

Claude A. Kaiser & François Rastoldo

« La formation professionnelle en alternance : un marché fortement concurrentiel »

La transition entre secondaire I et II comme cadrage général

L'entrée en apprentissage dual est à la fois une filière de formation de niveau secondaire II et une partie singulière du marché du travail, notamment parce que la place d'apprentissage dépend d'une logique d'offre et de demande entre employeurs qui engagent dans une entreprise et futurs apprentis qui s'engagent dans lesdites entreprises. L'âge et le statut légal, sont les deux conditions légalement suffisantes pour conclure un contrat d'apprentissage. Cette voie de formation spécifique coexiste avec un univers scolaire (comprenant également les formations professionnelles qui se déroulent à plein temps en école) organisé en filières d'orientations et de niveaux d'exigences différents, filières normées par des conditions d'accessions basées sur les performances.

C'est à partir de l'observation des parcours de formation des jeunes (N = 2914) qui ont débuté une formation professionnelle en automne 2005 (Rastoldo, Evrard et Amos, 2007) et des propos d'élèves qui se sont exprimés sur les questions d'orientation par l'intermédiaire d'un questionnaire à la fin de leur scolarité obligatoire (N = 3295, Rastoldo, Kaiser et Alliata, 2005) que nous pouvons analyser quelques caractéristiques du marché de la formation en alternance.

L'entrée en apprentissage dual s'inscrit dans l'ensemble des transitions entre le secondaire I et II qui se caractérise, à Genève, par une quasi généralisation du secondaire II (ou une massification du secondaire II). Cela signifie que tous les élèves ou presque poursuivent à l'issue du secondaire I une formation au-delà de l'obligation scolaire, mais également que ces élèves restent dans le système de formation jusqu'à l'obtention d'une certification. Ainsi, un peu plus de 9 jeunes sur 10 environ sont aujourd'hui au moins diplômés du niveau secondaire II. De fait, le secondaire II est passé d'un ensemble de formations ciblées destinées à des publics d'élèves assez typés (selon leurs niveaux scolaires, leurs motivations et leurs aspirations particulièrement) à un ordre scolaire généralisé intégrant également tous les élèves au bagage scolaire incertain, sans projet précis, ni motivation. L'allongement du processus d'orientation-sélection découle de cette massification. Si ce processus commence bien durant le secondaire I, il se cristallise pour l'essentiel au début du secondaire II, selon les résultats obtenus au premier degré des filières postobligatoires, ou durant l'année passée à fréquenter un dispositif d'insertion scolaire ou professionnelle. Les transitions entre secondaire I et II sont modelées par un dispositif de formation proposant différentes filières, d'accès inégal, à des jeunes qui cherchent tous à poursuivre leur formation quelles que soient leurs compétences scolaires antérieures.

Le marché de l'apprentissage dual

En termes de parcours de formation on remarque, et depuis plusieurs années déjà, une dislocation du lien entre apprentissage dual et sortie de la scolarité obligatoire (9^e degré du Cycle d'orientation). Moins de 5% des jeunes issus du Cycle d'orientation entrent directement en apprentissage dual, moins de 15 % des effectifs du 1^{er} degré des apprentissages en alternance sont directement issus du CO. Cette tendance est particulièrement forte à Genève mais le mouvement s'observe, à des échelles différentes, dans l'ensemble de la Suisse.

A Genève, quelques caractéristiques institutionnelles et contextuelles amplifient ce phénomène. La sélection est à l'issue de la scolarité obligatoire relativement faible (près de 7 jeunes sur 10 sont en regroupement A [le plus exigeant] ou équivalent), donc la majorité des jeunes peuvent envisager toutes les possibilités d'orientation. En outre, la formation scolaire est probablement davantage valorisée à Genève que dans le reste de la Suisse ou l'alternance est un modèle plus ancré. Étant un « canton-ville » très orienté vers les

professions tertiaires demandant un niveau de formation élevé (plus de 40 % des emplois occupés à Genève le sont par des personnes ayant un niveau de formation tertiaire), les voies de formation orientées vers les études universitaires sont particulièrement prisées.

Cette disjonction entre école obligatoire et apprentissage dual est pour l'essentiel la résultante d'une logique de choix, d'une logique de contrainte et d'une logique de marché.

