obligatoire.

Le jeu des normes et du marché

Si le système de formation a été conçu pour permettre une transition directe entre les degrés secondaire I (CITE 2) et secondaire II (CITE 3), l'observation de la réalité fournit une image bien différente (Amos et Rastoldo 2002, Amos et al. 2003). Un arbre des parcours de formation l'illustre bien (figure 2). La partie gauche représente les transitions directes de la scolarité obligatoire vers une formation postobligatoire certifiante, qui concerne les trois quarts de la cohorte. Au fil des années, une partie de ces élèves se réorientent ou abandonnent. Trois ans plus tard, c'est encore un peu plus de la moitié d'une cohorte qui a fait une transition directe et qui est restée dans la même filière, qu'elle soit de type général ou de type professionnel.

Figure 2 : Arbre des parcours de formation des élèves ayant participé à l'enquête PISA 2000 (ensemble de la Suisse)



Abréviations : Abd = Abandon de la formation / Dipl. = Diplômé / Chgt = Changement de filière de formation, réorientation.

Source : projet TREE – document de travail.

³² Ce taux élevé est favorisé par différents aspects de la recherche : un instrument de recherche (questionnaire) correspondant à des problématiques qui intéressent les jeunes personnellement, des modes de passation alternatifs pour les réticents au dispositif papier-crayon, un contact périodique avec les jeunes enquêtés au moyen d'un bulletin portant sur les résultats et d'un site Internet.

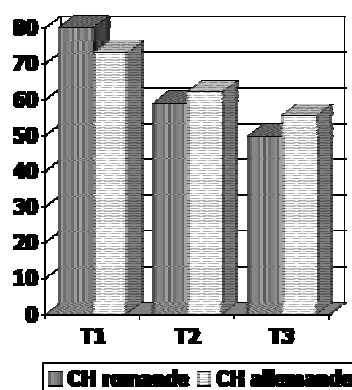
La première version de cet arbre a été publiée dans : Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. et Stalder, B. (2003). Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire, résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

Contrairement à la partie gauche de l'arbre, constituée d'une grosse branche, la partie droite est caractérisée par une ramification croissante, illustrant les parcours non linéaires. Au départ, cette ramification comprend deux parties principales : les élèves fréquentant une solution transitoire et les jeunes qui ne sont pas en formation³³. Le débouché principal des solutions transitoires est une insertion différée dans une formation certifiante (graphique 2, accès différé en 2002). Il est intéressant de noter que l'entrée dans une formation certifiante se fait alors le plus souvent dans une filière professionnelle. Dans le même temps, d'ailleurs, une partie des jeunes qui avaient entrepris des études les abandonnent et s'orientent, eux aussi, vers une formation professionnelle – école de commerce comprise. C'est à ces deux parties de l'arbre que sont consacrées les analyses qui suivent.

Entrées directes et parcours linéaires

On s'intéresse ici aux jeunes qui correspondent le mieux à l'organigramme du système de formation, en mettant l'accent sur les différences entre la Suisse allemande et la Suisse romande, marquées par la place relative prise par la formation professionnelle d'un côté et la formation générale de l'autre. S'agissant des entrées directes dans une formation certifiante, toutefois, la Suisse romande avec 80% devance légèrement la Suisse allemande et ses 73% (figure 3). Cet écart s'estompe toutefois dès la deuxième année, les jeunes de Suisse allemande étant même un peu plus nombreux à faire une entrée directe et à se maintenir dans la même filière de formation (62% vs. 59%). Ce renversement se renforce légèrement au cours de la troisième année suivant la fin de la scolarité obligatoire (55% vs. 50%).

Figure 3 : Répartition en % des entrées directes et du maintien dans la filière selon la région linguistique (ensemble de la Suisse)



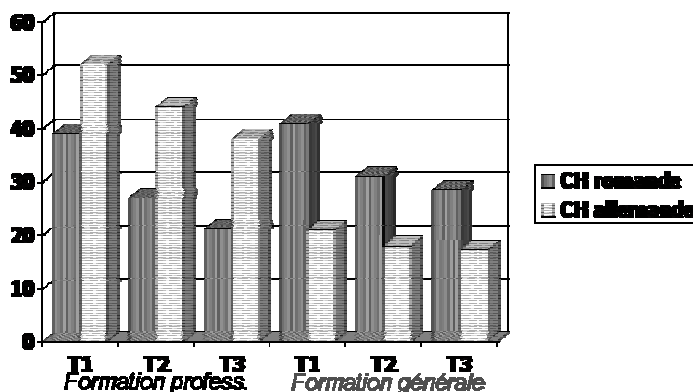
Source : projet TREE – Document de travail

Les mêmes constats restent-ils valables si l'on différencie les formations entre *filières de formation générale* (écoles de maturité et équivalentes, écoles de degré diplôme ou de culture générale) et

³³ La définition de solution transitoire adoptée dans le projet TREE est très large. Majoritairement toutefois, il s'agit de solutions institutionnelles, organisées généralement sur une base annuelle par les départements cantonaux de l'instruction publique. Pour une minorité, il s'agit de diverses solutions, de durée variable, allant d'une année de séjour dans une autre région linguistique du pays à des séjours linguistiques, en passant par différentes formes de stages pratiques.

filères de formation professionnelle (apprentissage dual et en école des métiers à plein temps, autres écoles professionnelles, y compris écoles supérieures de commerce) ? Mais aussi, quelle est l'ampleur des différences entre régions linguistiques pour les entrées directes dans la formation générale ou la formation professionnelle ? Les réponses à ces questions sont illustrées dans la figure 4. Dans sa partie gauche figure la formation professionnelle, dans sa partie droite la formation générale.

Figure 4 : Répartition en % des entrées directes et du maintien dans la filière, selon le type de formation et la région linguistique (ensemble de la Suisse)



Source : projet TREE – Document de travail

En Suisse romande, on constate une légère préférence pour les filières de formation générale lors des transitions directes de l'école obligatoire au secondaire II certifiant (41% d'une cohorte) par rapport à l'entrée dans une filière de formation professionnelle (39%). Cet « équilibre » entre formation professionnelle et formation générale se retrouve avec des nuances dans l'ensemble de la Suisse romande³⁴. Mais le graphique révèle pour chacune des deux filières une très forte déperdition entre la première et la deuxième année suivant la fin de l'école obligatoire (T1, T2), en particulier dans la formation professionnelle. Les réorientations à l'intérieur de la formation professionnelle, mais aussi les abandons provisoires ou définitifs de ces formations, sont un peu plus fréquents que les changements dans les formations générales, faits le plus souvent de réorientations vers l'apprentissage.

En Suisse allemande, l'image est bien différente. La formation professionnelle y domine clairement (un peu plus de 50% des jeunes quittant l'école entrent directement dans une formation professionnelle, très majoritairement l'apprentissage dual). L'entrée directe dans les formations générales (maturité essentiellement) dépasse à peine 20% d'une cohorte. Mais on relève aussi une plus grande stabilité des orientations prises, en particulier entre T1 et T2. Dans les formations professionnelles, elles concernent à peine un jeune sur cinq (plus d'un jeune sur quatre en Suisse romande), et dans les formations générales un peu plus d'un jeune sur dix (un jeune sur quatre en Suisse romande). Tout se passe donc comme si, en Suisse allemande, les orientations prises à la fin de la scolarité obligatoire étaient institutionnellement mieux réglées et assurées et/ou personnellement mieux préparées et assumées. Ou encore : le premier degré du secondaire II certifiant est en partie utilisé en Suisse romande comme un dixième degré d'orientation³⁵.

³⁴ Le canton de Genève occupe toutefois une position particulière, les transitions directes de la scolarité obligatoire vers l'apprentissage étant devenues très rares (Amos, 2005 ; Silver et Amos, 2003).

³⁵ On sait par exemple que le degré 1 de l'École de culture générale a longtemps joué un tel rôle à Genève.

Par ailleurs, les résultats de TREE vérifient les aspects les plus connus de la sociologie de l'éducation, notamment les effets du genre, de l'origine socio-professionnelle et de l'immigration (combinée avec le milieu social) sur la sélection, l'orientation et les parcours de formation (Hupka & Stalder, 2004 ; Amos & al., 2003 ; Meyer, 2003). De façon plus originale pour la Suisse, le projet permet de montrer la très grande variété des parcours et de leurs rythmes.

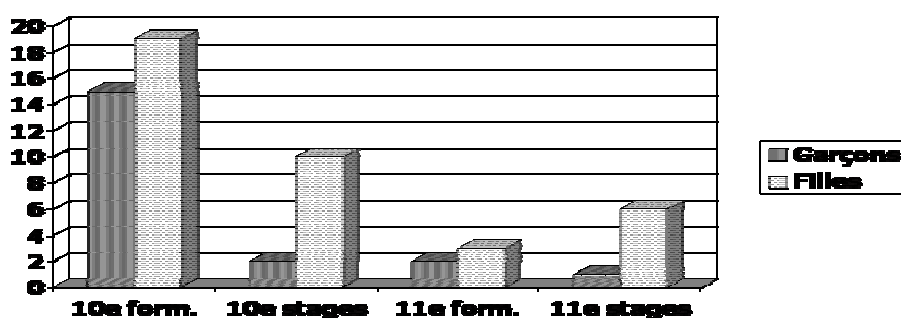
Entrées différées et solutions transitoires

Que font les jeunes qui n'entrent pas directement dans une formation certifiante ? Que fait par exemple un jeune qui ne trouve pas de place d'apprentissage dans une profession dont il pense qu'elle peut lui convenir ? S'il remplit les normes d'accès à une filière d'études, peut-être fera-t-il plutôt le choix de celle-ci. Sinon ? Des solutions transitoires ont précisément été développées pour permettre à ces jeunes d'améliorer leurs chances sur le marché de l'apprentissage, ou tout simplement pour leur en donner une. Plus rarement, comme dans les degrés préparatoires de l'école de culture générale et de l'école de commerce à Genève (devenus « compléments de formation »), il s'agit de combler une (petite) insuffisance par rapport à la norme d'accès.

Du point de vue fonctionnel, les transitions indirectes, c'est-à-dire le passage par une formation transitoire, solution intermédiaire entre la scolarité obligatoire et une éventuelle formation postobligatoire certifiante,) jouent trois rôles différents : rattrapage de compétences (notamment scolaires), orientation (complémentaire à l'état atteint en fin de scolarité obligatoire) et/ou temps de latence (en cas de difficulté d'accès au marché de l'apprentissage ou d'âge minimum exigé pour l'entrée dans la formation professionnelle souhaitée)³⁶.

Pour les besoins de l'analyse scientifique comme de la discussion dans le champ de l'éducation, deux types de solutions transitoires peuvent être distingués : des solutions institutionnalisées, de nature plus ou moins scolaire, avec un encadrement et souvent un programme, d'une part, et des solutions *ad-hoc*, plus souples (stages divers ou séjours linguistiques), proposées par des organismes publics ou privés, ou bricolées par les familles.

Figure 5 : Proportion en % de jeunes fréquentant des solutions transitoires selon le genre, le type de solution et le degré (ensemble de la Suisse)



Source : projet TREE – Document de travail

La figure 5 distingue ces deux types de solutions transitoires, et met en évidence la fréquentation d'une « 10^e » et d'une « 11^e » année (T1 et T2). La différence entre garçons et filles est importante : en tout, près de 29% des jeunes filles fréquentent une solution transitoire de type formation ou stage une année après la fin de la scolarité obligatoire, contre 17% des garçons. La

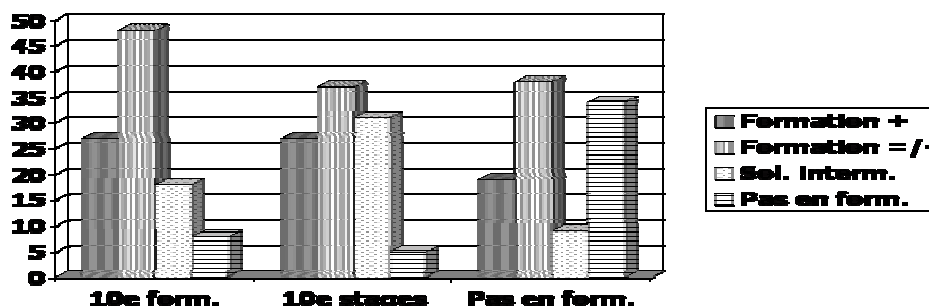
³⁶ Meyer (2004), Amos et al. (2003), ainsi que la contribution de Sheila Padiglia dans la présente publication.

différence selon le genre se maintient une année plus tard, à un niveau toutefois sensiblement inférieur : 9% des filles et moins de 3% des garçons. Pour les deux sexes, il s'agit majoritairement en T1 de formations structurées plutôt que de stages. La différence est moins forte chez les jeunes filles, où le rapport s'inverse en T2, les stages devenant majoritaires, effet au moins partiel de solutions transitoires dans l'attente de l'âge d'entrée dans les formations des domaines social et des soins (17-18 ans).

