

Alexandra Bugnon
Edmond-de-Reynier 4
2000 Neuchâtel

Neuchâtel, le 22 septembre 2006

alexandra.bugnon@unine.ch

**La réforme actuelle de la formation
professionnelle : description de ses
changements et de ses innovations**

Sous la responsabilité de :

Anne-Nelly Perret-Clermont
Université de Neuchâtel
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Institut de Psychologie

Jury :
Monsieur Jean-Pierre Gindroz

Tables des matières

Introduction	4
Méthodologie	7
Première partie	
Chapitre 1 : Historique et législation	8
1.1. Le XIXe siècle, origine de la formation professionnelle en Suisse	
1.2. Les ancrages du système de formation professionnelle	
1.3. Les débuts et les difficultés	
1.4. Le développement de la législation jusqu'à aujourd'hui	
Chapitre 2 : La structure de la formation professionnelle	28
2.1. Le schéma actuel de la formation professionnelle	
2.2. Les offres de transition	
2.3. La formation professionnelle initiale	
2.4. La formation professionnelle supérieure	
2.5. Les Hautes Ecoles Spécialisées (HES)	
2.6. La notion de perméabilité	
Chapitre 3 : Intégration ou gestion des besoins	37
3.1. Retour en arrière	
3.2. Les difficultés actuelles	
3.3. Les critiques du monde économique	
Deuxième partie	
Chapitre 4 : L'évolution du concept d'alternance dans la formation professionnelle initiale	42
4.1. Le concept d'alternance	
4.2. Les nouveautés pédagogiques de la Loi de 2002	
Chapitre 5 : La scolarisation progressive de la formation professionnelle	48
5.1. L'importance centrale des connaissances pratiques	
5.2. Les apports progressifs	

5.3. La culture générale

Chapitre 6 : Les aspects pédagogiques 53

A. La didactique professionnelle

- 6.1. Avant la loi de 2002
- 6.2. Les changements avec la Loi de 2002
- 6.3. Les formateurs
- 6.4. Les cours interentreprises

B. L'évaluation dans la formation professionnelle

- 6.5. Avant la loi de 2002
- 6.6. La méthode Triplex
- 6.7. De l'évaluation aux "procédures de qualification"

Epilogue 64

Bibliographie 67

Webographie 69

Introduction

Ce travail relève de mon intérêt pour un système éducatif particulier, la formation professionnelle. Le point de départ vient d'un intérêt personnel depuis plusieurs années. Il vient probablement des nombreuses personnes proches avec lesquelles j'ai vécu le parcours de l'apprentissage. Cette expérience a soulevé plusieurs questions et interrogations sur le domaine de la formation professionnelle. Finalement le choix d'un sujet de travail de mémoire s'est imposé de lui-même.

Le sujet de la formation professionnelle est peu présent dans le monde universitaire, ainsi que dans le domaine de la psychologie. Les études portent le plus souvent sur les étudiants, les enfants à l'école obligatoire, mais rarement sur les jeunes de la formation professionnelle.

Le monde de la formation professionnelle a longtemps été indépendant du système éducatif suisse. Il n'en faisait pas parti. Il dépendait de règles fixées par le Département de l'économie. A l'heure actuelle, la formation professionnelle a trouvé une place dans le paysage éducatif suisse, même si elle reste orientée vers le marché du travail.

La formation professionnelle initiale est suivie par environ deux tiers des jeunes en Suisse. En 2004, 70'761 personnes ont commencé une formation professionnelle (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2005). Le choix de la formation en entreprise reste, elle aussi, suivi par la plupart des jeunes par rapport à la formation en écoles à plein temps. L'engouement des jeunes pour ce type de formation ne suffit toutefois pas à rendre la formation meilleure. Un certain nombre de mesures doivent être prises afin de répondre aux exigences des milieux professionnels. De plus les mutations structurelles, les fluctuations conjoncturelles ainsi que le développement démographique jouent un rôle sur le nombre de places d'apprentissage disponible. En outre, le choix des jeunes tout comme la capacité de formation des entreprises influent également.

Face à ces multiples facteurs en évolution, la formation professionnelle répondait difficilement aux attentes de ces acteurs (apprentis, entreprises et écoles professionnelles). Le développement de la nouvelle loi sur la formation professionnelle s'est attelé à cette tâche. De nouveaux concepts ont été développés afin de redynamiser le système de la formation

professionnelle. Certaines nouveautés sont présentées dans ce travail. Pour l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, il s'agit d'un projet de réforme dans le but d'offrir des formations mieux adaptées aux exigences actuelles du monde du travail.

A travers ce mémoire, je voudrais appréhender de manière générale la formation professionnelle. Mon but est de décrire au mieux le terrain grâce à de nombreuses recherches bibliographiques et sur internet. Cette description a pour but d'acquérir une compréhension de la formation professionnelle au travers de son histoire, et de ses concepts pédagogiques. Ma recherche n'est de loin pas exhaustive. Le domaine est vaste, et il a fallu choisir certains aspects plutôt que d'autres. Mon choix s'est porté sur ceux qui interpellaient le plus nos préoccupations, en particulier la formation en alternance.

Je considère ce travail comme une introduction à de futurs travaux de recherche dans le domaine de la formation professionnelle. Le terrain paraît fertile. De plus, sa réforme offre de nouvelles dispositions de travail propices aux observations des processus en jeu et à la réflexion. Les objectifs recherchés seront-ils atteints ? Quelles seront les difficultés rencontrées, les processus facilitateurs, les nouvelles problématiques qui surgiront ?

Afin de mieux comprendre mon travail, il me paraît utile d'en préciser deux points. Tout d'abord, lorsque je parle d'apprenti, je me réfère autant à l'apprenti de sexe masculin que de sexe féminin. Je n'ai pas fait de distinction de genre. Cependant cette notion de genre pourrait être un sujet d'études intéressant dans le domaine de la formation professionnelle.

Le deuxième point qu'il me faut préciser aux lecteurs concerne le système politique suisse (Bouquet, 1995). Le régime politique de la Suisse moderne remonte à 1848. Avant cette date, la Suisse n'était pas véritablement un Etat mais plutôt une alliance confédérale de cantons indépendants. Chaque canton était en principe libre de quitter la Confédération. En 1848, la Suisse se dote d'une Constitution qui en fait un Etat fédératif, donc avec un pouvoir central fort qui limite quelque peu l'autonomie des cantons. Certaines tâches sont désormais exclusivement du ressort du pouvoir central, comme par exemple la politique extérieure. Les cantons (actuellement 26 cantons et demi-cantons) sont liés définitivement à la Confédération par la Constitution. La structure fédéraliste implique donc une division des tâches entre les différents niveaux d'administration. Chaque canton a sa propre constitution, son gouvernement, son parlement, ses tribunaux et ses lois. Il garantit toutefois la compatibilité

entre ses lois et celles de la Confédération, de même qu'il exerce un contrôle indépendant sur le système d'éducation, les questions sociales, et qu'il dispose de sa propre force de police.

Le pouvoir législatif de la Confédération est confié à deux Chambres : le Conseil national et le Conseil des Etats. Le premier représente le peuple suisse ; chaque canton y élit un nombre de députés proportionnellement à sa population. Le Conseil des Etats représente les cantons. Chacun délègue deux députés, et un seul pour les demi-cantons. Aucune loi n'est valable si elle n'est pas adoptée par les deux Chambres. Le pouvoir exécutif est confié au Conseil fédéral composé de sept membres.

En Suisse, comme dans d'autres pays, les citoyens élisent donc des représentants. Mais le système suisse permet aussi aux citoyens de prendre directement part aux décisions grâce à la démocratie directe. La Constitution fédérale peut être révisée en tout temps, mais les modifications doivent être ratifiées en votation populaire, à la double majorité des électeurs votants et des cantons. Ceci représente le référendum obligatoire, auquel s'ajoute le référendum facultatif. Dans ce cas, si 50'000 citoyens le demandent dans un délai de 100 jours une loi votée par les Chambres doit être soumise au vote du peuple. Seule la majorité populaire est requise. Il existe également l'initiative populaire: 100'000 citoyens peuvent proposer l'inscription d'un nouvel article dans la Constitution ou la modification d'un article déjà existant. L'initiative est alors soumise au double vote du peuple et des cantons.