La logique de choix.

Les jeunes qui sortent de l'école obligatoire sans difficulté scolaire marquée (promus du regroupement A) choisissent à une très forte majorité de poursuivre une formation dans une école, généraliste et à haut degré d'exigence (à Genève c'est le Collège dans environ 80 % des cas). Le choix est donc avant tout un choix d'une scolarité réputée exigeante, les aspects d'orientation vers telle ou telle spécialisation ainsi que les choix professionnels sont largement repoussés à plus tard. Les orientations précises sont encore assez évanescences, c'est l'indétermination qui prévaut, mais une indétermination maîtrisée et recherchée, visant avant tout à conserver l'ensemble des possibilités de formation, une sorte de « moratoire » en matière d'orientation (figure 1).

La logique de contrainte.

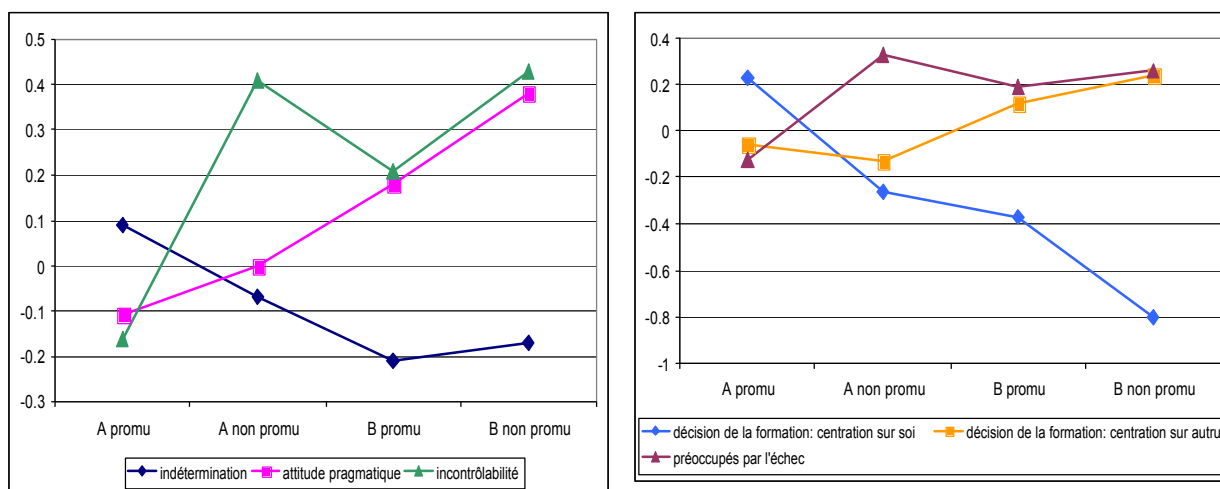
Les jeunes en difficulté scolaire sont plus nombreux à s'intéresser à une entrée en formation duale, notamment parce que leur niveau scolaire ne leur permet pas d'envisager certaines formations en école. Ils ont d'ailleurs, plus fréquemment que les premiers, des idées d'orientation professionnelle précises. Cependant la logique de marché qui préside à l'entrée en apprentissage rend assez difficile l'embauche particulièrement pour qui ne peut présenter un passé scolaire sans accros. Ces jeunes sont alors souvent coincés entre des formations scolaires hors d'atteinte et un marché de l'apprentissage concurrentiel dans lequel leur position est assez faible. Ils vivent un processus d'orientation-sélection caractérisé par la perte de maîtrise de leur devenir (projet impossible, peu d'anticipation, orientation différente de leurs aspirations), la crainte de l'échec et la nécessité de prendre en compte les contraintes qui pèsent sur leur parcours scolaire notamment en saisissant toutes les occasions d'orientation qui s'offrent à eux indépendamment de leurs souhaits (figure 1). Ces jeunes vont assez largement être orientés vers des structures de transition qui offrent des formations « passerelles » en école, avec stages professionnels pour certaines. Près du tiers des jeunes issus du regroupement B (à exigences moindres) au 9^e degré du Cycle d'orientation suivent ces structures de transition et cette proportion monte à deux tiers si on considère ceux qui ont les plus grandes difficultés. Ces structures de transition visent alors à leur donner un supplément de formation, afin qu'ils puissent rejoindre dans un second temps (une année après dans l'idéal) des filières certifiantes, le plus souvent professionnelles et dans le cadre d'un apprentissage dual.