Les difficultés d'accès au marché de l'apprentissage pour une partie des jeunes quittant la scolarité obligatoire expliquent une part du développement des solutions transitoires. Dans une étude qu'il a réalisée pour le compte de l'Office fédéral de la statistique, le Prof. Sheldon, de l'Université de Bâle, a mis en évidence dans les années 1990 d'une co-variation entre le taux de chômage (au niveau suisse et par régions) et le développement des solutions transitoires institutionnelles (OFS 2006). Autrement dit : les solutions transitoires se développent comme alternatives à une offre insuffisante de places d'apprentissage ou aux hésitations des jeunes devant un choix de formation professionnelle sur fond d'incertitudes quant à leur avenir. Ce premier constat est assorti d'un second, a priori plus étonnant : en cas de reflux du chômage, les solutions transitoires se maintiennent à un niveau élevé. Tout se passe comme si les entreprises s'étaient rapidement habituées à recruter des jeunes un peu mieux formés, et sans doute aussi – voire surtout – un peu plus âgés, un peu plus matures. Cette hypothèse est renforcée, en particulier en Suisse romande, par la fréquence de la réorientation des études vers l'apprentissage, y amenant aussi des jeunes mieux formés et plus âgés. Dans toute la Suisse romande, l'âge moyen des apprentis de première année est en augmentation, rendant d'autant plus difficile l'entrée en apprentissage directement à la fin de la scolarité obligatoire, et d'autant plus efficace – et donc attractive – l'entrée indirecte, après une ou deux années d'études, voire de solutions transitoires.

En général, les solutions transitoires sont limitées à une année, même si, comme nous l'avons vu, elles peuvent se prolonger d'une, voire de deux années. Pour évaluer l'efficacité globale des solutions transitoires, il faut donc analyser les débouchés effectifs des jeunes qui les ont fréquentées. Ce résultat est présenté dans la figure 6, qui compare la structure des situations une année plus tard des jeunes ayant fréquenté une solution transitoire, de type « formation » ou de type « stage ». Il est également intéressant de comparer les effets des solutions transitoires à ceux de l'absence d'insertion, c'est-à-dire de la situation une année plus tard des jeunes qui n'étaient pas en formation en T1.

Figure 6 : Répartition en % des débouchés une année après une solution transitoire du 10e degré, selon le type de solution (ensemble de la Suisse)



Formation + : formations générales, formations professionnelles d'exigence élevée.

Formation =/- : formations professionnelles d'exigence moyenne ou faible.

Sol. interm. : solution intermédiaire.

Pas en form. : pas en formation l'année suivante.

Source : projet TREE – Document de travail

Pour l'ensemble de la Suisse, la majorité des jeunes ayant fréquenté une solution transitoire de type formation se trouvent dans une formation certifiante l'année suivante : 26% sont dans une formation exigeante au plan scolaire (formation générale ou formation professionnelle ayant un profil d'exigences élevé) ; 48% dans une formation professionnelle moyennement ou peu exigeante au plan scolaire³⁷ ; pour 18% (un peu moins d'un sur cinq), l'année de solution transitoire de type formation est suivie d'une nouvelle année de solution transitoire ; enfin, 7 à 8% se retrouvent l'année suivante sans formation en cours.

Une 10^e année sous forme de stage n'offre pas d'aussi (relativement) bonnes perspectives. Elle est moins souvent valorisée par une entrée en formation certifiante : un peu moins de deux fois sur trois, à comparer avec environ trois fois sur quatre après une 10^e année de formation. Elle débouche plus souvent sur une nouvelle année transitoire : 31% vs 18%. Ce constat ne signifie pas que les débouchés puissent être considérés comme de moins bonne qualité, mais reflète la situation particulière des filles attendant l'âge d'entrer dans une formation sociale ou de soins. Certes, les entrées en formation certifiante sont proportionnellement moins fréquentes au terme d'une année de stage qu'après une année de formation complémentaire. Mais la différence se porte entièrement sur les formations moyennement ou peu exigeantes au plan scolaire, donc pas au détriment de la qualité de la formation, si l'on admet qu'une partie de ces jeunes n'auraient eu autrement guère de chances d'accéder de plein droit à une formation professionnelle.

Il est intéressant de relever que parmi les jeunes sans formation en cours au printemps 2001 (T1), une majorité, près de deux sur trois, a trouvé également une solution une année plus tard, soit sous forme d'insertion dans une formation secondaire II certifiante (56%), soit sous forme de solution transitoire (9%). On est donc loin d'une voie sans issue ! Par rapport aux jeunes ayant indiqué une solution transitoire, toutefois, deux différences doivent être soulignées. La première est une probabilité beaucoup plus élevée de rester sans formation une année supplémentaire (34%). La seconde est une structure de formation certifiante un peu plus défavorable, dans le sens où dominant les formations professionnelles à exigences moyennes ou plus faibles ; 19% des jeunes concernés peuvent néanmoins entreprendre une formation exigeante (formation générale ou formation professionnelle à exigences élevées).

Les enjeux de la transition

Au total, au bout de 3 ou 4 ans, moins d'un jeune sur deux a suivi un parcours linéaire (Meyer 2005, Amos et al. 2003). Les réorientations se font le plus fréquemment de formations de type général (maturité, mais aussi école de degré diplôme) vers des formations de type professionnel (école supérieure de commerce, apprentissage), mais elles ont également lieu au sein de chacun de ces types. De façon très générale, la nouvelle formation est scolairement moins exigeante que la précédente, indice que la première orientation comportait une prise de risque en termes de compétences scolaires ou de motivation.

Face à cette réalité du système, la notion de choix, prégnante dans l'orientation comme chez de nombreux acteurs de la formation, doit être relativisée. Tout d'abord, l'orientation est un processus, qui s'étend sur des mois, parfois sur des années. Les insertions visées ou réalisées ont souvent un caractère provisoire, dépendant des résultats scolaires, des conditions du marché et des concours d'entrée, des réalités de la formation ciblée, qui ne sont que partiellement anticipées. Comme le

³⁷ Cette classification des exigences résulte d'une évaluation faite par un groupe de conseillers en orientation professionnelle. Elle est décrite dans un document de travail TREE.

montre l'arbre du projet de recherche TREE, les parcours strictement directs et linéaires ne concernent guère qu'une moitié des jeunes. La fréquence des parcours indirects contribue à les dédramatiser. Toutefois, une partie des jeunes en difficulté dans la transition ont particulièrement de la peine à faire coïncider formation idéale, formation probable envisagée vers la fin de la scolarité obligatoire et formation réelle quelques mois plus tard (Rastoldo et al. 2006 et 2005).

Au terme de ce survol de quelques-unes des caractéristiques des transitions directes et indirectes entre l'école obligatoire et les formations certifiantes du degré secondaire II, trois constats importants s'imposent.

Premier constat : la réalité des transitions ne correspond que partiellement à l'organisation formelle du système de formation. Certes, les trois quarts des jeunes (en moyenne suisse) accèdent directement à une formation certifiante, mais près d'un quart passent par une solution transitoire, ou par une période sans formation. Ces situations tendent à augmenter partout en Suisse. Les fonctions d'orientation, de rattrapage et de rétention qui sont celles des solutions transitoires y sont également remplies par le ou les premiers degrés des formations certifiantes.

Le deuxième constat porte sur les rapports entre orientation et sélection. Dans l'accès au secondaire II certifiant, la part de la sélection est plus importante que celle de l'orientation (Amos, 2006a et 2006b). Autrement dit : l'organisation du système, les normes d'accès à ses différentes filières, pèsent plus lourds que les choix personnels. C'est bien sûr particulièrement vrai sur le marché de l'apprentissage. Mais les filières de formation générale ont, elles aussi, des normes d'accès, limitant d'autant l'éventail de choix des élèves ayant moins bien réussi leur scolarité obligatoire. Dans ce cadre, les solutions transitoires remplissent des fonctions correctives. Parmi les stratégies que les jeunes peuvent utiliser pour se positionner sur ce marché figure l'acquisition d'un surplus de capital scolaire. Une entrée, même risquée, dans une formation de type général peut en faire partie ; elle donne un avantage en termes de provenance, voire de compétences scolaires. Le passage par une solution transitoire peut en être une autre, parfois indispensable pour améliorer ses connaissances scolaires ou s'initier au monde professionnel.

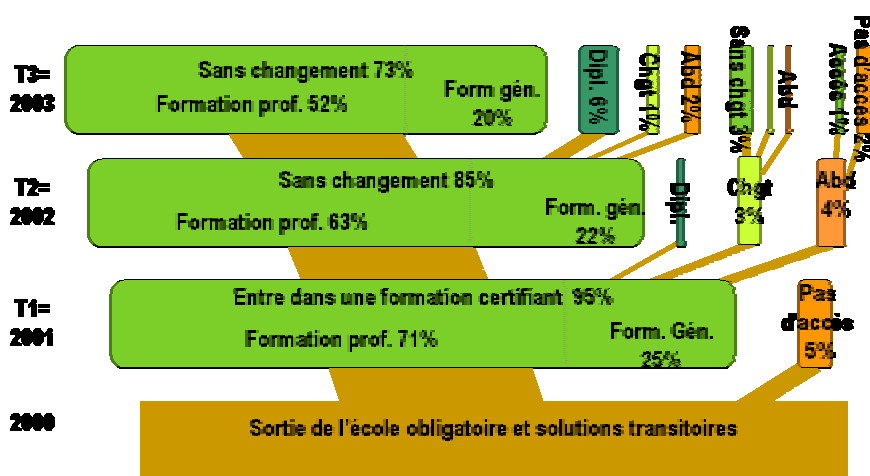
Le troisième constat est d'abord formulé de façon interrogative : est-il acceptable qu'un élève sur six, voire dans certains cantons près d'un élève sur trois ou quatre, ne puisse s'insérer directement dans une formation certifiante au terme de la scolarité obligatoire ? En l'état actuel de ses réflexions, le groupe de chercheurs conduisant le projet TREE considère cette proportion comme trop élevée. Ce constat n'est après tout qu'un avatar du bon sens commun, qui préfère la prévention à la guérison, une formation obligatoire réussie plutôt que des mesures correctives ultérieures.

Epilogue : focalisation sur les formations certifiantes

Dans les faits, la transition de l'école obligatoire à une formation postobligatoire certifiante s'est complexifiée et sa durée a augmenté. La transition secondaire I – secondaire II est un processus qui peut prendre une ou deux années, voire plus, elle est pavée de difficultés, d'échecs, de redéfinitions, se prolongeant parfois durant les premières années de formation certifiante. Si l'on met ce processus entre parenthèses pour se centrer sur l'entrée effective dans une formation certifiante, l'arbre des parcours du projet TREE prend une allure bien différente (figure 7). 95% au moins des jeunes accèdent (finalement) à une formation certifiante. Par rapport à l'arbre présenté initialement (figure 2), la partie gauche est renforcée, la partie droite et ses ramifications est amenuisée.

Dans ce cadre revisité, la question des solutions transitoires prend un autre éclairage. Pour une part, les solutions transitoires constituent un complément de scolarité obligatoire, bien illustré par l'appellation de 10^e degré. Elles s'apparentent alors à une prolongation de l'école obligatoire. Mais les solutions transitoires préparent majoritairement à l'insertion dans une formation professionnelle. Elles ont alors des exigences particulières : elles englobent souvent des stages ou d'autres formes de préparation à l'apprentissage, qui exigent de leurs formateurs du temps, un encadrement compétent des élèves et une connaissance du marché de l'apprentissage comme de celui du travail. Institutionnellement, les solutions transitoires oscillent entre dernière touche de scolarité obligatoire et premiers pas vers le monde professionnel.

Figure 7 : Arbre des parcours de formation des élèves ayant participé à l'enquête PISA 2000, sans tenir compte des solutions intermédiaires (ensemble de la Suisse)



Abréviations : Abd = Abandon de la formation / Dipl. = Diplôme / Chgt = Changement de filière de filière, réorientation.