Pour conclure cette introduction, j'ai découpé ce travail en deux parties. Elles présentent de façon descriptive le système de la formation professionnelle en Suisse. La première partie porte sur les éléments de base du système. La deuxième développe les aspects pédagogiques de la formation professionnelle, notamment la formation initiale.

Méthodologie

La base méthodologique de ce travail est la recherche documentaire, effectuée depuis le commencement de ma réflexion. J'ai eu l'occasion de travailler avec différentes sources.

Des entretiens avec M. Jean-Pierre Gindroz, durant la préparation du cours "Introduction aux problématiques de la formation professionnelle", qu'il donnera à l'Université de Neuchâtel en 2005 et 2006, m'ont permis d'avoir accès aux connaissances d'un informateur privilégié ayant une longue expérience dans le domaine de la formation professionnelle. En outre, ma

petite collaboration à l'élaboration de ce séminaire m'a offert l'opportunité de rentrer dans notre sujet. Puis, pendant le séminaire, j'ai pu compléter ma recherche d'informations.

Durant toute la durée de mon travail, j'ai pu compter sur les connaissances et ressources acquises durant ma formation universitaire. Mon propre regard qu'il a fallu chercher, aiguïser, réorienter de nombreuses fois afin d'arriver à prendre une certaine distance par rapport à cette recherche documentaire. Il est plus difficile qu'il n'y paraît de travailler uniquement avec des ressources bibliographiques. La gestion de toutes ces données, leur organisation, leur utilisation est problématique, ce qui rend la distanciation également difficile. D'ailleurs je me demande toujours à partir de quel moment a-t-on trouvé la bonne distance par rapport à ces documents ?

Chapitre 1 : Historique et législation

J'aimerais présenter au travers de ce chapitre un historique de la formation professionnelle depuis le XIXe siècle jusqu'à nos jours. Il développe aussi les aspects législatifs de ce système de formation. De mon point de vue, c'est un chapitre très important pour comprendre les bases du système de la formation professionnelle. Celle-ci possède une histoire qui lui est propre, et dont l'impact se fait encore ressentir à l'heure actuelle. Ce premier chapitre permet de situer historiquement, culturellement et socialement le thème de notre travail. Il permet de mettre en évidence certaines spécificités de la formation professionnelle, comme sa scolarisation tardive, les particularités du statut de l'apprenti, etc.

Afin de rédiger ce chapitre, je me suis principalement référée à l'ouvrage de Tabin (1989). Les autres références sont indiquées dans le texte.

1.1. Le XIXe siècle, origine de la formation professionnelle en Suisse

L'histoire de la formation professionnelle en Suisse est particulière. Elle dépend en bonne partie du développement économique du pays, et suit un parcours différent de la voie classique des études. Ce sera grâce aux efforts de la classe moyenne que la formation professionnelle verra le jour en Suisse. Leurs buts étaient de remettre sur pied les métiers, les

corporations, et donc de restreindre l'accès aux professions des Arts et Métiers. La formation professionnelle suisse a vu le jour dans un mouvement de contestation, qui a encore des répercussions jusqu'à nos jours.

Le système scolaire

L'école élémentaire (primaire et secondaire 1) était jusqu'au XVIIe siècle du ressort de l'Eglise. Puis au XVIIIe siècle, les états commencèrent à laïciser l'éducation, qui devient populaire. En France, à la fin du XIXe siècle, la loi Ferry rend l'école publique, obligatoire, gratuite et laïque. En Suisse, cela deviendra aussi le cas à partir de 1900. Toutefois l'école élémentaire n'est pas beaucoup fréquentée par les classes populaires. Une grande partie de la population suisse travaille dans l'agriculture au XIXe siècle. Les parents ont besoin de l'aide de leurs enfants pour les travaux des champs et craignent un manque à gagner.

L'école secondaire supérieure (ou "degré secondaire II") reste un privilège pour les classes les plus aisées. Le gymnase tire ses origines du Moyen Âge. A l'époque ce sont des institutions religieuses inspirées du gymnase grec, où s'étudient le latin et le grec. Dès le XIXe siècle, les gymnases sont laïcisés, même si certaines écoles catholiques persistent. La maturité fédérale obtenue dans les gymnases permet aux étudiants d'accéder aux collèges supérieurs, aux Académies et aux Universités cantonales ainsi qu'aux Ecoles Polytechniques Fédérales.

L'industrialisation, la transformation rurale et les conditions de la classe ouvrière

Depuis la période de l'Ancien Régime, la Suisse possède une tradition industrielle de bonne réputation. Celle-ci lui permettait d'exporter ses produits jusqu'en Orient : montres, bijoux, dentelles, etc. Il faut souligner qu'à cette période, il n'existe pas de liberté du commerce et de l'industrie. Avec l'Acte fédéral de 1803 se produit la libéralisation du commerce et de l'industrie. Cette dernière permit à la Suisse de réaliser son industrialisation. Elle apporta certains effets positifs. Toutefois, l'artisanat s'en trouva menacé. La mise en place des premières fabriques développe progressivement un grand nombre d'ouvriers non-qualifiés, sous les ordres de contremaîtres (souvent d'anciens artisans). Le manque de qualifications des ouvriers et l'utilisation des machines amenèrent à la perte de certains savoir-faire anciens.

En 1815, à part du bois, du sel et des forces hydrauliques, la Suisse ne dispose pas de matières premières. Les activités bancaires permettent d'avoir un capital économique important, mais il n'est pour le moment que faiblement investi dans l'industrie. Il est donc difficile pour l'industrie lourde de prospérer, ce qui n'empêcha pas le développement de la métallurgie (construction de chemins de fer, moteurs, appareils électriques). En contrepartie, l'industrie se spécialise dans la fabrication de produits de qualité ou de précision destinés, pour la plupart, à l'exportation. Il s'agissait surtout de régions, déjà actives depuis le XVIIIe siècle, qui se développaient : Saint-Gall et l'industrie du textile, le Jura et l'industrie horlogère, etc. (Bouquet, 1995). L'industrie textile, par exemple, acquiert des machines afin d'accroître sa production.

Malgré l'industrialisation du pays, en 1848, l'économie reste principalement agricole. L'agriculture occupait toujours deux tiers de la population suisse, et l'industrie restait toutefois quelque peu artisanale. Le travail s'effectuait souvent à domicile. Certaines familles développèrent de petites entreprises familiales dans lesquelles, tous, y compris les enfants et les femmes, étaient associés. Elles combinaient les travaux des champs avec le travail à domicile pour le compte d'un fabricant ou d'un marchand. En conséquence, l'exode rural fut faible en Suisse à cause ces activités d'appoint.

Certains travaux s'effectuaient tant dans la campagne que dans les ateliers urbains. Différentes unités fonctionnent grâce à une main d'œuvre décentralisée. Cette dernière reste peu qualifiée et dépendante de ses patrons. Lorsque les fabriques ont besoin de personnel qualifié, elles le font venir depuis l'étranger (dans la métallurgie, par exemple, beaucoup de Français ou d'Allemands sont venus). Certains viennent s'implanter en Suisse pour y créer des entreprises, comme par exemple le chimiste allemand Nestlé (Bouquet, op.cit.). Ces personnes vont participer au décollage économique de la Suisse.

La loi sur les fabriques (1877)

L'arrivée du monde industriel ne favorise toutefois pas la situation des travailleurs. De nombreux patrons emploient des enfants, parfois âgés de 7 ou 8 ans, dont la journée de travail pouvait durer jusqu'à 15 heures. L'industrie du coton à Zürich en 1842 fait travailler 2400 enfants de moins de 16 ans, pour 2600 hommes et femmes (Bouquet, op.cit.). Certains cantons plus industrialisés prirent des mesures, comme par exemple Glaris en 1848, qui fixa

la journée de travail à 13 heures, ainsi que l'âge minimum à l'embauche à 12 ans. Cependant, pour éviter ces réglementations, les fabriques n'avaient qu'à se déplacer dans un canton voisin moins contraignant. Il fallait une législation fédérale pour que ces mesures soient efficaces. Toutefois le débat fut très vif, car les enfants de moins de 16ans représentaient une grande partie de la main-d'œuvre suisse. Des problèmes éthiques, tout comme des intérêts contradictoires, rendaient le sujet sensible.