La logique du marché.

Les entreprises qui engagent des apprentis jouent non seulement un rôle dans le dispositif de formation professionnelle, mais l'engagement signifie également qu'elles intègrent un collaborateur ou une collaboratrice dans leur entreprise (dont on attend, pas immédiatement, mais sur la durée de l'apprentissage, une certaine rentabilité). Cette intégration est souvent sur le long terme. L'apprentissage représente donc pour les entreprises une modalité d'embauche de leur personnel. En moyenne, environ un tiers des apprentis restent dans l'entreprise en qualité de salariés après le diplôme (certificat fédéral de capacité [CFC], attestation de formation élémentaire ou maturité professionnelle). Les critères d'engagement initial en tant qu'apprenti sont nombreux et les exigences élevées. Ils portent sur les niveaux de compétences attestés par l'école, des tests d'entrée demandés et parfois organisés par les associations professionnelles et toute une série de compétences sociales que l'employeur va tenter de déterminer

durant la phase d'embauche et/ou d'essai. Dans cette logique l'employeur va, dans la plupart des cas, privilégier le jeune qui correspond le mieux à ses exigences, notamment sur le plan des compétences scolaires antérieures (sauf des entreprises, mais plus rares, qui recherchent pour d'autres raisons à intégrer des jeunes en difficultés). Comme les meilleurs élèves ne se présentent pas sur le marché de l'apprentissage après la scolarité obligatoire (en vertu de la logique de choix décrite plus haut), et que ceux qui s'y présentent n'ont souvent pas les qualités requises par les entreprises, les employeurs recrutent de plus en plus des jeunes une ou deux années (voir davantage) après la fin de la scolarité obligatoire lorsque ceux qui sont partis en école se retournent vers l'apprentissage (souvent lors d'un échec dans la filière scolaire) ou quand les jeunes en difficulté ont comblé une partie de leurs lacunes par la fréquentation de structures de transition (découlant de la logique de contrainte des élèves en difficulté). A ce moment offre et demande sur le marché de l'apprentissage dual tendent à ce rejoindre.

Figure 1 : Différence d'attitude face à l'élaboration d'un projet professionnel selon le niveau scolaire en fin de Cycle d'orientation



Source : Kaiser et Rastoldo , 2007.

Logique de choix sans contrainte des meilleurs élèves, logique de contrainte ne laissant que peu de possibilités de choix des jeunes en position scolaire délicate et logique de marché du travail tendent à se renforcer mutuellement. La poursuite en école généraliste et à haut niveau d'exigence est à la fois socialement valorisée et assez pratique (temps de maturation d'un projet dans des bonnes conditions). Cela accentue la tendance des entreprises à engager plusieurs années après l'obligation scolaire, lorsque de meilleurs élèves se tournent vers les formations professionnelles et contraignent les élèves en difficulté à parfaire leur formation pour atteindre les minima d'embauche en apprentissage dual.

C'est dans un second temps que les jeunes intègrent en nombre le marché de la formation duale. Cette deuxième étape d'orientation qui se déroule durant le secondaire II et qui peut être résumée par les grands mouvements suivants :