Note : à ce stade des traitements statistiques, les totaux annuels n'atteignent pas le 100% en raison des jeunes sur lesquels nos données sont lacunaires.

Source : projet TREE – Document de travail

La nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle a pris la mesure de ces réalités nouvelles et favorise le financement de mesures d'accompagnement des jeunes en difficulté pour leur transition de l'école obligatoire vers une formation professionnelle. Les cantons romands ont déjà pris pour la gestion de ces cas des dispositions allant dans le sens souhaité par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie³⁸. Les limites institutionnelles doivent pour cela être dépassées. Après tout, si la transition passe par un changement de l'institution responsable, ce sont les mêmes jeunes qui en vivent les différentes phases.

³⁸ OFFT (Ed.) : *Le case management « formation professionnelle »*. Principes et mise en œuvre dans les cantons. Berne 22 février 2007 (téléchargeable par ex. sur le site de ActualitésFPr, <http://www.afpr.ch/pdf/afpr3860.pdf>).

Bibliographie

- Amos, J. (2005). Compléments de formation : situation du dispositif genevois dans l'ensemble des dispositifs d'insertion romands. In *Assises des compléments de formation du 5 octobre 2005* (pp. 11-24). Genève : DIP.
- Amos, J. (2006a). TREE : diversité des parcours et premiers passages à l'emploi. *Résonances*, 7, 6-7.
- Amos, J. (2006b). De la norme au marché : autre chance ou exclusion?. *Politiques et innovations en éducation : bulletin de la CIIP*, 19.
- Amos, J. (2007). Transition secondaire I - secondaire II : passage ritualisé ou processus long et incertain? *Educateur*, 5.
- Amos, J. & Rastoldo, F. (2002). *La formation professionnelle en Suisse et à Genève : politique publique – pratiques d'acteurs*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- 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.
- Hupka, S. & Stalder, B.E. (2004). Die Situation junger Migrantinnen und Migranten beim Übergang Sek I/Sek II. In Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten (Hg.), *Achtung Gender : Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen : Trends und Tipps* (pp. 79-94). Zurich : Buchs.
- Meyer, T. (2003). Ungebildet in die Wissensgesellschaft? : Risiken junger Migrantinnen und Migranten auf dem Weg zu einer Berufsqualifikation. *Terra cognita*, 3, 24-29.
- Meyer, T. (2004). L'école ... et après? Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE. Synthesis No. 6 du PNR43 "Formation et Emploi". Berne/Aarau.
- Meyer, T. (2005). *Passage à l'emploi : jeunes en transition de la formation au marché du travail*. Berne : TREE.
- Meyer, T., Stalder, B.E. & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit : Wirklichkeit : Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS. (2006). *Perspectives de la formation : élèves et titres du degré secondaire II : scénarios 2006–2015*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves : transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Rastoldo, F., Evrard, A. & Kaiser, C. (2006). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Silver, R. & Amos, J. (2003). *La formation professionnelle à Genève 2001/2002 : un survol en 25 indicateurs*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Wettstein, E., Bossy, R., Dommann, F. & Villiger, D. (1989). *La formation professionnelle en Suisse*. Lucerne : Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse alémanique (DBK) ; Neuchâtel : Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de Suisse romande et du Tessin (CRFP).

Références de sites Internet

SRED : <http://www.etat.ge.ch/sred/>

TREE : <http://www.tree-ch.ch>

OFS (Office fédéral de la statistique) : <http://www.admin.ch/ofsf/>

OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie) : <http://www.admin.ch/bbt/>

CDIP (Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique) : <http://www.cdip.ch>

TRANSITIONS DU SECONDAIRE I AU SECONDAIRE II À GENEVE : ENTRE LOGIQUE INSTITUTIONNELLE ET LOGIQUES D'ACTEURS

François Rastoldo

Service de la recherche en éducation, SRED, Genève

Dans le cadre d'une réflexion sur la transition de l'école à la vie active, le passage de l'école obligatoire (primaire puis secondaire I) aux formations postobligatoires (secondaire II) occupe une place centrale. Ce passage est d'abord un moment d'orientation et de sélection qui valide un parcours scolaire initial et conditionne pour une bonne part les formations à suivre, même si les options prises à ce moment-là sont, en partie du moins, réversibles (bien que parfois cette réversibilité s'avère surtout « théorique »). C'est aussi, avec le commencement des filières de formation professionnelles en école ou en alternance, la première transition vers le monde des métiers, des entreprises et le marché de l'emploi.

Nous observerons cette transition à travers une étude de cas concernant le canton de Genève. Certes, ce canton à quelques particularités, c'est un canton-ville, très urbanisé avec une économie quasi exclusivement tertiaire, les activités industrielles qui subsistent à Genève sont le plus souvent dans le domaine des hautes technologies et donc avec un marché de l'emploi probablement un peu atypique, cependant les mécanismes qui guident cette période de transition sont, à des niveaux d'intensité différents, du même ordre que ceux que l'on peut observer ailleurs en Suisse ou dans les systèmes de formation de pays comparables³⁹.

Le jeu du système et des acteurs

La transition entre le secondaire I et le secondaire II ne se réduit pas au passage d'un dernier degré de l'école obligatoire à un premier degré de formation dans une filière professionnelle, gymnasiale ou de culture générale. Cette transition qui se déroule sur un temps plus long est en fait un processus d'orientation-sélection débutant formellement dès que l'école est organisée en filières, sections ou niveaux distincts (souvent au secondaire I), et se poursuivant jusqu'au moment où l'orientation est stabilisée dans une filière secondaire II, ou pour certains jusqu'à la cessation de toute formation (ce qui prend souvent une année ou plus).

On peut comprendre ce processus en observant comment l'orientation des jeunes est influencée par le jeu complexe des facteurs institutionnels et conjoncturels en interaction avec les stratégies des acteurs ou groupes d'acteurs (Reuchlin, 1971). Le parcours de formation est donc considéré ici

³⁹ Pour une comparaison au niveau Suisse on peut se référer à l'enquête TREE (Amos, Böni, Donati, Hupka, Meyer et Stalder, 2003), ainsi qu'aux indicateurs de la formation professionnelle de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 2006) et pour des comparaisons internationales on peut consulter le rapport comparatif de l'OCDE relatif à la transition de la formation initiale à la vie active (OCDE, 1999).

comme la résultante d'une gestion individuelle et d'une planification collective de la formation. Les moments de transition sont alors des zones d'incertitude partiellement déterminées (les structures du système de formation notamment), à l'intérieur desquelles l'action stratégique des individus (les jeunes et leurs familles) peut se développer (Dubet, 1994) éclairant « *le jeu du système et des acteurs* », où il faut entendre par *jeu* à la fois les *stratégies* développées par l'institution ou par les individus (élèves, parents, enseignants, directions) et la *latitude* dont le système et les acteurs disposent pour influencer sur le processus d'orientation-sélection, ainsi que les *interactions* entre les forces en jeu (Bain et Rastoldo, 2001).

Les transitions scolaires à l'issue du secondaire I, sont alors un point de rencontre, d'articulation, de friction et parfois de conflit entre des institutions formatrices voulant organiser des flux d'élèves afin d'attribuer à chacun des possibilités de formation et une certification reconnue en relation avec les ambitions et les capacités des élèves telles que l'école les a définies et validées, et des jeunes souhaitant maîtriser un parcours de formation individuel qui leur permette une capitalisation de leurs compétences, la reconnaissance de celles-ci, en accord avec leurs aspirations et désirs (par ailleurs souvent changeants), et qui est censé leur permettre une bonne insertion professionnelle et sociale.

Deux logiques d'action oeuvrent dans cette transition. D'une part l'action de l'école, qui par un dispositif « d'orientation-sélection » met en place un système de gestion collectif des formations. Elle définit des filières de formation, des conditions d'accès, des normes de promotion, mais aussi des passerelles entre filières ainsi que des mesures de réorientation. D'autre part l'action des jeunes, qui, en fonction notamment de leurs motivations, de leurs intérêts, de leurs qualifications scolaires, de calculs entre investissements nécessaires et bénéfiques attendus, développent des stratégies individuelles pour utiliser au mieux et à leur profit l'offre de formation et le cadre formel de la scolarité secondaire afin de construire leur propre parcours de formation et d'insertion (Bain et Rastoldo, 2001).

En résumé, les transitions procèdent à la fois de la fonctionnalité du système de formation et de l'intentionnalité des acteurs sociaux (Boudon, Cuins et Massot, 2000), qui se construisent un parcours de formation entre aspirations et contraintes (Berthelot, 1993), révisable et adaptable (Boutinet, 2001) et pas forcément clairement défini en termes d'insertion professionnelle (Guichard, 1993).

Secondaire I - secondaire II : une articulation complexe...

La composition d'une logique institutionnelle et de logiques d'acteurs modèle le système de formation tel qu'il existe réellement, avec des résultats qui peuvent être assez éloignés de ce qui avait été planifié.

Deux évolutions majeures affectent la transition entre secondaire I et secondaire II, d'une part la massification du secondaire II et d'autre part l'allongement du processus d'orientation-sélection au-delà de l'obligation scolaire.

La massification du secondaire II permet une augmentation de la proportion de jeunes certifiés par un diplôme de niveau secondaire II. A Genève on est passé d'environ 7 jeunes sur 10 à un peu plus de 9 jeunes sur 10 obtenant un tel diplôme durant les 25 dernières années, et ceci plutôt par une augmentation des diplômes exigeants tels que les maturités gymnasiales ou professionnelles (SRED, 2006). De fait, les filières postobligatoires ne voient plus arriver dans leurs écoles des jeunes ayant

un niveau de formation dûment attesté et dotés d'un projet de formation bien défini, mais elles reçoivent simplement l'ensemble d'une génération de jeunes gens, c'est-à-dire tous ceux qui correspondent aux caractéristiques scolaires attendues pour mener à bien une formation postobligatoire, mais aussi tous ceux qui ont un niveau scolaire fragile voire très fragile, pas de projet précis tant scolaire que professionnel et des motivations peu stables, car tous, indépendamment de leur niveau scolaire, partagent l'idée (et probablement à raison) qu'une formation certifiée de niveau secondaire II est nécessaire à une insertion professionnelle et sans doute sociale aussi. Le secondaire II est passé d'un ensemble de formations ciblées à un ordre scolaire généralisé.

L'allongement du processus d'orientation-sélection découle en partie de cette massification. Aujourd'hui (et depuis une vingtaine d'années au moins, si tant est que cela ait été une fois vrai) la question de l'orientation et de la sélection des élèves n'est pas terminée à la fin du secondaire I. En d'autres termes, on ne peut plus dire que durant le premier cycle les élèves s'orientent en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités et qu'à l'issue de la scolarité obligatoire ils vont, forts d'un projet déterminé et correspondant à leurs capacités scolaires, choisir une filière de formation de deuxième cycle, qu'ils vont suivre sans aléas majeurs jusqu'au diplôme. Le processus d'orientation-sélection se déroule bien au secondaire I, mais se poursuit largement au début des formations postobligatoires (et massivement durant les deux premières années du PO) en prenant la forme de redoublements, de passages par des structures d'insertion et/ou de réorientations diverses.

De ce point de vue, la massification du secondaire II et la poursuite du processus d'orientation-sélection au début du secondaire II sont la résultante entre d'une part une structure de formation qui propose des filières de formation au secondaire II différenciées et inégalement accessibles et d'autre part la manière dont elle est utilisée par les jeunes, qui cherchent d'abord tous à poursuivre leur formation au-delà de l'obligation scolaire et ensuite dans la mesure de leurs possibilités la formation la plus exigeante qui leur est accessible et, par ailleurs, celle qui donne le plus de possibilité de réorientations.

On peut saisir ce phénomène en rapportant le nombre de jeunes fréquentant le premier degré du secondaire II (incluant les structures d'insertion) au nombre d'élèves issus l'année d'avant du secondaire I (Rastoldo, Evrard et Kaiser 2006). Dans une situation théorique de référence, dans un système qui ne connaîtrait ni entrée ni sortie d'élèves et une promotion automatique (tous les élèves issus du CO et seulement eux seraient alors l'année suivante au début du PO) le *ratio* entre le nombre de jeunes au début du secondaire II divisé par le nombre d'élèves issus du 9^e degré l'année précédente serait égal à 1.