En 1877, la Suisse finit par prendre une position moderne et progressive pour son époque. Elle crée la loi fédérale sur les fabriques. Celle-ci fixe certaines normes notamment pour le travail des femmes et des enfants. Elle interdit l'embauche d'enfants de moins de 14 ans ; elle réglemente le travail de nuit pour les jeunes âgés de moins de 16 ans. Elle fixe aussi la journée de travail à 11 heures. Le chef d'entreprise devient responsable des accidents de travail. De ce fait, les entreprises ont peu d'intérêt à utiliser une main d'œuvre non-qualifiée, car cela représente un risque pour les patrons. L'intérêt pour la formation professionnelle commence alors à se faire sentir.

1.2. Les ancrages du système de formation professionnelle

Les corporations et le compagnonnage

La corporation représente au Moyen Age un groupe professionnel qui rassemble les artisans d'une même profession. Les corporations sont présentes déjà à partir du XIIIe siècle. Il faut préciser qu'à cette époque le terme de corporation n'existait pas encore. Des termes comme confrérie, guilde ou hanse sont utilisés pour parler de ces groupements de personnes. La diversité des appellations rappelle notamment la diversité des métiers. En fait le terme de corporation n'apparaît véritablement qu'au XVIIIe siècle (de Castera, 1988).

L'objectif des corporations est de réglementer le travail, l'échange et la production. Elles sont responsables de la qualité des produits vis-à-vis de la communauté. En outre, elles défendent le monopole de l'activité de leurs artisans et notamment la formation.

En effet, les corporations prennent en charge la formation de leurs membres. Car la base de la corporation c'est l'apprentissage d'un métier, sa pratique et sa transmission. C'est par la formation que l'artisan apprend son savoir et ses savoir-faire. Il acquiert des connaissances sur les matériaux, les outils et la pratique dont il a besoin, mais aussi une certaine habileté. De plus, chaque métier est vu comme une "école de la vie" avec sa propre psychologie. Chaque

métier développe des vertus qui lui sont propres notamment au travers de rites, affirme son identité, et limite la pratique de ses membres. (de Castera, op.cit.).

La première période de la formation est l'apprentissage. L'apprenti a peu de droits et surtout beaucoup de devoirs. Il paie la dîme de l'apprentissage afin de recevoir sa formation en contrepartie des frais que cela engendre à son maître.

La période qui suit l'apprentissage est celle du compagnonnage. L'apprenti devient alors compagnon. Il entame un Tour de France afin de découvrir de nouvelles techniques et d'améliorer son expérience. Le Tour peut durer jusqu'à quatre ou cinq ans et il se termine par la réalisation d'un « chef d'œuvre » par le compagnon.

L'apprentissage comme le Tour sont fortement réglementés. L'apprenti doit prêter serment, tenir compte des responsabilités qu'il a envers les autres membres, et partager un idéal commun du travail. L'organisation des corporations permet de limiter l'accès à la profession. Celles-ci défendent leurs privilèges et régulent ainsi la concurrence.

Du Moyen Âge jusqu'à la Révolution française, les corporations sont tolérées. Elles font l'éducation des ouvriers. A la Révolution, elles sont abolies. Aucune association n'a le droit d'exister, uniquement les individus. Ce sont les lois d'Allarde et Le Chapelier (1791) qui y mettront fin. A la Révolution, c'est l'abolition des privilèges, et faire parti d'une corporation en était un. La loi d'Allarde souhaite rétablir la liberté d'exercer une activité professionnelle. Elle sera suivie par la loi Le Chapelier qui instaurera, entre autres, la liberté d'entreprendre et interdira les coalitions, en particulier les corporations.

Donc avant la Révolution française, seules les corporations pouvaient exercer une activité professionnelle, dont elles avaient le monopole. En Suisse, les corporations portent plus souvent le nom de "maîtrises de métier" ou "abbayes", et jouissaient d'une grande influence. Certaines avaient également une grande puissance politique, notamment en Suisse alémanique. Leur influence en Suisse romande est cependant moindre. En France, après la Révolution, les corporations sont interdites. En Suisse, la Loi helvétique sur l'abolition des jurandes et des maîtrises de 1798 inscrit la liberté d'entreprise. De plus, la liberté du commerce et d'industrie, instaurée en 1803, entraîna définitivement la fin de l'institution des corporations et du compagnonnage.

Les premiers pas de la formation professionnelle

Selon Tabin (1989), l'Acte fédéral de 1803 offre des éléments pour rechercher les origines de l'apprentissage moderne en Suisse. L'article 4 de l'Acte fédéral introduit la liberté du commerce et de l'industrie : "Chaque citoyen suisse a la faculté de transporter son domicile dans un autre canton et d'y exercer librement son industrie". Cet article permit à l'industrie de se développer sans contrainte, par contre les habitudes des artisans s'en trouvèrent chamboulées. La situation était trop concurrentielle pour les petits artisans, qui d'habitude travaillent localement et souvent sur commande. De plus, on n'évolue plus professionnellement uniquement parce que l'on est le fils d'un maître artisan.

Cette prise de conscience s'est fait fortement ressentir dans le monde du travail. Les réactions étaient vives, les gens souhaitaient que les instances politiques réglementent les métiers, et de même l'apprentissage afin de réduire la concurrence. Ce débat houleux, précédant la loi des fabriques de 1877, vit certaines associations professionnelles tenter de développer des règlements d'apprentissage. Jusqu'à cette période, la main d'œuvre ne manquait pas et n'était pas chère. Les industries n'avaient pas vraiment d'intérêt à légiférer sur la question. Toutefois certains facteurs, comme la vague d'émigration aux Etats-Unis, et le perfectionnement des machines, entraînèrent une demande de travailleurs qualifiés.

En outre, l'intensification des échanges internationaux crée une forte concurrence pour les produits suisses. Ceux-ci sont d'ailleurs souvent jugés comme étant de faible qualité. Ce constat amène à une prise de conscience de l'importance de qualifications professionnelles.

Entre 1882 et 1883, le Conseil national demande une enquête sur la situation des industries et des métiers en Suisse. Le résultat va mettre en évidence la mauvaise qualification des travailleurs suisses. En outre, les nombreuses Expositions Universelles du XIXe siècle placèrent l'industrie suisse en état de choc. La Suisse se rend compte qu'elle a un retard énorme sur les autres pays. Ces Expositions mettaient bien en évidence la forte capacité industrielle des autres pays présents et les faiblesses de la Suisse. Il devint urgent de relever le niveau des métiers, tout comme des connaissances.

Le rapport, qui découla de cette enquête, faisait, entre autres, l'état des lieux du développement de la formation professionnelle. Dans ses conclusions, il demandait que la Confédération subventionne les écoles professionnelles et les musées industriels afin de relancer les métiers. Les instances politiques fédérales se mirent au travail, car la qualité du

travail allait de consoeur avec des travailleurs bien formés. Finalement le but était d'améliorer la croissance économique du pays.

La solution adoptée fut celle de la décentralisation de la formation professionnelle. Elle permit de travailler avec tout ce qui était déjà en place régionalement, vu l'urgence de la situation. Toutefois le système de l'enseignement professionnel n'en devint pas moins hétéroclite. Depuis 1884, la Suisse possède deux sortes d'écoles professionnelles : les écoles "à plein temps" ou écoles des métiers, et les écoles professionnelles proprement dites.

Des filières d'apprentissage dual sont alors aménagées dans les métiers artisanaux, dans l'industrie des machines et du textile. Cette approche s'inspire de celle des corporations et du modèle allemand tout en s'inscrivant dans un contexte de liberté du commerce et de l'industrie. Le modèle français aura aussi certaines influences notamment avec la création des écoles de métiers (Geser, 2003).