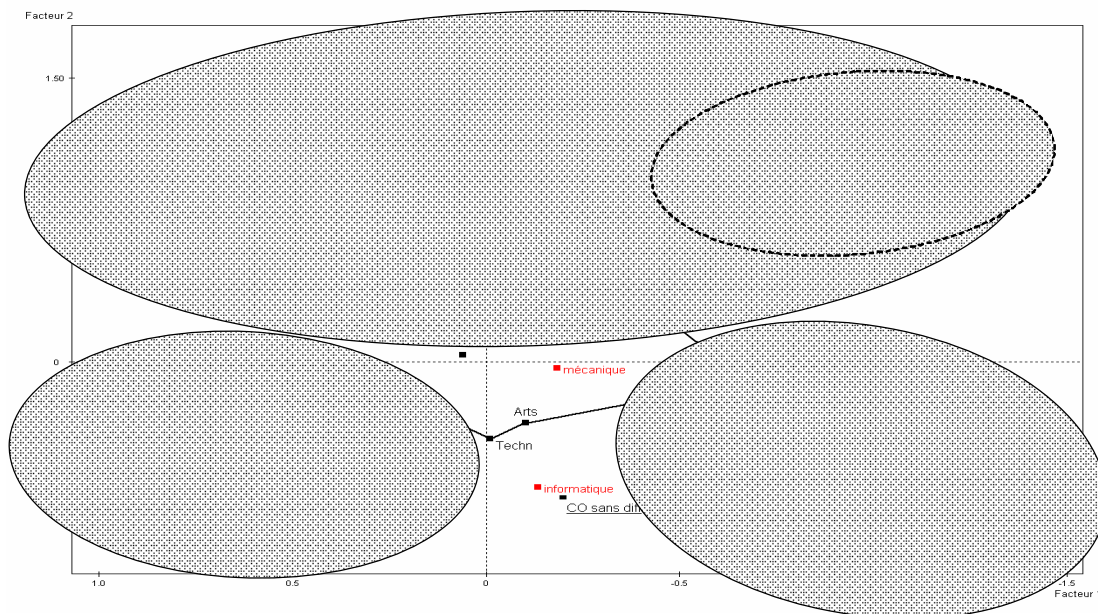
- Du général vers le professionnel
- De l'école vers l'alternance
- Du plus exigeant vers le moins exigeant
- De la structure de transition vers les filières certificatives.

En conséquence, l'entrée en formation duale s'effectue le plus souvent à un âge très clairement différent de celui de la fin de l'obligation scolaire (15 ans). L'âge médian d'entrée en apprentissage en 2007 est de 18 ans, en augmentation d'environ une année par rapport à 1990.

Ce jeu de concurrence inégal pour entrer dans le marché de la formation professionnelle en alternance induit des « parcours d'insertion types » entre le niveau scolaire de sortie de l'école obligatoire, les étapes précédant l'entrée en formation professionnelle et le type de formation professionnelle suivi. La figure 2, issue d'une analyse factorielle des correspondances, illustre ces différents parcours.

- D'abord **les transitions directes** vers les formations professionnelles à plein temps et incluant le programme de maturité professionnelle, qui caractérise les élèves sans problème scolaire qui choisissent la voie professionnelle, contournant clairement l'entrée dans le système dual (figure 2, quart « sud-est » de projection factorielle).
- Ensuite **les transitions indirectes marquées par des difficultés scolaires** des jeunes qui n'ont pas le niveau en fin de 9^e degré pour entrer dans une formation en école ou pour satisfaire aux exigences d'entrée de l'apprentissage dual et qui vont compléter leur formation dans une structure d'insertion. Ces jeunes vont essentiellement occuper des apprentissages dont les exigences scolaires sont élémentaires ou moyennes (figure 2, quart « nord-ouest » de la projection factorielle).
- Enfin, **les transitions indirectes marquées par une orientation séquentielle** des jeunes qui ayant plusieurs possibilités d'orientation, préfèrent dans un premier temps essayer une autre formation (le plus souvent en école) et qui, suite à un changement de projet ou un échec scolaire, se réorientent (et parfois plusieurs fois) dans une formation duale après une, deux, trois années... ou davantage. Il peut s'agir également de jeunes qui estiment qu'un passage dans une école augmente leurs chances d'accéder à l'apprentissage souhaité. Les apprentissages occupés par ces jeunes sont alors assez souvent d'un niveau d'exigences élevé et/ou incluant un cursus de maturité professionnelle (figure 2, quart « sud-ouest » de la projection factorielle).

Figure 2 : Orientations professionnelles en fonction du parcours de formation antérieur - Représentation graphique des axes 1 et 2 de l'analyse des correspondances multiples.



Notes : Les modalités en caractère **gras** sont celles qui contribuent plus que la moyenne à la constitution du premier facteur, celles qui sont soulignées contribuent plus que la moyenne au deuxième. La ligne continue représente la distribution dans l'espace factoriel des différents pôles de formation et les professions indiquées en **rouge** représentent les apprentissages en alternance.