Aujourd'hui à Genève ce ratio est d'environ 1.7, il oscille depuis une vingtaine d'années entre 1.6 et 1.75 avec une légère tendance à l'augmentation. Cela signifie que, pour 100 élèves sortant de l'école obligatoire, 170 fréquentent un premier degré ou une structure d'insertion du secondaire II l'année suivante. La décomposition du phénomène montre que ce chiffre et son évolution sont essentiellement fonction des nombreux élèves qui restent plus d'une année dans les premiers degrés du PO et/ou dans les structures d'insertion (passage par une structure d'insertion, redoublement, réorientation, changement de filière).

...se déroulant souvent en deux temps...

Les élèves qui sortent de l'école obligatoire genevoise se répartissent au secondaire II de la manière suivante (Rastoldo, Evrard et Kaiser, 2006) :

- Une moitié environ commence une formation gymnasiale, cette proportion est de plus en plus grande.
- Environ 5% vont à l'École de culture générale (école de degré diplôme), les orientations vers cette filière d'étude ont fortement diminué en raison de modifications des conditions d'admission (plus exigeantes).
- Environ 20% vont dans une formation professionnelle à plein temps, en bonne part à l'école de commerce. Cette proportion est relativement stable.
- Environ 5% des jeunes issus du 9^e degré intègrent un apprentissage dual. Depuis une vingtaine d'années au moins on assiste, à Genève, à la marginalisation continue de la formation professionnelle en alternance après la sortie de l'école obligatoire. Le lien entre secondaire I et apprentissage dual n'existe plus que faiblement.
- 12% se dirigent vers les structures d'insertion (CF, SCAI et SGIPA). Ce type d'orientation est en nette augmentation ces dernières années.
- Et environ 10% redoublent au CO, vont en école privée ou ne poursuivent pas de formation à Genève. Ces destinations sont assez stables depuis plusieurs années.

En termes de transitions cela met en évidence d'abord que l'orientation prioritaire des élèves après le 9^e degré est la formation gymnasiale et d'une manière générale la poursuite d'une formation en école. L'apprentissage en alternance compte de moins en moins d'élèves issus directement du secondaire I. En effet, les élèves qui ont d'autres possibilités choisissent majoritairement une poursuite de la formation en école, ensuite de nombreux élèves à faible capital scolaire n'arrivent pas à trouver (se faire accepter dans) une place d'apprentissage. Le nombre d'élèves qui ne sont pas scolarisés à Genève après le secondaire I est assez stable, il représente entre 5 et 6 % d'une volée (proportion incluant les élèves qui quittent le canton et ceux qui entreront ultérieurement en formation, après un stage par exemple). L'année qui suit le 9^e degré du CO est donc assez « intégratrice » et confirme la massification scolaire. Enfin, un nombre de plus en plus important d'élèves à l'issue de la scolarité obligatoire se retrouvent « coincés » entre des écoles auxquelles ils n'ont pas accès à la sortie du 9^e degré et un marché de l'apprentissage fortement concurrentiel. Ils se retrouvent alors dans des structures d'insertion. C'est d'ailleurs l'existence et l'importance grandissante de ces structures qui fait que l'intégration scolaire au-delà du secondaire I est assez forte.

Donc, forcément, après la première année de secondaire II, une série d'ajustements dans les parcours de formation s'opèrent. Ces ajustements se caractérisent d'abord par leur nombre élevé. Seule la moitié d'une volée de jeunes connaissent une transition entre secondaire I et II qui peut être qualifiée de linéaire, c'est-à-dire, après un 9^e degré, un premier degré secondaire II confirmé l'année suivante par la poursuite de cette filière au deuxième degré. Tous les autres jeunes ont connu durant cette période un redoublement, une réorientation, un passage par une structure d'insertion, ou une cessation temporaire de formation⁴⁰. Il faut ensuite relever le sens de ces réorientations. Globalement elles partent des formations générales et surtout gymnasiales ou des structures d'insertion vers des formations professionnelles (duales et en école). Au final cela donne un processus d'orientation-sélection progressif qui se poursuit plusieurs années au début du secondaire II, au fil des ajustements successifs des parcours de formation, ajustements résultant de la rencontre entre les exigences des filières de formation et les stratégies d'orientation des jeunes.

⁴⁰ Certains cumulant ces différents événements.

Ces stratégies éducatives qui infléchissent et parfois transforment le système de formation tel qu'il a été conçu au départ, montrent le caractère « pluri-régulé » de l'institution scolaire. Ce qui invalide d'ailleurs assez largement l'idée selon laquelle la mise en place de structures devrait conduire de manière plus ou moins automatique à un pilotage de la formation. Le système de formation évolue « par-delà » ou « par-devers » les transformations structurelles et les innovations scolaires, poussé au changement lorsque les acteurs adoptent individuellement les mêmes stratégies, ou des stratégies allant vers les mêmes tendances, parce qu'elles paraissent à ce moment-là les plus adéquates par rapport à la situation de chacun.

...et que les élèves n'abordent pas également.

Que disent les principaux acteurs du processus d'orientation-sélection sur leur situation lors de la transition entre secondaire I et secondaire II ? Pour le savoir une volée d'élèves de 9^e année a été interrogée sur ce thème en mai 2004 (Rastoldo, Kaiser et Alliata, 2005).

Lorsqu'on pose la question aux élèves, à un mois de la fin de la scolarité obligatoire, environ 4 sur 10 déclarent qu'ils n'ont aucun projet professionnel défini et plus les élèves sont dans une position scolaire favorable, moins ils en ont. A l'issue du secondaire I, il apparaît que définir un projet professionnel comme « guide » pour choisir/négocier une formation ou une insertion sur le marché du travail n'est de loin pas le cas de tous. Il semble même que les meilleurs élèves ressentent moins que les autres cette nécessité. L'« excellence », ou du moins la « suffisance » scolaire, tient alors lieu de projet d'orientation. D'autant que les projets déclarés sont souvent multiples et très hétéroclites ou font encore largement appel au rêve. Le faible degré de maturation des projets montre alors leur fragilité et la difficulté de s'en servir comme base pour l'élaboration d'un parcours de formation.

Plus proche de leur réalité du moment, il a été demandé à chaque élève son orientation probable (ce qu'il allait faire selon lui au mois de septembre), son orientation idéale (ce qu'il voudrait faire si tout était possible), et de s'imaginer ce qu'il ferait dans 4 ou 5 ans avec une appréciation du degré de certitude (de pas du tout sûr à tout à fait sûr). Enfin son orientation effective a été relevée l'année scolaire suivante. Les résultats scindent drastiquement en deux la population scolaire de 9^e année selon la situation scolaire⁴¹.

Orientation probable identique à l'orientation idéale	
Élèves du 9 ^e degré de la filière à exigences étendues 87 %	Élèves du 9 ^e degré de la filière à exigences élémentaires 52 %

Près de 9 élèves sur 10 dans la filière à exigences étendues déclarent une orientation probable identique à leur orientation idéale. Dans la filière à exigences élémentaires, ils ne sont environ qu'une moitié. On relève pour ces derniers une dimension de « frustration » particulièrement importante (ne pas faire ce qu'ils souhaiteraient dans l'idéal). Chez ces élèves s'ajoute un sentiment d'incertitude à moyen terme plus important (leur situation dans 4 ou 5 ans leur semble plus incertaine).

⁴¹ A Genève au 9^e degré : regroupement A à exigences étendues et regroupement B à exigences moindres.

Orientation probable identique à l'orientation effective	
Élèves au 9e degré de la filière à exigences étendues 88 %	Élèves du 9e degré de la filière à exigences élémentaires 57 %

Les élèves de la filière à exigences étendues sont près de 90% à bien anticiper ce qu'ils feront l'année suivante. Pour les autres, quasiment une moitié n'arrive pas à dire en mai ce qu'ils feront effectivement en septembre en matière de formation. Donc à la « frustration » et à « l'incertitude » s'ajoute, pour ces élèves une dimension de « contrainte » dans l'orientation, qui apparaît fortement tributaire de conditions extérieures indépendantes de leur volonté.

Orientation probable identique à l'orientation idéale et à l'orientation effective	
Élèves au 9e degré de la filière à exigences étendues 81 %	Élèves du 9e degré de la filière à exigences élémentaires 34 %

En cumulant ces dimensions, les élèves sans difficulté scolaire majeure sont dans plus de 80% des cas dans une orientation « maîtrisée » (ils font effectivement ce qu'ils avaient anticipé, cela correspond à leur souhait et ils voient leur avenir avec moins d'incertitude que les autres), alors que les élèves en difficultés apparaissent dans plus de 65% des cas sans prise réelle sur le processus d'orientation (ils ne font pas ce qu'ils souhaitaient, n'arrivent pas à anticiper leur futur proche et l'avenir leur semble assez incertain).

Orientation probable identique à l'orientation idéale et à l'orientation effective, cette dernière étant compatible avec le projet initial	
Élèves au 9e degré de la filière à exigences étendues 36 %	Élèves du 9e degré de la filière à exigences élémentaires 16 %

Si l'on considère enfin les élèves qui ont une orientation idéale identique à l'orientation probable et à leur orientation effective et dont l'orientation est en lien avec le projet déclaré, on constate que la « cohérence » globale du choix d'orientation est le fait de peu d'élèves, 36% pour la filière à exigences étendues et 16% pour la filière à exigences élémentaires. Pour les premiers, ce faible taux est essentiellement expliqué par l'absence d'un projet professionnel défini. Pour les seconds, c'est surtout par inadéquation entre le projet et l'orientation, entre l'orientation souhaitée et effective et entre l'orientation réelle et celle qu'ils anticipaient en fin de 9^e année.

Finalement on trouve clairement deux situations différentes d'orientation :

- Des élèves sans difficulté scolaire majeure, qui se trouvent pour la plupart dans une orientation maîtrisée, mais peu articulée à un projet précis. Ils se sont orientés de manière à pouvoir continuer l'exploration d'un projet sans avoir fait au préalable un choix décisif.
- Des élèves au capital scolaire plus faible, qui sont le plus souvent dans une orientation non maîtrisée, très largement définie par des contraintes externes et peu articulée à leurs aspirations et à leurs choix.

Le projet se retrouve ainsi enserré entre, pour les uns, le caractère superfétatoire qu'il représente à ce moment de la formation et, pour les autres, l'impossibilité de le réaliser. Poursuivre sa formation dans une filière qui laisse ouvertes toutes les possibilités d'orientation (dans une filière gymnasiale essentiellement) permet aux bons élèves de faire l'économie de tout projet professionnel et de continuer la maturation d'un projet sans trop de contraintes. A l'inverse, les nécessaires adaptations aux circonstances, en fonction des notes scolaires, laissent peu de place à l'élaboration d'un véritable projet pour les élèves en difficulté. Le projet des élèves semble alors largement plus conditionné par l'orientation scolaire que guide pour un parcours de formation à venir.

Choisir l'orientation qui permet le maximum de réorientations ultérieures ou accepter une orientation à la place qui est accessible, pour ensuite, selon l'évolution de la carrière scolaire de l'élève et/ou de ses aspirations, se réorienter au cours du secondaire II, semble être la pratique qui ressemble le plus à la façon dont les jeunes élaborent pour certains, subissent pour d'autres, transforment, et enfin déterminent leurs parcours de formation. Cela revient à faire de « l'orientation séquentielle » en utilisant les passerelles entre les différentes filières du secondaire II et s'écarte assez largement de la logique du projet guidant le parcours de formation, d'autant plus que ce qui distingue les élèves sans difficulté scolaire de ceux qui en ont n'est pas uniquement la nature du projet, mais plutôt le fait d'être en position ou non d'élaborer un quelconque projet en ayant une chance de le mener à bien.

Ces résultats n'invalident pas l'idée de projet d'orientation pour les élèves sortant de l'école obligatoire, mais montrent qu'une articulation trop « mécanique » entre projet et orientation ne peut décrire la réalité de la transition. Le système de formation n'est pas seulement un dispositif de gestion des flux d'élèves, il est aussi une organisation sociale où se rencontrent les instances politiques et administratives mettant en œuvre les politiques de l'éducation, et les personnes qui s'y investissent (les jeunes au premier chef) et adaptent le modèle afin de le rendre conforme à leur situation singulière, selon leurs opinions, leurs intérêts et la lecture qu'ils font du contexte général.