La formation professionnelle en France et en Allemagne

En France

En France, la formation professionnelle est marquée par la domination du modèle scolaire. En 1880, les Républicains s'attaquent à la question de la formation professionnelle. Ils promulguent une loi à l'origine de l'enseignement technique en France. Mais en fait, l'intérêt des instances politiques pour la formation professionnelle est bien antérieur. Ils s'y intéressent car ils sont confrontés à deux problèmes : le besoin de main d'œuvre qualifiée et l'exploitation de la jeunesse ouvrière. La spécificité française (Brucy & Troger, 2000) fut de vouloir prolonger l'école élémentaire à cause de l'émergence de nouveaux besoins provoqués l'évolution de l'industrie (changements dans l'organisation du travail ; moteurs électriques, à essence ; nouveaux aciers). Les entreprises ont besoin de nouveaux ouvriers mieux adaptés aux exigences de rapidité et de précision tout en gardant l'habileté et l'autonomie d'un ouvrier traditionnel. En outre la formation professionnelle des ouvriers permettait aussi de répondre aux besoins d'expansion coloniale et militaire.

L'insuffisance de l'initiative patronale représente une thématique récurrente tout au long du XIXe et de la première moitié du XXe siècle (Charlot & Figeat, 1985). En 1902, se crée un véritable lobby qui obtient le soutien du patronat favorable à une scolarisation de la main

d'œuvre. Ces efforts aboutiront à un dispositif de formation, le CAP. Sa finalité est triple. Premièrement, il doit faciliter la mobilité des personnes qualifiées en certifiant leur qualification. Deuxièmement, il permet de faire reconnaître les efforts des entreprises formatrices par leurs pairs et par l'Etat. Et troisièmement, il opère une certaine standardisation des qualifications au niveau national. La philosophie libérale de l'époque permettait une certaine autonomie dans la formation pour que les contenus puissent être adaptés au mieux aux besoins des employeurs. Mais il y avait une trop grande hétérogénéité des formations qui enlevait sa valeur au diplôme. Les premières normes pour classer les CAP apparaissent alors. Comme les enseignants disposaient de ressources matérielles et humaines, ils devinrent rapidement des partenaires indispensables.

Entre 1941 et 1943, il s'ouvre en France 850 centres dits "de formation professionnelle", qui représentent les ancêtres des lycées professionnels actuels (Pelpel et Troger, 1993). Depuis 1945, l'enseignement professionnel va connaître un accroissement ininterrompu. Pendant longtemps le compromis fordien fut la méthode utilisée pour la gestion de la main d'œuvre. Le fordisme est mode de développement de l'entreprise, inspiré d'une autre organisation du travail, le taylorisme ou organisation scientifique du travail. Son but est d'accroître la productivité et la production de l'entreprise grâce à plusieurs principes (Boyer & Orléan, 1991) : division du travail verticale et horizontale, l'apparition de la ligne de montage et du travail à la chaîne, la standardisation de la production, et l'augmentation du pouvoir d'achat des employés. Les conséquences, entre autres, sont donc une hausse de la production et de la productivité, une hausse de la consommation, une baisse du coût de production, mais aussi une déqualification de la main d'œuvre

Le compromis fordien se réalise entre les aspirations de sécurité des travailleurs et les exigences des employeurs. De plus, les diplômes jouent un rôle d'instruments de mesures de qualifications. Ils furent les garants d'une certaine sécurité pour les familles des élèves des centres de formation professionnelle. Ce compromis fut toutefois déstabilisé dans les années 1980. Cette déstabilisation correspond à l'introduction dans les entreprises de nouvelles méthodes d'organisation du travail et de gestion de la main d'œuvre qui visent à rompre le compromis fordien. Les entreprises demandent alors un nouveau type d'ouvrier qualifié avec des compétences techniques, une capacité de travailler en équipe, et une véritable culture d'entreprise qui suppose une forte adhésion aux valeurs de l'entreprise. Ceci entraîna de nombreux changements dans la formation professionnelle. Des lois sont créées qui obligent l'enseignement professionnel à fournir une formation adaptée à chaque individu, et qui

réponde, entre autres, aux besoins de l'économie. L'atteinte de ces objectifs suppose un rapprochement entre l'école et les entreprises. La notion d'alternance se développe en France. Par contre, durant les années 1990, le passage en entreprise est plus considéré comme un moyen d'insertion que comme une composante essentielle de la formation (Brucy & Troger, op. cit.). Les conceptions académiques des savoirs scolaires restent dominantes. Actuellement, l'enseignement professionnel français développe le concept d'alternance. Les dispositifs de formation ne correspondaient auparavant qu'à une simple juxtaposition de périodes en école et en entreprises. Nous pouvons observer un changement vers des dispositifs plus "intégrés" (Veillard, 2006). Dans les meilleurs cas, les apprenants disposent d'encadrement et d'un accompagnement de style tutorat, de possibilités pour un travail réflexif sur leur travail en entreprise. En outre, le lieu de travail est considéré comme un support à l'enseignement professionnel.

En Allemagne

Dans la tradition germanique, le système d'apprentissage est enraciné dans la production en entreprises (Giraud, 2003). Jusqu'au milieu du XIXe siècle, la formation professionnelle relevait exclusivement d'arrangements privés entre les employeurs, majoritairement des artisans, et les apprentis. Les bouleversements de l'industrialisation et de l'urbanisation de la société poussent à une réforme progressive du système. En outre, ils provoquent certaines turbulences entre le monde de l'artisanat et celui de l'industrie. Les premiers débats portent sur le contrôle de la jeunesse ouvrière ainsi que sur la standardisation des qualifications.

La deuxième partie du XIXe siècle voit perdurer de vifs débats entre l'artisanat et l'industrie. D'une part, l'artisanat doit faire face à une forte concurrence économique, tout comme à une concurrence pour le contrôle de la formation professionnelle. Suite à plusieurs dépressions économiques, entre 1873-1895, l'artisanat va reprendre un certain contrôle sur la formation professionnelle, et amener quelques éléments de modernisation, comme la codification des pratiques. Toutefois cet "affrontement" entre artisanat et industrie va durer jusqu'à la fin de la deuxième guerre mondiale. Dès 1873, certaines régions allemandes rendent obligatoires la fréquentation des premières "Fortbildungsschulen" (écoles professionnelles) après l'école primaire. Les gouvernements allemands tentent de favoriser l'intégration politique et sociale de la jeunesse.

Au début du XXe siècle, un nouveau débat sur les écoles professionnelles est lancé afin de promouvoir l'intégration sociale et le progrès technique des apprentis. Il s'agit de donner à la jeunesse allemande un capital de connaissances techniques suffisant pour qu'elle trouve sa place dans la société industrielle de l'époque et contribue au développement économique. Entre 1923 et 1926, la formation professionnelle se généralise et la "Berfusschule" s'impose comme la référence en matière de politique sociale. Cette dernière veut promouvoir l'intégration sociale des jeunes grâce aux compétences professionnelles. L'enseignement professionnel n'a qu'un rôle complémentaire. Ce caractère dual du système allemand de la formation professionnelle s'institutionnalise assez tôt en Allemagne.

Après 1945 et la division du pays, la formation professionnelle allemande est très contrastée. Les deux systèmes de formation, à l'Est et à l'Ouest, tendent à s'adapter à leur régime politique et économique respectif. En Allemagne de l'Ouest, le bilan est contrasté. Jusqu'à la fin de années 1980, le système dual a eu des effets plutôt positifs, comme par exemple, une transition entre la formation et l'emploi facilitée. En Allemagne de l'Est, les centres de formation étaient regroupés dans de unités qui regroupaient des milliers d'apprentis et qui nécessitaient une infrastructure importante. Ces centres possédaient parfois leurs propres écoles professionnelles. La division traditionnelle entre deux lieux de formation ne faisait plus référence. La formation était entièrement dévolue à l'entreprise.

La réunification des deux Allemagnes a amené le transfert des institutions ouest-allemandes de la formation professionnelle dans les Länder d'Allemagne de l'Est. Toutefois, ce transfert pose problème (Giraud, op.cit.). Actuellement il manque, entre autres, un grand nombre de places d'apprentissage en Allemagne de l'est.

1.3. Les débuts et les difficultés

Les premières associations professionnelles

Les premières associations purent voir le jour grâce à un assouplissement de l'interdiction de toute association. Entre 1815 et 1830, avec la Restauration, on peut voir le retour de certains monopoles comme celui des corporations (par exemple à Zürich ou Bâle). En 1848 il se constitue à Zürich la première Société suisse des arts et métiers.