Source : Rastoldo, Evrard et Amos, 2007)

L'apprentissage dual voit donc sa place dans le système de formation en partie définie par les logiques d'action des différents protagonistes de ce champ social, ce qui induit des parcours de formation qui s'écartent assez fortement du modèle initial, mais, outre les conditions organisationnelles de l'apprentissage dual, ce dernier est également tributaire de la manière dont les jeunes s'impliquent dans cette formation.

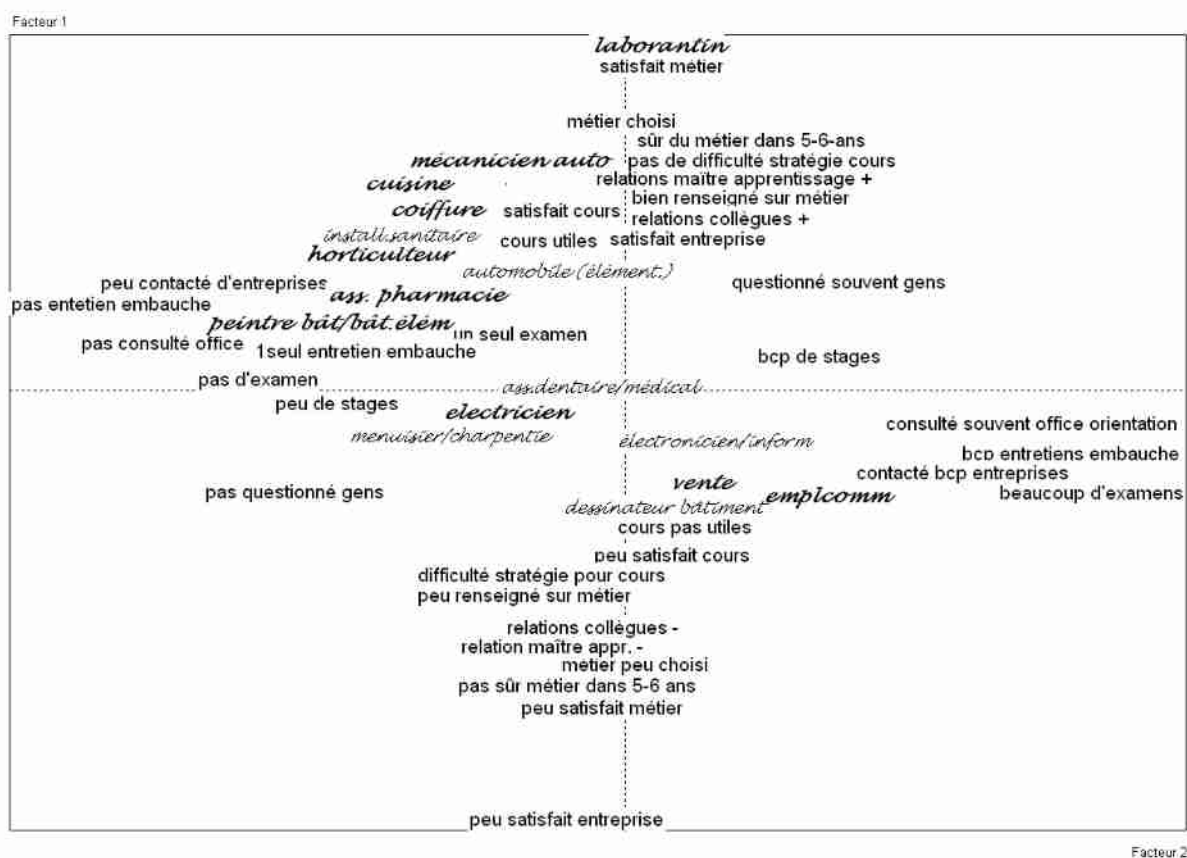
Aspects intersubjectifs du choix de la formation

La formation professionnelle et le métier visé participent étroitement à la construction d'une *identité sociale*, par le statut qu'ils donnent dans la société, qualifié par les valeurs qui vont leur être attribués. Le métier et la formation ont donc été conçus comme des intermédiaires entre des représentations de soi, par rapport notamment aux aspirations ou aux projets personnels, et une demande sociale s'exprimant au travers des exigences perçues en termes éducatifs ou des savoirs inhérents à la profession. La spécificité des apprenants est d'être dans une phase de transition où la position professionnelle peut être plus ou moins stable. Marcia (1966; voir également Bosma, 1994) parle à ce propos de *statuts identitaires* qui caractérisent l'état dans lequel se trouve l'adolescent face à des engagements qu'il doit prendre pour se positionner dans la vie adulte. Plus précisément, il parle de *moratoire* lorsqu'il y a exploration de différentes options sans prendre d'engagements, de *forclusion* quand les engagements sont délégués à autrui, de *diffusion* lorsque la question est considérée comme non pertinente ou hors de maîtrise et, finalement, de *identité réalisée* lorsque les engagements sont librement choisis.