L'ensemble du système de formation paraît alors trop souvent conçu comme si chacun « jouait le jeu » de l'institution, agissant de manière concertée dans le but de faire correspondre la réalité au fonctionnement attendu, en faisant abstraction du fait que chacun doit dans cet espace mener son propre jeu, dont les règles et les implications ne coïncident pas nécessairement avec les visées de l'institution. Il s'agit alors de prendre la mesure du fait que les stratégies d'acteurs sont une donnée fondamentale du fonctionnement du système de formation et non une source potentielle de perturbation et de prévoir que les effets d'une transformation du cadre de formation, s'ils peuvent agir sur les trajectoires de formation, seront toujours médiatisés par les différentes stratégies d'acteurs. En fait, l'étude des « individus dans le système » apparaît nécessaire à la mise en place de toute innovation affectant l'organisation de la formation. Si le changement s'éloigne trop de la lecture que chacun se fait de son intérêt personnel ou de ce qu'il considère comme l'intérêt du système, toute transformation a de grandes chances de ne pas modifier le fonctionnement de l'orientation avec l'ampleur voulue ou même dans le sens souhaité.

Bibliographie

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.

- Bain, D. & Rastoldo, F. (2001). *Les transitions au Cycle d'orientation genevois (secondaire) : le jeu du système et des acteurs* (document interne préparatoire au congrès de la SSRE 2001 sur les transitions).
- Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris : PUF.
- Boudon, R., Cuin, Ch.-H. & Massot, A. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris : L'Harmattan.
- Boutinet, J.-P. (2001). L'éducation à l'orientation prise au jeu des nouvelles temporalités. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 71-84.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Evrard, A. et al. (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : PUF.
- OCDE. (1999). *Examen thématique sur la transition de la formation initiale à la vie active : rapport comparatif final*. Paris : OCDE.
- Office fédéral de la statistique (OFS). (2006). *Les indicateurs de la formation professionnelle* [en ligne] (http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/bildung_und_wissenschaft/indicateurs/fp/ind4.html).
- Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves : transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Rastoldo, F., Evrard, A. & Kaiser, C. (2006). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Reuchlin, M. (1971). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Paris : PUF.
- Service de la recherche en éducation (SRED). (2006). *Mémento statistique de l'éducation*. Genève : SRED.

TYPOLOGIE DE JEUNES EN TRANSITION ET FACTEURS DE REUSSITE POUR ACCÉDER À LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Karin Bachmann

Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques, URSP, Lausanne

Dans le long processus de transition entre l'école obligatoire et l'insertion sur le marché du travail, trouver sa place dans une formation certifiante post-obligatoire constitue souvent une première épreuve pour les jeunes. Ceci est tout particulièrement vrai si les sujets sont jeunes, d'origine étrangère, de sexe féminin, s'ils viennent de classes populaires, ont suivi une filière à exigences élémentaires, présentent des compétences scolaires moindres et ne sont pas en possession d'un certificat de fin de scolarité (Meyer, 2004 ; Perriard, 2004). C'est ainsi que près d'un jeune sur cinq accède à la formation de manière indirecte, après avoir effectué une année de transition en préapprentissage, en stage ou en adoptant des solutions dites « transitoires » (Amos et al., 2003). Ces dernières reposent généralement sur deux options pédagogiques majeures : d'une part encourager les jeunes concernés à combler leurs lacunes scolaires et, d'autre part, leur offrir un « espace interstitiel », sorte d'espace tampon leur permettant de s'orienter, sur un plan professionnel, en rêvant, tâtonnant et expérimentant sans que les erreurs portent à conséquence (Galley et Meyer, 1999). C'est pourquoi l'élaboration d'un projet professionnel occupe régulièrement une place centrale dans de tels dispositifs pédagogiques. Mais, au-delà des spécificités de ces dispositifs, la question est de mieux saisir comment s'opère le passage à la formation professionnelle des jeunes qui y accèdent de manière indirecte, et ce qui le favorise ou, au contraire, l'entrave.

Dans le cadre de cette contribution, nous analysons différentes variables qui pourraient nous faire comprendre pourquoi certains jeunes parviennent à s'insérer dans la formation professionnelle au terme d'une année de transition alors que d'autres n'y arrivent pas. Nous nous intéresserons dans un premier temps aux variables sociodémographiques et scolaires, en nous demandant si elles sont liées au type de solution vers lequel se dirige le jeune à la fin de son année. En d'autres termes, est-ce que les caractéristiques mentionnées plus haut constituent toujours des facteurs de risque pour l'entrée en formation professionnelle après une année de transition ? Dans un deuxième temps, nous nous focaliserons sur le projet professionnel en nous demandant si son degré d'élaboration est lié au type de solution envisagée au terme de cette année. Est-ce que le fait de présenter une certitude et une stabilité dans son projet professionnel favorise l'accès à la formation certifiante ?

Pour répondre à ces questions, nous analysons des données tirées d'une enquête plus large menée auprès de jeunes effectuant une année de transition à « l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle » (OPTI). Cette recherche, mandatée par le canton de Vaud, a pour but d'apporter une meilleure compréhension de qui sont les jeunes en année de transition à l'OPTI, et ceci tant du point de vue de leur profil que de celui de leurs projets et de leurs attentes (Bachmann, à paraître).

Méthode

Population

Le recueil de données a été effectué en deux temps auprès de jeunes ayant suivi l'OPTI durant l'année scolaire 2004-2005 ; un échantillon de 450 jeunes a été constitué afin de respecter la répartition entre les différents secteurs de l'OPTI, mais seuls 399 jeunes ont répondu au questionnaire en début d'année scolaire et 363 en fin d'année. On trouve, parmi eux, une proportion équivalente de filles (49,9%) et de garçons (50,1%), de jeunes de nationalité suisse (51,8%) et étrangère (48,2%) ; la plupart sont issus d'une filière à exigences élémentaires (62,6%) et près d'un dixième ont bénéficié de mesures de pédagogie compensatoire (9,5%).

Instruments et procédure

Deux questionnaires, en partie semblables, ont été élaborés en vue de recueils en début et en fin d'année scolaire ; ils permettent d'obtenir des informations sur les points suivants : données sociodémographiques, parcours scolaire, préférences en matière de loisirs, démarches réalisées en vue d'une insertion dans la formation professionnelle, situation à l'OPTI, représentations de l'OPTI, attentes et avis par rapport à l'OPTI, projet professionnel, préoccupations, intérêts professionnels, activité prévue au terme de l'OPTI. La passation des questionnaires s'est effectuée en classe.

Le projet professionnel a été évalué au moyen de 21 items mesurant le positionnement des jeunes face à leur projet professionnel et le degré d'élaboration de celui-ci (Evrard et al., 2003). Se référant aux travaux de Marcia (1966), de Bosma (1994) et de Kraus (1998), ces items permettent de déterminer le « statut identitaire » en lien avec la sphère professionnelle, statut qui peut prendre la forme de « l'identité achevée », de « l'identité forclosée », de « l'identité diffuse » et de « la crise identitaire » (« moratoire »). Les jeunes devaient indiquer si ces items correspondaient ou non à leur situation, à l'aide d'échelles en 4 points (pas du tout, pas tellement, un peu, beaucoup).

Analyse des données

Une analyse factorielle en composante principale (ACP), avec rotation Varimax, a été utilisée pour le traitement des 21 items mesurant le projet professionnel ; n'étaient retenus que les facteurs ayant une valeur propre d'au moins 1. Une analyse typologique (analyse en *clusters*, méthode Ward, distance euclidienne au carré) a été conduite sur les scores factoriels afin de déterminer les statuts identitaires. Enfin, nous avons utilisé l'analyse de variance (ANOVA) pour les comparaisons de moyennes, et le test du χ^2 pour les comparaisons de fréquences.

Résultats

Influence des variables sociodémographiques et scolaires sur l'issue de l'année à l'OPTI

Pour mettre en évidence un éventuel lien entre les variables sociodémographiques et scolaires et l'issue de l'année à l'OPTI, nous avons examiné quelle était l'issue à l'OPTI (« formation professionnelle », « sans solution », « autre solution ») en fonction des variables « genre », « nationalité », « âge » et « langue parlée à domicile » ainsi que des indicateurs classiques du

parcours scolaire durant la scolarité obligatoire tels que la « dernière voie de formation suivie », l'obtention ou non d'un « certificat de fin de scolarité », la « sortie avant la 9^e année scolaire », la présence de « redoublements » ou de « réorientations », l'estimation du « niveau scolaire » et les « souvenirs scolaires ».

Remarquons tout d'abord (tableau 1) que les garçons sont légèrement plus nombreux à accéder à la formation professionnelle certifiante au terme de leur année à l'OPTI, alors que les filles sont proportionnellement plus nombreuses à se diriger vers une solution autre ou à rester sans solution. Cette différence n'est toutefois pas significative. En ce qui concerne l'âge des jeunes, nous observons que les plus jeunes (à savoir ceux qui avaient 15 ans à leur entrée à l'OPTI) sont proportionnellement les plus nombreux à prévoir une entrée en apprentissage. Ainsi, ne pas être dans sa tranche d'âge semble constituer un facteur de risque par rapport au fait d'entrer en apprentissage, les jeunes sans solution étant particulièrement nombreux chez les 16 ans et plus (plus d'un quart). La nationalité constitue également un facteur de risque dans la mesure où plus de deux tiers des jeunes de nationalité suisse prévoient une entrée en apprentissage, contre la moitié environ des jeunes d'origine étrangère. Plus le jeune vient d'un pays éloigné de la Suisse, plus la difficulté à intégrer une formation professionnelle certifiante augmente. Cette différence n'est toutefois pas significative. Enfin, le fait de parler une langue étrangère à la maison constitue lui aussi un facteur de risque, puisque seuls 49 à 54% des jeunes concernés prévoient une entrée en apprentissage, alors que les jeunes parlant français sont 73% à le faire.

Tableau 1 : Issue de l'année à l'OPTI en fonction de variables sociodémographiques

Variables sociodémographiques	Au terme de son année à l'OPTI, le jeune se dirige vers...			Valeur du χ^2
	formation prof. N (% ligne)	autre solution N (% ligne)	sans solution N (% ligne)	
Genre				
Masculin	107 (63,7%)	16 (9,5%)	45 (26,8%)	5,3
Féminin	109 (59,2%)	33 (17,9%)	42 (22,8%)	
Âge				
15 ans	72 (70,6%)	14 (13,7%)	16 (15,7%)	10,6*
16 ans	98 (61,3)	17 (10,6%)	45 (28,1%)	
17 ans et plus	45 (51,7%)	17 (19,5%)	25 (28,7%)	
Nationalité				
Suisse (et binationaux)	132 (70,6%)	20 (10,7%)	35 (18,7%)	13,8*
Etrangère	84 (51,2%)	28 (17,1%)	52 (31,7%)	
origine : U.E.				
Balkans et Turquie	37 (60,7%)	12 (19,7%)	12 (19,7%)	8,8
Autres continents	32 (52,5%)	9 (14,8%)	20 (32,8%)	
	15 (36,6%)	7 (17,1%)	19 (46,3%)	
Langue parlée à domicile				
Français	89 (73%)	14 (11,5%)	19 (15,6%)	14,9*
Français + langue étr.	35 (49,3%)	10 (14,1%)	26 (36,6%)	
Langue étrangère	31 (54,4%)	11 (19,3%)	15 (26,3%)	

* Valeur atteignant la signification statistique à un seuil de .05

En ce qui concerne le parcours scolaire (tableau 2), la seule différence atteignant la signification statistique concerne le fait d'avoir redoublé ou non. Il apparaît que les jeunes ayant redoublé sont proportionnellement moins nombreux à envisager une entrée en formation professionnelle

certifiante l'année suivante ; en revanche, ils sont plus nombreux à bénéficier d'autres solutions et moins nombreux à se retrouver sans solution. Il n'y a pas de différence statistiquement significative en ce qui concerne les autres variables.

Tableau 2 : Issue de l'année à l'OPTI en fonction du parcours scolaire

Variables décrivant le parcours scolaire	Au terme de son année à l'OPTI, le jeune se dirige vers...			Valeur du χ^2
	formation prof. N (% ligne)	autre solution N (% ligne)	sans solution N (% ligne)	
Dernière voie secondaire				
VSO + mesures spéciales	97 (57%)	25 (14,7%)	48 (28,2%)	5,1
VSG + autres	51 (70,8%)	10 (13,9%)	11 (15,3%)	
Certificat fin de scolarité				
Oui	133 (63,9%)	28 (13,5%)	47 (22,6%)	4,7
non	13 (43,3%)	6 (20%)	11 (36,7%)	
Sortie avant 9^e				
Oui	7 (38,9%)	8 (44,4%)	3 (16,7%)	
Non	149 (63,1%)	26 (11,7%)	56 (25,2%)	
Présence de redoublements				
Oui	55 (50,9%)	21 (19,4%)	32 (29,6%)	11.0*
Non	96 (71,6%)	14 (10,4%)	24 (17,9%)	
Présence de réorientations				
oui	20 (58,8%)	8 (23,5%)	6 (17,6%)	3
non	125 (61,9%)	26 (12,9%)	51 (25,2%)	
Estimation niveau scolaire				
Mauvais, voire très mauvais	19 (50%)	5 (13,1%)	14 (36,8%)	3,9
Bon, voire très bon	131 (64,5%)	27 (13,3%)	45 (22,2%)	
Souvenirs scolaires				
Mauvais, voire très mauvais	21 (55,3%)	4 (10,5%)	13 (34,2%)	1,3
Bons, voire très bons	131 (60,6%)	30 (13,9%)	55 (25,5%)	

* Valeur atteignant la signification statistique à un seuil de .05.