La Société suisse des commerçants est créée en 1873, qui deviendra plus tard la Société suisse des employés de commerce, et qui est actuellement la SEC Suisse (Société des Employés de Commerce). La Société suisse des commerçants regroupe les premières sociétés des "Jeunes commerçants". Elle tente également de s'engager en faveur de la formation commerciale. Dans ce but, elle développe une commission centrale des examens et des commissions locales, elle publie des manuels et des règlements. Elle peut gérer son enseignement professionnel grâce à l'aide des autorités cantonales et communales.

L'Union suisse des arts et métiers (USAM) est fondée en 1879. C'est une organisation faitière des petites et moyennes entreprises dans le domaine de l'artisanat. Elle regroupe les différentes associations cantonales. La prise de conscience de l'importance des qualifications professionnelles va encourager l'USAM en exigeant du Conseil fédéral la réalisation d'une enquête industrielle, qui aura lieu de 1882 à 1883. Elle la complétera par un rapport sur la condition des apprentis et des ouvriers. En 1891, elle relance l'idée d'une loi industrielle en Suisse, qui devrait instituer des examens de fin d'apprentissage obligatoires.

L'Union suisse des paysans, elle, a été créée en 1897 en plein bouleversement économique. L'industrie et l'économie tentent de résoudre la crise des années 1880. La situation du revenu des paysans n'était pas du tout satisfaisante. Les milieux de l'industrie et du commerce accusent les paysans de manquer de formation, ce qui ne permettrait pas de répondre aux besoins de l'économie.

La protection des apprentis

En 1893, la Société suisse d'utilité publique, qui est une société de bienfaisance (en faveur des citoyens suisses), ainsi que l'Union suisse des arts et métiers s'unissent pour proposer aux associations professionnelles et aux pouvoirs publics la création d'organes de soutien et de surveillance dans le cadre des examens de fin d'apprentissage. Cette démarche va permettre la création des patronats d'apprentissage. Ceux-ci ont pour but d'aider les apprentis à choisir une profession, trouver un maître d'apprentissage, un logement. Pour ce faire, un "patron" est désigné, c'est-à-dire, une personne extérieure à l'entreprise, chargée de suivre la formation de l'apprenti, de l'aider à utiliser son temps libre, de le soutenir et de traiter les conflits avec son

maître d'apprentissage. Le patronat peut aussi aider au paiement de la dîme d'apprentissage et accorder des bourses pour que les meilleurs apprentis puissent aller à l'école professionnelle. Le système de patronage tente de protéger les apprentis grâce à des visites rendues aux apprentis. Elles permettent d'effectuer un contrôle régulier du travail de l'apprenti ainsi que des conditions dans lesquelles il travaille. Actuellement, nous pourrions considérer les inspecteurs des apprentissages comme la figure qui a succédé à ces patrons. La différence majeure avec l'époque du patronat, c'est que à l'heure actuelle la surveillance de l'apprentissage est à la charge des autorités cantonales.

Le patronage présente une nouvelle vision de la formation. Il suppose que l'apprenti a certains besoins, et qu'il n'est pas seulement une personne qui paie pour sa formation. Cette nouvelle vision suppose de voir la formation professionnelle comme un investissement pour l'économie. Grâce au patronage, mais aussi aux premières lois cantonales sur la formation professionnelle,

"l'apprenti [...] est reconnu comme un rouage indispensable de l'économie, à tel point qu'on est d'accord d'intervenir dans le marché de la libre entreprise pour surveiller la formation donnée dans telle ou telle entreprise, qu'on est d'accord d'inspecter et d'être inspecté" (Tabin, 1989, p. 43).

Le patronage admet donc que le maître d'apprentissage doit être surveillé, et l'apprenti peut être défendu contre celui-ci. Il remet aussi en cause le rôle de la famille, qui subit le développement industriel. La famille peut avoir une mauvaise influence sur ses enfants, de ce fait, le patronage se veut aussi un "encadrement idéologique aussi bien que professionnel" (Tabin, op.cit., p. 45). En outre, un autre rôle intéressant du patronage est celui de l'orientation professionnelle. Au début du XXe siècle, ce sont des conseillers de vocation qui sont chargés d'aider les jeunes à trouver une profession. Ce choix est considéré comme capital pour leur intégration sociale.

En 1902 se crée la fondation de la Fédération suisse des patronats d'apprentissage dans le but de développer l'apprentissage, d'élaborer des projets de réforme, mais aussi d'interpeller les autorités. En 1916, la Fédération change de nom et devient l'Association suisse de conseils d'apprentissage et de protection des apprentis. Puis elle deviendra en 1932 l'Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Les problèmes juridiques

Les premières références légales que nous pouvons trouver sur l'apprentissage en Suisse sont dans la Constitution fédérale de 1874, la Loi sur les fabriques de 1877 et le Code fédéral des obligations de 1881. Toutefois les actions de protection conduites par les associations professionnelles, mais également par les autorités cantonales, soulèvent de nombreux problèmes juridiques.

Le contrat de travail de l'apprenti est un contrat de "louage de services". Nous citons une décision du Tribunal fédéral de 1902¹ :

"L'apprenti travaille dans des conditions de louage de services. Juridiquement parlant, son ouvrage vient en première ligne, quoiqu'il soit un moyen d'instruction professionnelle ; mais l'accomplissement du travail n'en reste pas moins l'essentiel et l'apprentissage du métier peut être tenu en quelque mesure pour une rémunération ; son travail de dernière période compense la valeur minime des services rendus."

La situation est considérée comme une relation de travail. Si l'apprenti travaille c'est pour compenser le temps que le maître d'apprentissage lui donne. Ceci sera confirmé dans la révision du Code des obligations en 1911 en appliquant les règles du contrat de travail au contrat d'apprentissage. Afin que les cantons puissent intervenir en cas de problèmes avec les patrons d'entreprise, des lois cantonales vont petit à petit être introduites ; la première voit le jour à Neuchâtel en 1890, puis à Genève (1892), Fribourg (1895) et Vaud en 1896. Ces lois visent d'abord à protéger les apprentis, et non à améliorer la formation. Il est intéressant de remarquer que ce sont des cantons romands qui ont légiféré les premiers sur la formation professionnelle. Pour eux, ils privilégient la protection des apprentis plutôt que l'aspect économique. Selon Tabin (1989), les cantons alémaniques, lorsqu'ils se sont mis à légiférer, mirent au premier plan le développement économique, plutôt des dispositions de protection envers les apprentis. Ces deux points de vue différents sur la formation professionnelle ont créé des conceptions divergentes de celle-ci. D'un côté, on veut promouvoir des dispositions protectrices sans prendre en compte la qualité de la formation. De l'autre côté, la qualité dans

¹ Citée par J.-P. Gindroz durant son séminaire "Introduction aux problématiques de la formation professionnelle", Université de Neuchâtel, 2005-2006.

les métiers est vue comme primordiale, et donc la qualité des cours professionnels. Nous pouvons remarquer que dès 1903, un bon nombre d'apprentis suisses alémaniques suivent des cours professionnels pendant la journée. Cette démarche ne se fera que plus tard en Suisse romande (dans les années 1920, la majorité des Romands suivent toujours des cours professionnels le soir). Encore aujourd'hui, il semble que cette vision divergente entre régions soit toujours d'actualité (Geser, 2003).

Mais une des questions principales était de savoir s'il fallait laisser du temps ou non à l'apprenti pour suivre des cours d'enseignement professionnel. Le Conseil fédéral répondra à cette question en se référant à la loi sur les fabriques (1877). Seuls les jeunes de moins de 16 ans sont obligés d'aller à l'école, de ce fait les jeunes âgés de 16 ans ne peuvent être obligés par la loi cantonale à suivre des cours professionnels. Cette réponse du Conseil fédéral portera une grave atteinte à la formation professionnelle. Toutefois les cantons continueront de renforcer leurs législations dans le but de protéger les apprentis.

Les problèmes financiers

Depuis l'enquête industrielle de 1882-1883, la Confédération attribue un soutien financier aux cours professionnels pour les apprentis. Comme nous venons de le voir, les cantons tentent de rendre la fréquentation des cours professionnels et l'organisation d'examens obligatoires. Ceci pose donc de nombreux problèmes juridiques mais également économiques. Les chefs d'entreprise sont réticents à libérer du temps pour leurs apprentis afin qu'ils suivent des cours, ceci malgré le soutien des associations professionnelles.