En guise d'investissement ou d'engagement dans la formation, le concept d'*implication*, développé par Rouquette (1997; Flament et Rouquette, 2003) et appliqué ici au niveau de la formation, a servi de référence dans l'explication de la persévérance dans la formation, sur le plan individuel, et dans l'explication de la construction d'une identité valorisante au niveau social. On peut distinguer trois dimensions dans le concept d'implication : une dimension liée à la construction d'une identité sociale par le métier ou la formation ; une dimension à propos de la valeur accordée à l'objet; et finalement ce qui a trait au fait de s'être senti en mesure de contrôler la situation ou non, d'avoir eu la liberté d'agir ou d'avoir été contraint.

En avril 2006, 4376 questionnaires ont été envoyés par courrier postal à tous les apprenants en formation duale du canton de Genève. Parmi les questions posées, une série portait sur les modalités d'entrée en formation. Afin de dégager les liens et les oppositions des réponses entre elles, nous avons réalisé une analyse factorielle des correspondances multiples (ACM). Pour l'exhaustivité de la recherche, voir Kaiser, Davaud, Evrard, Rastoldo (2007).

Figure 3 : Espace subjectif structurant l'entrée en formation professionnelle et attitudes types d'entrée en formation duale - Représentation graphique des axes 1 et 2 de l'analyse des correspondances multiples



Notes: seuls les éléments aux contributions absolues et relatives les plus fortes sont représentés. Les métiers sont introduits en variables supplémentaires, en caractères plus grands lorsqu'ils sont les plus caractéristiques (valeurs-test les plus élevées).

Source : Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007.

Il apparaît assez clairement que deux dimensions structurent les réponses : le fait d'avoir choisi ou non sa formation et les efforts plus ou moins élevés consentis. Peut-être dans une perspective de justification a posteriori, une plus grande valorisation de l'objet se retrouve chez celles et ceux qui ont clairement notifié avoir choisi de leur plein gré leur apprentissage. Paradoxalement, les formations déclarées comme moins choisies ont pourtant nécessité

beaucoup d'efforts et de démarches pour y accéder. On se trouve ainsi face à deux postures à l'égard de la formation : celle du choix d'un métier avec une certaine valorisation de l'objet et celle d'un choix moins marqué, sans doute davantage axé sur la formation que sur le métier, avec une valorisation de l'objet plus faible, mais pourtant d'importants efforts consentis pour y accéder. Ces modalités de réponses se sont avérées être concomitantes avec des postures identitaires que l'on a appréhendées au moyen de plusieurs questions posées à ce propos.

Tableau 1 : Moyennes aux échelles portant sur les états identitaires selon les positions initiales concernant l'entrée en formation

| | A1: moindre détermination dans le choix prof. | | A2: détermination marquée du choix prof. | | Analyse de variance |
|------------------------------|---|-------------------------------|--|-------------------------------|---|
| | B1:effort moindre pour l'emploi | B2:effort élevé pour l'emploi | B1:effort moindre pour l'emploi | B2:effort élevé pour l'emploi | |
| état identitaire: réalisé | 3.84 (0.99) 458 | 3.92 (1.01) 337 | 4.00 (1.03) 525 | 4.13 (0.99) 347 | A: F(1,1663)=13,9 p<.01 B: F(1,1663)=4,2 p<.05 |
| état identitaire: moratoire | 3.69 (1.02) 458 | 3.73 (0.99) 337 | 3.14 (0.93) 524 | 3.34 (1.02) 349 | A: F(1,1664)=93,1 p<.01 B: F(1,1664)=5,6 p<.02 |
| état identitaire: forclusion | 4.18 (0.86) 458 | 4.21 (0.82) 337 | 4.44 (0.85) 524 | 4.47 (0.85) 349 | A: F(1,1664)=37,6 p<.01 B: ns |

Notes: Échelles : 1 = correspond pas du tout à 6 = correspond tout à fait - écarts-types entre parenthèses; N en italique. Les analyses de variance n'ont donné lieu à aucun effet d'interaction

Source : Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, (2007).