Influence du degré d'élaboration du projet professionnel sur l'issue de l'année à l'OPTI

Pour examiner l'influence du projet professionnel sur l'issue de l'année à l'OPTI, nous avons procédé en trois temps. Nous avons tout d'abord soumis les 21 items concernés par ce thème à une analyse factorielle en composantes principales (ACP), puis nous avons regroupé les jeunes au moyen d'une analyse en clusters, sur la base de leurs scores aux facteurs dégagés par la première analyse. Enfin, nous avons comparé les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes des différents groupes, ainsi que le type d'issue vers laquelle ils s'orientent au terme de leur année à l'OPTI.

L'ACP a mis en évidence 7 facteurs expliquant 58,1% de la variance totale. Le facteur 1, bipolaire, regroupe 4 items qui mettent en avant des idées d'hésitation, de peur de se tromper,

d'insatisfaction ou d'ignorance par rapport au projet professionnel, opposée au fait d'avoir un projet précis ; c'est pourquoi nous le nommons « incertitude par rapport au projet professionnel opposée à certitude ». Dans le facteur 2, le projet professionnel est vu comme inutile, la chance ou la capacité d'adaptation étant considérée comme plus déterminante ; nous avons donc appelé ce facteur « doutes sur l'utilité d'un projet ». L'adaptation aux autres (faire confiance aux autres pour le choix d'un métier, faire ce qui est attendu de nous) ou aux circonstances (saisir toutes les chances) est l'idée centrale qui émerge des trois items du facteur 3. Dans le facteur 4, ce qui pose problème, c'est la concrétisation des projets professionnels ; c'est pourquoi il s'agit des « inquiétudes par rapport à la concrétisation du projet professionnel ». Deux items exprimant l'affirmation de soi et la confiance en ses propres capacités sont regroupés dans le facteur 5 que nous avons appelé « affirmation de soi et confiance ». Le facteur 6, composé d'un seul item, souligne l'importance de trouver un métier qui corresponde aux intérêts, et le facteur 7, bipolaire, oppose le fait de ne pas se poser de questions au fait de parler souvent de ses projets, ce que nous avons interprété comme une « absence de questionnement et d'échanges à propos du projet professionnel ».

L'analyse typologique a permis de regrouper les jeunes en 5 groupes qui se caractérisent de la manière suivante :

- Groupe 1** (N=73 ; 22,1%) : les jeunes de ce groupe se caractérisent essentiellement par la présence d'inquiétudes concernant la concrétisation de leur projet professionnel (facteur 4) accompagnées d'un questionnement et d'échanges à propos de ce dernier (facteur 7). En termes de statut identitaire, ce profil correspond, selon Marcia, à celui de **diffusion pathologique**.
- Groupe 2** (N=82 ; 24,8%) : les jeunes montrent un degré de certitude important par rapport à leur projet professionnel (facteur 1) et n'éprouvent pas de doutes à propos de l'utilité d'élaborer un projet (facteur 2). Ces deux caractéristiques sont accompagnées d'un degré d'affirmation de soi et de confiance supérieur à celui des jeunes des autres groupes (facteur 5). On parlera d'**identité achevée** pour les jeunes de ce groupe.
- Groupe 3** (N=32 ; 9,7%) : ce qui caractérise les jeunes de ce groupe, c'est leur faible degré d'affirmation de soi et de confiance (facteur 5), le fait de considérer qu'il n'est pas important de prendre en compte ses intérêts dans un choix professionnel (facteur 6) et de ne pas se questionner ni échanger à propos du projet professionnel (facteur 7). Cette absence de projection dans l'avenir correspond au statut identitaire de **diffusion sans souci**.
- Groupe 4** (N=104 ; 31,4%) : on observe, pour ces jeunes, un faible degré de conformisme (facteur 3), une importance accordée au fait de prendre en compte ses intérêts dans le choix professionnel (facteur 6) et la présence d'un questionnement et d'échanges à propos du projet professionnel (facteur 7). On parlera de **moratoire** pour ces jeunes.
- Groupe 5** (N=40 ; 12,1%) : la présence de doutes quant à l'utilité d'élaborer un projet professionnel (facteur 2), et d'un haut degré de conformisme (facteur 3) sont les deux éléments caractéristiques des jeunes de ce groupe. Il s'agit ici du statut identitaire de **forclusion**.

Nous avons ensuite comparé ces 5 groupes de jeunes en termes de variables sociodémographiques et scolaires et d'issue après l'OPTI. Les résultats présentés de manière synthétique dans le tableau 3 sont ceux pour lesquels une différence atteignant la signification statistique est observée. En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques, on notera une surreprésentation de filles dans

les groupes 1 et 2, alors que ce sont les garçons qui sont surreprésentés dans les trois autres groupes. Pour la scolarité, on remarque que les jeunes des groupes 1 et 2 se caractérisent par une meilleure scolarité (surreprésentation de la VSG) que ceux des groupes 4 et 5 qui sont plus nombreux à être issus de VSO, à avoir bénéficié de mesures pédagogiques spéciales ou à ne pas être en possession d'un certificat de fin d'études (groupes 4 et 5). Les jeunes de ces 5 groupes se différencient également à propos de l'issue à l'OPTI : ce sont les jeunes des groupes 3 (« diffusion sans souci ») et 5 (« forclusion ») qui sont proportionnellement les plus nombreux à accéder à la formation professionnelle, alors que ceux des groupes 1 (« diffusion pathologique ») et 4 (« moratoire ») sont proportionnellement les plus nombreux à être sans solution.

Tableau 3 : Caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes des 5 groupes et issue de l'année à l'OPTI

	Groupe 1 Diffusion pathologique	Groupe 2 Identité achevée	Groupe 3 Diffusion sans souci	Groupe 4 Moratoire	Groupe 5 Forclusion
N (%)	N=74 (21,4%)	N=84 (24,3%)	N=36 (10,4%)	N=108 (31,3%)	N=43 (12,4%)
Variables sociodémo.	Filles (54,1%)	Filles (66,7%)	Garçons (63,9%)	Garçons (55,6%)	Garçons (58,1%)
Scolarité	VSG et autres (45,8%)	VSG et autres (37,8%)		VSO et mesures spéciales (97,7%) Pas de certificat (17,5%)	VSO et mesures spéciales (95,1%) Pas de certificat (36,6%)
Issue*	Pas de solution (28,6%)	Solution autre (21,3%)	Apprentissage (80%)	Pas de solution (30,5%)	Apprentissage (90%)

* Au terme de l'OPTI, 67,3% des jeunes ayant participé à la recherche se dirigent vers la formation professionnelle, 14% ont une solution autre et 18,3% sont sans solution.

Conclusion

Les résultats présentés nous amènent à formuler deux remarques conclusives. La première souligne le poids des variables sociodémographiques et scolaires (dans une moindre mesure), donc de ce qui, dans l'histoire du jeune, préexiste à son entrée à l'OPTI. En effet, on notera que les facteurs de risque pour l'accès à une formation post-obligatoire certifiante, présents à la fin de la scolarité obligatoire, continuent à produire leurs effets au terme d'une année de transition. On n'assiste donc pas à une « remise des compteurs à zéro ». Les jeunes qui étaient « à risques » à la sortie de la scolarité obligatoire continuent à l'être à la fin de l'OPTI.

La deuxième remarque porte sur l'élaboration d'un projet professionnel et montre que le fait de s'engager avec certitude dans un projet professionnel ne constitue pas nécessairement un avantage pour l'accès à la formation au terme de l'année à l'OPTI. Ceci nous amène à nous demander si, face à un avenir incertain, d'autres statuts identitaires, ceux de diffusion ou de forclusion par exemple, n'aideraient pas les jeunes à s'adapter à un environnement social marqué par l'incertitude et l'insécurité (voir aussi Kraus, 1998). En effet, est-ce que le fait de ne pas se focaliser sur un seul projet ou de ne pas trop structurer un projet professionnel ne permettrait pas une plus grande souplesse et une meilleure adaptation ? A l'inverse, on retiendra que le fait d'être en pleine

recherche et expérimentation au début de l'année (groupe 4, « moratoire ») pénalise l'accès à la formation au terme de l'année à l'OPTI.

Bibliographie

- 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).
- Bachmann, K. (à paraître). *Profils, attentes et projets des jeunes en situation de transition vers une formation professionnelle*. Lausanne : URSP.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 291-311.
- Evrard, A. et al. (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève : SRED.
- Galley, F. & Meyer, T. (1999). *Transitions de la formation initiale à la vie active : rapport de base pour l'OCDE*. Berne : CDIP : OFS : OFFT.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27, 105-121.
- Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Meyer, T. (2004). *L'école... et après? : résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Bern : TREE.
- Perriard, V. (2005). *Transition de l'école obligatoire vers la formation professionnelle : les facteurs explicatifs des difficultés actuelles : analyse de la littérature*. Lausanne : URSP.

UNE PERSPECTIVE PSYCHOSOCIALE DANS LA TRANSITION ENTRE FORMATION ET EMPLOI

Claude Albert Kaiser

Service de la recherche pédagogique, SRED, Genève

Une perspective psychosociale dans la transition entre formation et emploi

Pour mieux comprendre comment une transition est interprétée, une approche psychosociale plus qualitative sera sans doute également plus informative (voir par exemple Emiliani et Bastoni, 1993; Heath, 1998 ; ou, plus récent, Zittoun, 2006). En effet, le passage entre formation et emploi est un moment où les enjeux peuvent être cruciaux pour l'avenir d'un individu, notamment lorsque la pression à la décision est particulièrement forte, ce qui est souvent le cas pour ceux qui n'ont pas eu une scolarité qui leur permette d'envisager un large empan de solutions, voire de laisser à plus tard la question du choix d'une formation ou d'une insertion professionnelle. Pour certains donc, c'est un moment où l'activité professionnelle est rendue centrale dans la construction identitaire, comme réalisation de soi, par opposition à d'autres types d'activités non professionnelles : il faut faire des choix pour son orientation, définir des priorités pour son développement personnel, comme le préconisent les procédures d'orientation en vigueur (voir par exemple Guichard et Huteau, 2001).

Pour ne pas imposer des choix, et aussi pour faciliter des pratiques évaluatives individualisées plutôt que circonstanciées (Beauvois, 1982; 1984 ; Dubois, 1994), l'orientation s'effectue dans des contextes mettant l'accent sur l'individu et sa responsabilité à se construire et à se projeter dans l'avenir. D'une certaine façon, cette phase de transition devient alors un moment propice à une confrontation entre ce que l'on pense être ses atouts, ses ressources, des représentations générales du monde professionnel et des attentes de la société en termes de normes.

Lorsqu'il s'agit d'élèves sortant de la scolarité obligatoire, les représentations des métiers et des attentes du monde du travail sont cependant souvent organisées à partir de prototypes porteurs d'un cortège d'attributs parfois caricaturaux (Kaiser et Rastoldo, 1992; 1995). Les adolescentes et les adolescents choisissent parmi des métiers qu'ils se représentent à partir de quelques attributs concrets, n'ayant pas nécessairement un lien direct avec l'activité réelle, et qui ne sont pas forcément très distinctifs de ces métiers. Les stéréotypes de genre organisent d'ailleurs largement ces représentations (Gottfredson, 1981; Guichard & al., 1994). Un autre type de déterminant dans le choix, en guise de ressources personnelles, est bien évidemment le parcours scolaire. Il est d'ailleurs souvent le repère essentiel de réussite ou d'échec de l'élève pour se représenter son passé et le guider dans son futur (voir par exemple Guichard & al., 1988 ; Kaiser, 1997 ; 1998). Lorsque ces repères pour se définir ne sont pas des plus favorables, on peut raisonnablement penser que la situation de transition est alors surtout gouvernée par une incertitude, voire une insécurité, quant aux choix et aux conséquences qu'ils pourraient avoir dans l'avenir, notamment quant à un sentiment de non maîtrise de son futur parcours dans la vie (Flammer, Grob, et Wearing, 1995 ;

Flammer et Rheindorf, 1991). L'image de soi que l'élève développe à partir de son passé scolaire peut être en tout cas très dégradée (Bell, Perret-Clermont & Baker, 1989 ; Deschamps, Lorenti-Cioldi & Meyer, 1982 ; Doise, Meyer & Perret-Clermont, 1976 ; Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay-Schilter, 1997 ; Kaiser, Perret-Clermont, & Perret, 2000).