Au niveau fédéral, les autorités s'inquiètent au sujet de l'apprentissage. Afin de pouvoir agir, le Conseil fédéral souhaite modifier la Constitution en s'attribuant certaines prérogatives afin de développer des conditions de travail uniformes pour les travailleurs. Car les ouvriers des Arts et Métiers étaient exclus du champ de compétence de la Confédération. Celle-ci ne s'occupait que du travail dans les fabriques. En 1894, la Confédération propose son projet à la votation populaire. Ce sera un rejet autant par le peuple que par les cantons qui ne veulent pas de la Confédération dans ce domaine. Toutefois les cantons et les milieux professionnels se sont montrés ambivalents sur la question. D'un côté les cantons veulent maintenir leurs prérogatives cantonales en matière de législation, de l'autre, il y a une méfiance des milieux économiques à l'égard des autorités politiques.

Le contrat d'apprentissage

Avant la loi de 1930, l'apprenti est soumis à un contrat d'apprentissage, lui-même soumis au Code des Obligations, qui le considère comme un contrat de travail particulier. Le contrat d'apprentissage se voulait être une sorte de contrat de location de services. L'apprenti acquiert une formation professionnelle, le maître d'apprentissage la fournit. Le travail effectué par l'apprenti n'a pas de valeur, au contraire, le jeune paie pour recevoir son enseignement (le denier d'apprentissage). Certains cantons ont développé un fonds cantonal des apprentissages afin de payer le denier d'apprentissage. Il existe également des bourses privées pour aider les apprentis.

La plupart des lois cantonales interdisent l'entrée en apprentissage avant l'âge de 14 ans, et certaines demandent un certificat de capacité physique ou intellectuelle. Quant au maître d'apprentissage, les autorités lui demandent d'avoir bonne réputation et d'être capable de former des apprentis. Il doit bien traiter ses apprentis : les nourrir, les loger, les surveiller, pourvoir aux soins, les envoyer suivre les écoles obligatoires, leur laisser du temps pour aller à l'école professionnelle.

L'apprenti, de son côté, se doit d'être toujours à disposition et d'obéir. Le nombre d'heures de travail est d'environ 10 à 11 heures par jour ; le travail de nuit est interdit. S'il touche un salaire, une partie de celui-ci peut être gardé en caution par le maître d'apprentissage au cas où il y aurait rupture de contrat.

Le contrat d'apprentissage ne doit pas obligatoirement être mis par écrit. La durée de l'apprentissage est discutée par les deux parties, elle est donc variable à l'intérieur d'une même profession. Le travail du dimanche n'est pas autorisé, et des vacances sont fixées selon les cantons. La présence à des cours professionnels n'est pas obligatoire partout. Ils ont souvent lieu le soir ou le dimanche. La surveillance de l'apprentissage est effectuée par les autorités cantonales en dernier recours. Les examens de fin d'apprentissage sont au départ facultatif, puis deviennent de plus en plus obligatoires, à partir de 1888, grâce aux pressions de certaines associations professionnelles.

1.4. Le développement de la législation jusqu'à aujourd'hui

La loi de 1930

Malgré les efforts des autorités cantonales pour garder leurs prérogatives, le peuple et les cantons adoptent en 1908 l'article 34 ter lit. G de la Constitution fédérale :

"La Confédération a le droit de légiférer sur la formation professionnelle, dans l'industrie, les arts et métiers, le commerce, l'agriculture et le service de maison".

Ceci est très important car les autorités cantonales perdent alors leurs compétences sur les offices d'apprentissage qu'ils ont créés au XIXe siècle. En outre, elles n'ont pas reçu l'aide des associations professionnelles qui se sont montrées très ambivalentes car elles craignaient de perdre leur autonomie dans la gestion de leurs métiers.

En 1923, un projet de loi est élaboré. Mais cette loi ne sera adoptée que 22 ans plus tard. Elle pose le socle de la formation professionnelle. La Loi fédérale sur la formation professionnelle est principalement une loi en accord avec les exigences économiques, car elle fut mise en œuvre par les milieux économiques. Les associations professionnelles ont fortement œuvré pour la réalisation de cette loi, ce qui pourrait expliquer le rôle important qui leur a été attribué, et le fait que leurs intérêts y soient protégés de manière importante.

Cette loi poursuit différents buts : améliorer la formation professionnelle, relever la qualité de la production, lutter contre un nombre important de travailleurs étrangers, permettre l'arrivée de nouvelles machines, stabiliser la main d'œuvre suisse. En outre, elle encourage l'apprentissage de formation de "base", le but étant d'avoir des employés capables d'adaptation.

La Loi sur la formation professionnelle souligne qu'un apprenti est

"tout mineur libéré des écoles primaires et travaillant dans un établissement public ou privé en vue d'apprendre une des professions visées par la loi, ceci sous réserve des dispositions légales relatives à l'âge minimum d'admission au travail" (Loi fédérale sur la formation professionnelle, 1930, art. 2.1. citée par Tabin, 1989., p. 84).

Il doit faire son travail avec application. Il est considéré comme irresponsable et donc doit être protégé de lui-même. Le maître d'apprentissage se doit de veiller sur l'apprenti, autant moralement que physiquement. La durée de l'apprentissage dépend de trois facteurs : la formation, le prix du denier d'apprentissage, et de l'autorité cantonale. La durée de l'apprentissage se retrouve inscrite dans les règlements d'apprentissage, tout comme, par exemple, le programme d'enseignement.

En ce qui nous concerne ici, la loi présente deux principes essentiels. Premièrement elle fait de l'apprentissage en entreprise, et non pas en école, la norme en matière de formation professionnelle, et deuxièmement, elle précise que les cantons se doivent d'organiser l'enseignement professionnel (obligatoire) de façon à ce que tous les apprentis le fréquentent une fois par semaine. Les examens de fin d'apprentissage sont aussi rendus obligatoires, aux frais des cantons, et sont organisés par les associations professionnelles. La réussite de ces examens permet aux apprentis d'obtenir le titre "d'ouvrier ou employé qualifié". Le fait d'accorder ou non un titre est un facteur important, car cela octroie un certain pouvoir aux associations professionnelles. La surveillance des examens revient aux cantons.

Cette loi aura un faible impact au départ, à cause de la crise économique des années 1930, puis de la deuxième guerre mondiale. Après 1945, la formation professionnelle peut véritablement commencer à se développer. En 1946, l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT) est créé. Ce dernier est chargé de veiller au respect des dispositions légales en matière de formation professionnelle. Dès les années 1950, la formation professionnelle reçoit une forte impulsion. Les contrats d'apprentissage se multiplient.

La loi de 1963

La loi de 1930 représente le minimum pour la formation professionnelle. Ses bases étaient fondées sur un modèle artisanal, qui ne laissait pas présager qu'une majorité d'apprentis serait formée en entreprise plutôt que chez des petits artisans. Les professions ont évolué, et le personnel doit être toujours plus qualifié. Le nombre des apprentis ne cesse d'augmenter, tout comme celui des professions réglementées. Elles sont au nombre de 238 en 1961.

Dorénavant la formation professionnelle va être renforcée et encouragée. La loi de 1963 va tenter de mieux prendre en compte les changements du monde économique, professionnel, et scolaire.

On voit se dessiner alors la volonté de mettre en place une vraie politique de formation professionnelle, avec une formation de base plus vaste ainsi que des possibilités de formation continue. Des modifications importantes sont apportées à la loi de 1963 : la reconnaissance de l'orientation professionnelle ; le développement de la formation continue ; l'âge d'entrée en apprentissage est modifié ; l'introduction des examens de maîtrise ; l'augmentation des subventions fédérales pour certains domaines.

L'apprentissage s'accomplit simultanément en entreprise et en école professionnelle. Il peut aussi se passer dans une école de métiers, mais également dans une école de commerce ou une école publique dont les examens sont reconnus par la Confédération.