Un projet professionnel considéré comme réalisé, une moindre hésitation quant à des alternatives (moratoire) caractérisent davantage celles et ceux qui ont manifesté une détermination marquée pour le choix professionnel. Néanmoins, on peut s'interroger sur les caractéristiques de cette posture car c'est également dans cette situation que l'échelle de forclusion, qui indique que l'on a laissé à autrui la responsabilité du choix, est la plus élevée. Les hésitations quant au futur, que reprend la dimension de moratoire, est comme on pouvait s'y attendre plus en relation avec une moindre détermination dans le choix initial. Reste que l'effort consenti et perçu pour accéder à l'emploi a donné lieu également à un effet : une hésitation quant au futur est plus marquée lorsque l'effort pour l'emploi a été grand que lorsqu'il y a été moindre. Les différentes facettes de ces états identitaires sont donc modulées par les modalités d'entrée en formation. Le choix motivé semble certes aboutir à un engagement identitaire à l'égard du projet professionnel plus marqué, mais il semble également être tributaire d'une certaine forme d'abandon, le soin ayant été laissé à autrui de faire un choix peut-être trop difficile à faire.

Cette posture, au demeurant hésitante pour les projets professionnels d'avenir, est très probablement due à ce qui est immédiatement prévu pour la suite de la formation. A une question demandant si les apprenants pensaient poursuivre une autre formation après la première certification poursuivie, les réponses montrent qu'une formation continuée concerne bien davantage celles et ceux qui ont manifesté avoir fait un effort particulier pour l'obtention d'un emploi (p<.001). L'effort consenti pour accéder à une formation est surtout révélateur d'une stratégie visant à une formation continuée et sans qu'il n'y ait d'engagement

professionnel clairement délimité au moment de la première formation. On se trouve alors très certainement dans une attitude proche de celle de nombreux lycéens qui attendent le moment d'une insertion de type universitaire pour commencer à faire des choix professionnels.

Conclusion

Pour finir, relevons que les modalités d'implication et les parcours de formation ne sont pas indépendants. Ils reflètent des facettes complémentaires des stratégies d'orientation des jeunes qui oscillent entre contraintes et ambitions. L'implication dans un métier est davantage le fait de jeunes ayant des parcours de formation parfois linéaires, souvent indirects, mais, dans tous les cas, marqués par des difficultés scolaires. L'entrée en apprentissage correspond clairement avec la volonté (propre ou venant d'autrui) de quitter l'école et d'entrer dans un métier et dans une entreprise, alors que le modèle d'implication orienté vers la formation est davantage le fait de jeunes au passé scolaire moins marqué par les difficultés, mais qui ont connu des parcours de formation assez complexes. On est proche du modèle d'orientation séquentielle. L'apprentissage est dans ce cas surtout une qualification scolaire qui certifie un épisode du parcours de formation. Pour les jeunes relevant de ce modèle, la formation a souvent vocation à être continuée et le métier appris ne sera, selon eux, pas particulièrement le métier exercé.

Bibliographie

(les rapports de recherche du SRED sont disponibles sur Internet :
<http://www.geneve.ch/sred/>)

Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 3, 291-311.

Flament, C. et Rouquette, M.L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin.

Kaiser, C., Davaud, C., Evrard, A. et Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Kaiser, C. et Rastoldo, F. (2007). Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire : de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres. In *L'enseignement à Genève, indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED

Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.

Rastoldo, F., Kaiser, C. et Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II. Choix d'options au CO et orientations au secondaire vus par les élèves. Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par les directions de collèges*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Rastoldo, F., Evrard, A. et 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.

Rastoldo, F., Evrard, A. et Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : Service de la recherche en éducation.

Service cantonal de la statistique (2008). *Enquête suisse sur la population active*. from http://www.ge.ch/statistique/statistiques/domaines/03/03_02/tableaux.asp#1.

Service de la recherche en éducation (2009 à paraître). *Les indicateurs de la formation professionnelle*. Genève : SRED.