Finalement, on peut alors se demander si l'individu ne se trouve pas dans une situation largement documentée dans la littérature sur la persuasion et l'influence (voir par exemple Butera & Pérez, 1995 ; Pérez & Mugny, 1993). Il s'agit de faire des choix, dans une situation d'incertitude, avec des sources d'information et de conseils situées institutionnellement en termes d'autorité et de crédibilité. Selon une terminologie reprise des travaux de Deutsch et Gerard (1955), l'individu, dans une recherche de conformité, serait dépendant à l'égard d'autrui à la fois sur le plan normatif pour viser une approbation sociale et sur le plan informationnel pour en savoir davantage et réduire ainsi l'incertitude de la situation.

Quelques illustrations dans une recherche

Les résultats dont il sera question ici serviront à documenter quelque peu cette problématique. Ils sont issus d'une recherche réalisée sur des élèves dont les résultats scolaires n'étaient pas des plus favorables (Groupe Sred « Filières d'insertion », 2003). Après la scolarité obligatoire, il ne leur était en effet généralement pas possible de poursuivre une formation au secondaire II de façon automatique.

Les questions générales qui ont guidé ce travail ont été orientées sur la façon dont les personnes interprètent, construisent ou s'engagent dans le processus de changement que constitue cette phase de transition, qui peut à terme impliquer une insertion sociale et professionnelle. Comment cette construction va-t-elle contribuer à l'élaboration d'une identité sociale ? Et comment les personnes perçoivent-elles les demandes formulées ?

Un test en lecture-écriture

Dans cette recherche par questionnaire, différents aspects ont été abordés et les élèves ont notamment passé un test en littératie, auparavant déjà administré en 1994 et 1998 dans une vingtaine de pays (dont la Suisse) à propos de l'alphabétisation des adultes (U.S. Department of Education, 1995 ; OCDE, 2000), et portant sur les compétences de base dans la langue d'origine que chaque individu doit maîtriser pour bien fonctionner dans la vie quotidienne. En plus d'approcher la notion de consolidation des acquis, ce test a été appliqué dans notre recherche dans l'optique de dégager un indicateur de l'intégration sociale et culturelle des élèves, l'hypothèse étant que la maîtrise de la langue est un facteur central et organisateur de l'ensemble des acquisitions scolaires. L'utilisation de cet instrument donne en plus la possibilité d'une mise en perspective des résultats en comparant ceux de notre échantillon avec ceux d'une population parente de répondants adultes.

Sur un plan général, les élèves de notre étude ont eu de faibles performances en littératie. Un regroupement en niveaux sur la base d'études réalisées par le consortium qui a élaboré le test permet de donner une signification sociale à la performance mesurée. Cinq niveaux sont décrits : les deux premiers reflètent la performance de personnes ayant de très faibles compétences en lecture et en écriture ou ne pouvant comprendre que des informations simples, clairement énoncées et impliquant des tâches de traitement peu complexes. Le troisième niveau est celui de personnes capables d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus difficiles ; il

est surtout considéré par les experts (et donc sur une base normative) comme le niveau minimum pour satisfaire aux exigences de la vie courante et du monde du travail dans une société moderne. Les deux derniers niveaux témoignent des performances de personnes faisant preuve de grandes capacités de réflexion et de traitement de l'information. Dans l'ensemble, les compétences que nous avons mesurées sont plutôt faibles et relèvent généralement des deux premiers niveaux, elles sont donc en principe insuffisantes pour une bonne insertion professionnelle.

Une recherche d'explication des différences : un faible déterminisme individuel

Dans une tentative d'expliquer ce résultat, nous avons réalisé des analyses de régressions linéaires sur les compétences. Comme variables prédictives, nous avons à disposition trois types d'informations : des informations que l'on qualifiera de sociodémographiques, comme le nombre d'années passées en Suisse, le genre ou l'âge des élèves, des informations émanant de prises de positions des élèves (variables d'attitude de type individuel), comme le fait d'aimer ou non lire, et finalement des informations relevant du fait de suivre différents programmes de formation (avec des exigences différentes, étant ainsi le reflet du classement scolaire) que l'on a considérées comme un indicateur de la fonction d'orientation-sélection du système d'enseignement.

Les résultats sont nets : ce sont avant tout les variables sociodémographiques qui expliquent la variation des performances en lecture-écriture. Ce résultat n'est en soi pas surprenant pour un test en lecture-écriture puisque les variables sociodémographiques utilisées pouvaient être directement liées à la durée de la pratique de la langue. Viennent ensuite les variables d'orientation scolaire : l'orientation-sélection scolaire est donc globalement congruente avec ce qu'un test présenté comme « externe à l'école » peut mesurer. Cela souligne l'importance du degré de maîtrise de la lecture-écriture dans l'évaluation de la performance générale des élèves puisque ce seul indicateur de compétence reproduit l'orientation-sélection scolaire effective. Restent finalement les variables d'attitude, plus individuelles, qui reflètent avant tout les goûts et les préférences, et qui sont donc les moins prédictives de la performance⁴².

En bref, ces analyses montrent un fort déterminisme dans la performance de variables qui échappent en grande partie au contrôle personnel de l'élève, et qui sont susceptibles de péjorer l'image que celui-ci peut avoir de lui-même. Ce dernier se trouve néanmoins dans une situation où il s'agit de faire des choix, en principe personnels et découlant de ses intérêts propres, mais avec des compétences faibles à faire valoir.

Sur le plan de perspectives futures, on trouve dans un rapport OCDE sur la littératie (OCDE, 1995) les éléments suivants lorsque sont analysées les conséquences économiques associées au degré de maîtrise de la littératie auprès d'une population adulte : les groupes de personnes dont le niveau est égal ou supérieur à 3 comptent moins de chômeurs que ceux ayant le niveau 1 ; les personnes de niveau 1 sont plus susceptibles de n'avoir aucun revenu, alors que celles de niveau 4/5 se situent presque toujours dans la partie supérieure de la répartition des revenus d'une population ; les personnes ayant les niveaux les plus élevés se retrouvent davantage dans les industries émergentes (services financiers et personnels), alors que les industries en déclin (l'agriculture est donnée en exemple) regroupent davantage de personnes dont le niveau en littératie est faible ; finalement, il semble que les possibilités de formation continue soient plus souvent offertes à celles et ceux qui

⁴² Les variables sociodémographiques expliquent environ trois fois plus la variation des performances que les variables d'attitude, et les variables d'orientation scolaire environ deux fois plus que les variables d'attitude.

ont les meilleures connaissances en lecture-écriture puisque plus le niveau de littératie est élevé, plus il est vraisemblable que la personne ait suivi une formation l'année précédente.

Bref, par-delà les goûts et les préférences, le tableau du futur, prédit à partir de performances somme toute proches de celles que l'école atteste, n'est pas des plus prometteurs. Et l'on ne peut que constater qu'un modèle représentant l'attitude (ou les dispositions) comme variable médiatrice entre l'information et la réponse est donc ici fortement tributaire d'autres facteurs environnementaux, plus sociologiques et sur lesquels l'individu a peu de prise directe.

Différentes formes d'adaptation aux contraintes

Quelle pourrait être alors la marge de manœuvre d'élèves pré-térités de la sorte ? Lors de l'enquête, nous avons tous été frappés par la bonne volonté manifestée par les élèves lors des sessions de test. Cette tâche inhabituellement longue (environ deux heures effectives) et rébarbative n'a pas produit de résistance, bien au contraire : régulièrement, des élèves ont demandé à ne pas prendre de pause, voire même à continuer la tâche une fois le temps dévolu achevé. Dans l'ensemble, la qualité de la relation entre les chercheurs et les élèves s'est avérée excellente et beaucoup de questions ont été posées aux premiers, notamment par les élèves les plus faibles en lecture-écriture. Peut-être, cette situation est-elle révélatrice d'une certaine forme de dépendance des élèves à l'égard d'autrui ou des adultes, comme le mentionne également Zittoun (2006) dans son étude. Dans une situation d'incertitude, vaudrait-il alors mieux se fier aux réponses des autres. La situation aurait ceci de paradoxal qu'elle limiterait la recherche d'une solution plus personnelle, tout en étant adaptative : si l'on n'est pas sûr de trouver l'information pertinente dans un horaire pour un itinéraire à effectuer par exemple, il suffit alors de savoir le demander à autrui. À une compétence scolaire serait alors substituée une compétence sociale.

Il en va peut-être de même pour le choix de la formation. Dans une situation d'avenir peu claire, il semble qu'une attitude adaptative pourrait être de ne rien décider et de rester ouvert aux circonstances pouvant ou non se présenter. Reste l'importance accordée au fait de trouver un emploi ou un métier, que d'autres travaux ont également mis en évidence pour des populations d'élèves aux performances scolaires moindres (Le Blanc & Laguerre, 2001). Dans un contexte pourtant difficile pour certains élèves (difficultés scolaires, chômage des jeunes), le travail revêt une valeur centrale dans la construction de leur identité sociale. Comme le dit Kraus (1998) à propos du travail, la jeunesse, loin de désinvestir un domaine pour lequel les perspectives sont fragiles, y accorde au contraire une importance accrue, phénomène qui s'observe même auprès de jeunes ayant ce que Kraus appelle des « handicaps sociaux ». Les jeunes interrogés reconnaissent dans le travail surtout une possibilité de prouver leur valeur, de s'intégrer socialement, d'acquérir un statut social, et accordent moins d'importance au fait d'avoir des avantages immédiats comme la sécurité matérielle et le salaire.

Lorsque les conditions générales ne leur sont pas des plus favorables, en vue de préserver une identité sociale positive et ainsi de ne pas devoir s'autoattribuer des caractéristiques personnelles au demeurant peu valorisantes, il pourrait alors être plus facile de laisser autrui décider pour soi. Cette dynamique ambivalente entre auto et hétéroattribution des causes du comportement (ici, le choix) est d'ailleurs connue : la prépondérance d'explications du comportement en termes personnalisants apparaît surtout lorsqu'il faut rendre compte du comportement d'autrui, la personne-même attribuant plutôt de son propre comportement aux circonstances du milieu (Storms, 1973).

Construction d'une identité sociale

Dans cette perspective, nous nous sommes inspirés de travaux de recherche sur l'identité et plus particulièrement des modèles de statuts identitaires développés par Marcia (1966), revus et développés par Bosma (1994) et Kraus (1998) pour élaborer une série d'échelles. Brièvement dit, pendant l'adolescence, l'individu va devoir se positionner notamment sur le plan professionnel en essayant de se construire une identité sociale cohérente qui concilie des aspirations plus personnelles à des exigences sociales en termes de rôles. Marcia parle à ce propos de statuts identitaires qui caractérisent l'état dans lequel se trouve l'adolescent face à un engagement dans un modèle de rôles. De façon très schématique, il y a ainsi *moratoire* lorsqu'il y a exploration de différentes options sans prendre d'engagements ; *forclusion* quand les engagements sont délégués à autrui ; *identité réalisée* lorsque les engagements sont librement choisis ; *diffusion* lorsqu'il n'y a pas de préoccupation au sujet de l'engagement. Kraus (1998) remet en question la linéarité du processus de la construction de l'identité et parle plutôt de dynamique fonctionnelle de ces états à l'égard du contexte. Les états identitaires peuvent donc fluctuer selon les moments et les contextes. Il émet l'hypothèse que la diffusion, par exemple, peut être particulièrement adaptative dans une situation où la notion même de projet est mise en cause par un contexte économique difficile en termes d'emploi qui compromet la linéarité de la carrière ; elle serait la résultante d'une conception du monde occultant le futur et mettant l'accent sur le moment présent et les opportunités offertes. Les constats que les jeunes peuvent d'ailleurs faire dans leur environnement proche leur serviraient d'exemples (le chômage, la nécessité de changer de profession au cours d'une carrière, l'adaptation constante aux mutations technologiques, voire même les discours sur l'apprentissage tout au long de la vie qui suggèrent que rien n'est acquis).