L'apprenti commence à être considéré comme une personne dans les textes légaux. Le maître d'apprentissage doit posséder des capacités professionnelles tout comme personnelles. Il se doit de former ses apprentis en fonction du règlement d'apprentissage. Le but de l'apprentissage est maintenant de permettre aux apprentis d'acquérir une formation manuelle et des connaissances afin d'exercer son métier. Il doit aussi lui permettre d'améliorer son "éducation" (Loi fédérale, 1963, art. 7, al. 1.). En ce qui concerne la surveillance des apprentissages, cette nouvelle loi n'apporte pas grand-chose de plus à la précédente. Celle-ci proposait que des visites, organisées par l'autorité cantonale, soient effectuées dans les entreprises. Toutefois elle ne préconise aucune mesure à prendre en cas de problème. La loi de 1963 ajoute le droit aux cantons d'effectuer des examens intermédiaires comme moyen de contrôle individuel de la formation de l'apprenti. Ces deux lois ne visent pas véritablement la protection des apprentis. Elles n'apportent pas d'aide aux apprentis. Dans les lois sur l'apprentissage, l'apprenti a surtout des obligations.

La loi de 1978

Entre 1963 et 1970, un recul constant du nombre d'apprentis se fait ressentir. Cette baisse est liée à l'évolution démographique mais également à un engouement pour la filière de

formation générale. De plus, les entreprises se plaignent notamment que la formation professionnelle n'est pas adaptée à leurs besoins. Des évolutions techniques sont en cours, tout comme une demande d'ouvriers spécialisés, ainsi que de cadres moyens. Pour certains la situation est alarmante. Les syndicats considèrent qu'il est nécessaire de revoir le système de la formation professionnelle. Ce cri d'alarme va être entendu jusqu'en dans l'opinion publique, qui habituellement ne s'intéresse que peu à la formation professionnelle.

La loi de 1978 va permettre de consolider l'édifice de la formation professionnelle. Elle lui servira de base jusqu'au début du XXIe siècle. Elle offre un élargissement de l'apprentissage. Sa durée minimale est désormais de deux ans contre un an auparavant.

Le préapprentissage est dorénavant réglementé. Une formation élémentaire est développée pour les jeunes qui ont des difficultés à suivre un apprentissage.

Dans la formation de base, il s'agit d'élargir la culture générale ainsi que développer la personnalité et le sens des responsabilités. En outre, cette loi introduit des cours d'introduction obligatoires et organisés par les associations professionnelles. Ils visent à initier les apprentis aux techniques fondamentales de leur profession. La formation pratique repose systématiquement sur des guides méthodiques à l'attention des maîtres d'apprentissage désormais formés. Elle offre aussi des possibilités de perfectionnement après le niveau secondaire II par une augmentation des possibilités de formation continue.

Les qualifications pédagogiques des enseignants professionnels sont améliorées grâce à la création, un peu plus tôt (1972), de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle. Les cours professionnels sont ainsi étendus. Les écoles professionnelles supérieures sont reconnues, et donc les titres supérieurs comme le brevet sont légalisés. Les écoles techniques supérieures sont également introduites dans la loi, ce qui consolide leur statut. Désormais 300 métiers sont reconnus au niveau fédéral.

Suite à la récession économique entre 1974 et 1976, des milliers de travailleurs étrangers sont rentrés dans leur pays d'origine, et la reprise économique qui suivit a favorisé la croissance de l'apprentissage. En effet, les départs des ouvriers étrangers ont laissé des nombreuses places de travail vides, et donc un besoin élevé de main d'œuvre s'est alors fait ressentir. Cette période va voir un essor de la formation professionnelle qui atteindra 190'000 apprentis en 1985. A ce moment-là, les trois quarts des élèves après l'école obligatoire se dirigent vers la formation professionnelle. Le contexte notamment avait favorisé la formation professionnelle suisse.

La période des années 1980-1990 est toutefois une période d'inquiétude pour la formation professionnelle. Malgré un nombre toujours plus élevé de jeunes sortant de l'école obligatoire, le nombre de nouveaux contrats d'apprentissage stagne. D'un autre côté, les filières de formation générale enregistrent une forte croissance. De nombreux jeunes ne trouvent pas de places d'apprentissage et doivent choisir des solutions transitoires. Dans les années 1990 notamment, le taux de chômage est très élevé. Les exigences du monde du travail rendent le choix d'une profession difficile. Il devient important de trouver des solutions pour relancer la formation professionnelle.

Les compétences de la Confédération sur la formation professionnelle sont alors étendues par l'adoption de la nouvelle Constitution fédérale en 1999. Le champ de la formation professionnelle est élargi à tous les secteurs d'activités autres que ceux relevant des Hautes Ecoles. Des secteurs comme le secteur social ou médical en font désormais partie. Auparavant ils n'étaient pas pris en compte par la Constitution fédérale de 1988. La Confédération se retrouve avec beaucoup plus de compétences légales.

La loi de 2002

En 1998, une Commission d'experts prépare la révision de la Loi sur la formation professionnelle. Pour cette commission, le système de la formation professionnelle ne correspond plus à l'évolution économique qui renforce son secteur tertiaire. En outre, il y a un décalage entre les qualifications acquises durant l'apprentissage et celles requises par le monde du travail.

L'instauration d'un système plus souple est proposée. Le système doit également être mieux articulé avec les formations générales.

La nouvelle loi sera adoptée le 13 décembre 2002 et sera complétée par une ordonnance d'application. Son entrée en vigueur s'est faite au 1^e janvier 2004. Elle introduit des voies diversifiées dans la formation initiale. De plus tous les règlements d'apprentissage se doivent d'être reformulés de manière plus générale en des ordonnances sur la formation. Les exigences envers les formateurs en entreprise (anciennement maîtres d'apprentissage) sont renforcées, ainsi que les qualifications pédagogiques des enseignants.

Les chapitres suivants présenteront plus en détails certains apports de cette nouvelle loi.

Chapitre 2 : la structure de la formation professionnelle

Ce chapitre traite de la présentation actuelle du système de la formation professionnelle. Pour cela, je me suis basée sur un schéma présentant les niveaux secondaires et tertiaires de la formation en Suisse. J'ai repris les parties du schéma qui concernent la formation professionnelle, et je les explique plus en détails. Ensuite nous traiterons de la notion de perméabilité. Celle-ci est considérée comme transversale dans le système de la formation professionnelle, mais également entre les filières des niveaux secondaires et tertiaires.

Nos sources pour la rédaction de ce chapitre proviennent de divers sites internet tels que celui de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (www.bbt.admin.ch) et le Serveur suisse de l'éducation (www.educa.ch) qui permettent d'obtenir de nombreuses informations sur les filières de la formation professionnelle. Les autres références sont citées dans le texte.

2.1. Le schéma actuel de la formation professionnelle

Le schéma actuel de la formation professionnelle (voir le schéma 1) se présente sous la forme suivante. A la sortie de l'école obligatoire, les jeunes peuvent continuer leur formation en entrant dans des formations du secondaire II. Une très grande majorité des jeunes sont détenteurs d'un diplôme du secondaire II (90% d'après l'Office fédéral de la statistique, 2005).

Le secondaire II propose deux options: les jeunes peuvent soit entrer dans une école d'enseignement général soit choisir dans la voie de la formation professionnelle initiale. Pour commencer une formation professionnelle, ils doivent avoir trouvé une place d'apprentissage dans une entreprise, ou s'être inscrits dans une école de métiers à plein temps. S'ils ne trouvent pas de place d'apprentissage, les jeunes peuvent profiter d'offres de transition ou prolonger leur scolarité obligatoire d'une ou deux années en attendant d'entrer au secondaire II.

A l'heure actuelle, il existe environ 280 métiers réglementés en Suisse dans lesquels les jeunes peuvent acquérir une formation professionnelle. Elle leur permettra d'obtenir soit un Certificat fédéral d'attestation (pour les formations de deux ans), soit un Certificat fédéral de capacité (pour les formations de trois ou quatre ans). Durant ou après leur formation, ils

peuvent aussi travailler à l'obtention d'une maturité professionnelle qui leur permettraient d'entrer dans les Hautes Ecoles Spécialisées (niveau tertiaire).

La formation continue est également possible après l'obtention d'un Certificat fédéral d'attestation ou de capacité. En outre, les porteurs d'un Certificat fédéral de capacité peuvent continuer leurs études au niveau tertiaire dans les Ecoles Supérieures ou tenter de passer des examens professionnels fédéraux (le brevet, le diplôme).