Nos résultats ont surtout mis en évidence le contraste entre les élèves aux performances les plus faibles et celles et ceux ayant les performances les moins faibles sur les dimensions de l'identité liées à la *diffusion* et à la *forclusion*. C'est d'ailleurs sur ces deux dimensions que les corrélations les plus élevées avec la performance en lecture-écriture sont observées.

Les élèves des classes les plus faibles sont ceux qui se sont déclarés les plus proches d'un statut identitaire en termes de *diffusion* (inutilité d'envisager son avenir et centration sur le présent ; laisser les projets pour plus tard ; inutilité de faire des projets, mais s'adapter au travail que l'on trouve), statut plus éloigné des moins faibles qui se caractérisent plutôt à partir de la dimension de *moratoire*, en termes d'exploration de différentes solutions sans engagement. La logique est similaire pour la *forclusion*, en termes de dépendance par rapport à autrui (faire confiance à ses parents et à ses professeurs pour dire quelle orientation prendre ; faire ce qui est attendu par autrui ; espérer avoir toujours quelqu'un pour un soutien), état identitaire qui caractérise davantage les élèves les plus faibles.

Ainsi, et sur un plan général, la valeur adaptative d'une relative absence de décision quant à l'orientation se vérifie surtout pour les élèves des classes les plus fortes (ou les moins faibles), bien qu'il s'agisse ici, faut-il de rappeler, toujours d'élèves en situation scolaire difficile. Pour les plus faibles, la valeur adaptative dans un tel contexte consiste plutôt à laisser à autrui la décision. C'est également ce dont témoignent certains enseignants interrogés dans l'étude très détaillée de Zittoun (2006), dans un dispositif d'aide à l'insertion destiné à des élèves en difficulté à la fin de la scolarité obligatoire. Certains de ces jeunes sont décrits par les représentants institutionnels comme manquant d'initiative et d'autonomie, comme ayant des attitudes de demande d'une prise en charge, ce qui peut être compris comme des stratégies de défense identitaire en vue de se déresponsabiliser d'un échec éventuel.

Ces résultats sont également congruents avec ceux que nous avons obtenus auprès des étudiants d'une école technique (Kaiser, Perret-Clermont, Perret & Golay-Schilter, 1997 ; Kaiser, Perret-Clermont & Perret, 2000 ; Perret & Perret-Clermont, 2001) à propos des significations attribuées à la situation sociale d'apprentissage dans laquelle ils étaient engagés. Alors que le contexte général de formation mettait l'accent sur le renforcement de compétences transversales en termes de savoir-être et d'autonomie comme atouts pour une meilleure adaptation aux changements futurs, ce sont pourtant des qualités liées à une certaine forme de conformité et d'obéissance aux directives qui ont été jugées comme les plus adéquates par les étudiants, par opposition à des caractéristiques faisant référence à la scolarité ou à l'expression, jugées moins pertinentes, et ceci d'autant plus que la formation suivie était la moins valorisée. De plus, et à propos de questions portant sur des représentations implicites des façons les plus efficaces d'apprendre, les préférences ont porté sur des méthodes très traditionnelles, asymétriques, basées sur l'imitation et la répétition à l'égard de *celui-qui-sait*, préférences qui, sous cette forme déclarative, contredisent les comportements effectivement observés dans des situations réelles.

Sur le plan de l'image de soi, cette délégation du choix à autrui pourrait même avoir valeur d'exutoire. Un résultat inattendu dans la première étude citée (Groupe SRED : « Filières d'insertion », 2003) a porté en effet sur des questions concernant l'autoprésentation des ces élèves, c'est-à-dire l'image que tout un chacun veut donner à autrui. A cet égard, il est important de signaler que l'opinion des élèves exprimée au travers de nos questionnaires reflète également l'expression d'une compréhension sociale puisque l'élève a sa propre conception de ce qu'il est souhaitable ou non d'exprimer dans un tel contexte (Dubois, 2000). Or, ce sont les élèves des classes les moins performantes sur le plan de la littératie qui se sont présentés de la façon la plus désirable socialement, du moins relativement à ce qui serait le plus flatteur pour l'école : ils se sont décrits comparativement de la façon la plus positive et ont évalué le plus favorablement les enseignements reçus. Finalement, dans une logique que l'on pourrait presque comprendre comme une rationalisation *a posteriori*, ce sont eux qui ont déclaré le plus souvent que le choix du programme correspondait finalement à leurs intérêts, à leur personnalité, et non pas à une obligation. En bref, ils se sont montrés les plus satisfaits, alors même que leur situation scolaire pouvait paraître problématique. C'est d'ailleurs ce qu'aurait pu prédire la théorie de la dissonance cognitive (Festinger, 1957) qui procède par inversion pure et simple de la relation entre attitude et comportement. La logique voudrait en effet que l'on agisse généralement en conformité avec son opinion. En réalité, dans bien des situations cette relation est inversée, notamment lorsqu'on est contraint d'agir d'une certaine façon (*forced compliance*) dans un contexte d'illusion de liberté (Kelley, 1967 ; Zimbardo, 1969) : une forme d'engagement (Kiesler, 1971) et de rationalisation veut alors que l'attitude ou l'opinion soit construite à partir du comportement.

Une relative dépendance pour assurer une indépendance

Nos résultats soulignent un fort déterminisme de la forme scolaire. Avec un test destiné à des adultes et censé mesurer des compétences de la vie courante (et donc ancré dans une perspective sociologique plus large que celle de l'école) mais par une procédure qui est le parangon de la vie scolaire, on reproduit auprès de nos élèves assez fidèlement l'orientation-sélection du système de l'école. Ce classement des compétences peut même avoir une validité externe marquée puisqu'on le retrouve dans une segmentation du domaine professionnel avec des hiérarchisations similaires, par exemple en termes de précarité de l'emploi.

Dans un contexte qui met l'accent sur l'action personnelle, la maîtrise et le contrôle de l'individu sur l'environnement, l'autonomie et la performance (Ehrenberg, 1992), il semble peu probable de s'autoattribuer passivement, par l'intermédiaire d'un choix, ce qui pourrait constituer une dévalorisation de soi. Selon une logique qui n'est pas sans rappeler celle des minorités actives (Moscovici, 1979), une réaction à cette pression sociale pour le choix pourrait très bien consister à remettre en cause cette nécessité même, ou alors à externaliser le problème en laissant cette responsabilité à autrui.

Bibliographie

- Beauvois, J.-L. (1982). Théories implicites de la personnalité, évaluation et reproduction idéologique. *L'Année psychologique*, 82, 513-536.
- Beauvois, J.-L. (1984). *La psychologie quotidienne*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bell, N., Perret-Clermont, A.N. & Baker, N. (1989). La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez les élèves en fin de scolarité obligatoire. *Revue suisse de psychologie*, 48(3), 190-189.
- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à adolescence. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23(3), 291-311.
- Butera, F. & Pérez, J.A. (1995). Les modèles explicatifs de l'influence sociale. In G. Mugny, D. Oberlé & J.-L. Beauvois (éds), *Relations humaines groupes et influence sociale* (pp. 203-223). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Department of Education, Office of Educational Research and Improvement. (1995). *Adult literacy in OECD countries : technical report on the First International Adult Literacy Survey*. Washington : Government Printing Office.
- Deschamps, J.C., Lorenzi-Cioldi, F. & Meyer, G. (1982). *L'échec scolaire : élèves modèles ou modèles d'élèves?*. Lausanne : P.-M. Favre.
- Deutsch, M. & Gerard, H.B. (1955). A study of normative and informational social influence upon individual judgment. *Journal of abnormal and social psychology*, 51, 629-636.
- Doise, W., Meyer, G. & Perret-Clermont, A.N. (1976). Etude psychosociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire. *Cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 2, 15-27.
- Dubois, N. (1994). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dubois, N. (2000). Self-presentation strategies and social judgments : desirability and social utility of causal explanations. *Swiss journal of psychology*, 59(3), 170-182.
- Ehrenberg, A. (1992). *Le culte de la performance*. Paris : Calmann-Lévy.
- Emiliani, F. & Bastoni, P. (1993). *Una normale solitudine : percorsi teorici e strumenti operativi della comunità per minori*. Roma : La Nuova Italia Scientifica.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Evanston : Row Petersen.
- Flammer, A. & Rheindorf, E. (1991). Control-belief and selective recall from autobiography. *Archives de psychologie*, 59, 125-142.
- Flammer, A., Grob, A. & Wearing, J.A. (1995). Adolescents' perceived control : domain specificity, expectations and appraisal. *Journal of adolescence*, 18, 402-425.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise : a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of counseling psychology monograph*, 28(6), 545-579.
- Groupe «Filières d'insertion». (2003). *De l'orientation au projet de formation*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Guichard, J., Pinerotti, M., Scheurer, E. & Viriot, M. (1988). *L'orientation éducative de la sixième à la troisième*. Issy-Les-Moulineaux : EAP.

- Guichard, J. et al. (1994). Habitus culturel et représentation des professions. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 379-464.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psychologie de l'orientation*. Paris : Dunod.
- Heath, S.B. (2004). Risks, rules and roles : youth perspectives on the work of learning for community development. In A.-N. Perret-Clermont et al. (éds), *Joining society : social interaction and learning in adolescence and youth* (pp. 41-70). Cambridge : Cambridge University Press.
- Kaiser, C.A. (1997). *Éducation des choix : rapport d'évaluation*. Genève : Centre de recherches psychopédagogiques (CRPP).
- Kaiser, C.A. (1998). Rapport d'évaluation après une année d'expérience d'Education Des Choix dans un collège du Cycle d'orientation de Genève. *L'indécis* (Revue de l'association « Trouver Créer : conseil et formation en orientation », Lyon), no spécial 31, 79-116.
- Kaiser, C.A. (2004). Thinking 'youth' thinking 'school' : social representations and field work in educational research. In A.-N. Perret-Clermont et al. (éd.), *Joining society : social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kaiser, C.A. & Rastoldo, F. (1992). Étude de cas : motivations des choix professionnels de filles et de garçons en fin de scolarité obligatoire. In Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) (éd.), *Filles-Femmes-Formation : vers l'égalité des droits*. Berne : CDIP.
- Kaiser, C.A. & Rastoldo, F. (1995). Adolescents et adolescentes face au monde du travail : représentation de différents secteurs professionnels. *Éducation et recherches*, 1, 70-88.
- Kaiser, C.A., Perret-Clermont, A.N., Perret, J.-F. & Golay-Schilter, D. (1997). *Apprendre un métier technique aujourd'hui : représentations des apprenants*. Neuchâtel : Université, Séminaire de psychologie (Apprendre un métier technique aujourd'hui 10).
- Kaiser, C.A., Perret-Clermont, A.-N. & Perret, J.-F. (2000). Do i choose? : attribution and control in students of a technical school. In W. Perrig & A. Grob (eds), *Control of human behaviour : mental processes, and consciousness*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kelley, H.H. (1967). Attribution theory in social psychology. In D. Levine (ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Kiesler, C.A. (1971). *The psychology of commitment experiments liking behavior to belief*. New York : Academic Press.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27(1), 105-121.
- Le Blanc, A. & Laguerre, F. (2001). Significations des incertitudes des lycéens à l'égard du futur : rôle et valeurs du travail et des processus de valorisation relative des domaines de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 30(1), 9-28.
- Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- OCDE. (1995). *Littératie, économie et société*. Paris : OCDE.
- OCDE. (2000). *La littératie à l'ère de l'information ; rapport*. Paris : OCDE.
- OCDE (éd.). (1996). *Regard sur l'éducation : indicateurs sur les systèmes d'enseignement (INES)*. Paris : OCDE.
- Pérez, J.A. & Mugny, G. (éds). (1993). *Influences sociales : la théorie de l'élaboration du conflit*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (éds). (2001). *Apprendre un métier dans un contexte de mutations technologiques*. Fribourg (Suisse) : Editions universitaires de Fribourg.
- Storms, M.D. (1973). Videotape and the attribution process : reversing actors 'and observers' point of view. *Journal of personality and social psychology*, 27, 165-175.
- Zimbardo, P.G. (1969). *The cognitive control of motivation : the consequence of choice and dissonance*. Glenview : Scott & Foresman.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions : à quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne : Peter Lang.