La suite de ce chapitre présente plus en détails les offres de formation du secondaire II.

Le positionnement de la formation professionnelle dans le système éducatif suisse

Les services de formation professionnelle étaient rattachés auparavant au Département de l'Economie. Cette affiliation nous renvoie à l'histoire de la formation professionnelle, qui s'est développée plus pour des raisons économiques que pour des raisons éducatives. Aujourd'hui les services de formation professionnelle sont rattachés aux Départements cantonaux de l'Instruction Publique, sauf pour les cantons de Zoug, Fribourg et du Jura. Cette incorporation avec le reste du système éducatif a permis d'instaurer une collaboration entre la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) et l'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie (OFFT). Désormais le système éducatif offre une vision d'ensemble de son fonctionnement. Il présente un ensemble cohérent de filières dont les vocations sont différentes, mais tout de même souples. Auparavant il existait une certaine étanchéité entre les filières. Un des buts de la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002, est donc d'offrir une plus grande perméabilité dans la formation professionnelle, mais également entre celle-ci et la filière de l'enseignement général. Le système offre maintenant des passerelles qui permettent, plus facilement qu'auparavant, aux étudiants de changer d'orientation ou de combiner des parcours de formation. La voie des études a pour but d'être plus souple.

2.2. Les offres de transition

Le choix opéré par les instances politiques au sujet du secondaire II est celui d'en faire la suite logique du secondaire I. Le secondaire II doit être accessible à tous les jeunes qui sortent de

l'école obligatoire. Cependant chaque élève n'entre pas, ou en tout cas pas directement, au secondaire II. Ceci oblige donc les cantons à mettre sur pied des solutions de transition pour ces jeunes. Ces offres transitoires sont axées sur le monde du travail et ses aspects pratiques. Leur but est de préparer les élèves à suivre, par la suite, une formation professionnelle initiale.

Il faut néanmoins distinguer les offres transitoires. Les élèves du secondaire I peuvent prolonger leur scolarité obligatoire de une ou de deux années. Toutefois ceci ne correspond pas à une offre de transition. Il s'agit de mesures préparatoires, comme les classes de préapprentissage, d'orientation ou d'intégration pour les élèves allophones, d'intégrer par la suite une formation professionnelle initiale.

Il existe aussi le semestre de motivation pour les jeunes qui s'inscrivent au chômage directement après la fin de leur scolarité. Cette mesure est mise sur pied par l'assurance-chômage et dure environ six mois. Elle a pour but d'encadrer les jeunes, d'essayer de combler des lacunes scolaires, et de les motiver à entreprendre une formation au secondaire II (Weber, 2005).

La transition entre le niveau du secondaire I et celui du secondaire II soulève plusieurs interrogations. Le besoin de ces mesures préparatoires questionne l'efficacité du secondaire I, mais aussi les exigences des entreprises. De plus en plus, ces dernières sélectionnent leurs apprentis ce qui ne favorise pas les élèves provenant des filières "à exigences élémentaires", dont le bagage scolaire est jugé trop faible. Leur maîtrise de la langue notamment, ne répond pas aux exigences de certaines professions (Weber, op.cit.).

Malgré ces mesures préparatoires, la période de transition entre l'école et le monde du travail reste encore floue et peu structurée.

Pour la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, cette période transitoire est considérée comme une phase critique du système éducatif suisse. C'est pourquoi elle a lancé en avril 2006 un projet nommé "Transition degré secondaire I - degré secondaire II". Le but de cette initiative est d'élaborer une vision commune pour tous les milieux concernés, ainsi que d'analyser et de regrouper les mesures permettant d'améliorer ce passage.

Le préapprentissage est une possibilité pour entrer progressivement dans la formation professionnelle. Elle permet à ces jeunes ensuite d'entreprendre, peut-être dans un premier temps, une formation initiale de deux ans, qui aboutit sur une Attestation fédérale de

formation professionnelle et correspond à un premier niveau de qualification. Par la suite, le jeune peut continuer sa formation, s'il le souhaite, pour obtenir un Certificat fédéral de capacité.

Le risque, par contre, reste celui d'une discrimination salariale. Les entreprises, par exemple dans les secteurs de la vente, de l'hôtellerie pourraient recourir abusivement aux titulaires d'attestation plutôt qu'aux porteurs de CFC.

2.3. La formation professionnelle initiale

Les formations de deux ans permettent d'obtenir des Attestations fédérales de formation professionnelle (Loi fédérale 2002, Art.17). La formation professionnelle initiale de deux ans représente une offre de formation autonome qui débouche sur une profession à part entière.

La formation professionnelle conduisant au Certificat fédéral de capacité dure entre trois et quatre ans selon les professions. Ainsi par exemple, un monteur-électricien fait un apprentissage de quatre ans, alors qu'un électricien de montage fera un apprentissage de trois ans.

La formation professionnelle initiale se déroule dans différents lieux de formation. Ils sont cités dans la loi : (Loi fédérale 2002, Art.16 al. 2)

- a. "Dans l'entreprise formatrice ou un réseau d'entreprises formatrices, une école de métiers, une école de commerce ou dans d'autres institutions accréditées à cette fin, pour ce qui concerne la formation à la pratique professionnelle.
- b. Dans une école professionnelle, pour ce qui concerne la formation générale et la formation spécifique à la profession.
- c. Dans les cours interentreprises et dans d'autres lieux de formation comparables, pour ce qui concerne les compléments à la formation à la pratique professionnelle et à la formation scolaire".

Il faut souligner que la Suisse romande compte un nombre plus élevé d'écoles de métiers et d'écoles de commerce que la Suisse allemande.

Il existe environ trois cents professions réglementées qui offrent un apprentissage. Cependant le nombre d'entreprises formatrices a tendance à diminuer. Il y aurait environ 25% des

entreprises (sur 320'000 dans le secteur secondaire et tertiaire) qui seraient formatrices. Plusieurs facteurs sont soulevés pour expliquer cette diminution : l'accroissement du secteur des services moins sensible à la culture de l'apprentissage ; la spécialisation des activités productives qui rend difficile la prise en charge de jeunes en formation ; la perte d'attractivité de certains secteurs pour les jeunes. Toutefois le marché des places d'apprentissage présente des estimations différentes selon les organisations syndicales, l'OFFT et les associations professionnelles.

Certains souhaiteraient développer les filières d'apprentissage en écoles à plein temps, alors que d'autres recommandent que l'on accorde plus de soutien aux entreprises formatrices. D'autres options existent comme par exemple une amélioration des formes de partenariat entre l'école professionnelle et la ou les entreprises formatrices, dont nous reparlerons plus tard.

La maturité professionnelle

Depuis la fin des années 60, certaines écoles professionnelles supérieures proposaient des cours afin de compléter la formation initiale. Ces cours représentent une première ébauche de ce qui deviendra bien plus tard la maturité professionnelle. Dans la loi de 1978, un aménagement était prévu afin de donner la possibilité aux apprentis de recevoir un complément aux cours professionnels. Ces cours avaient pour objectif de développer les aptitudes professionnelles, ainsi que la personnalité de l'apprenti. Ils leur permettaient aussi d'avoir accès à des voies de formation supérieure. Certains faits, durant les années 80 et 90 vont contribuer au développement de cette nouvelle option : les entreprises ont du mal à faire face au besoin croissant d'ingénieurs qualifiés. Par ailleurs, les gymnases accueillent toujours plus d'élèves chaque année au détriment de la formation professionnelle initiale. Quant aux écoles supérieures, elles font part de leurs craintes par rapport aux qualifications des futurs ingénieurs (Widmer, 2004).

Partant de là, un deuxième système universitaire est mis en route visant à transformer les écoles techniques supérieures et les écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration en hautes écoles spécialisées auxquelles il faut préparer des voies d'accès à ces écoles.

Finally, in 1993, the term of "professional maturity", federal certificate, which becomes accessible from 1994. In addition, the Federal Law on Specialized Higher Education (1995) grants holders of professional maturity access without examination to the first year of HES. This maturity is defined as "an extended and deepened general culture that completes the initial professional training"²

"Professional maturity consists of a basic professional training and a deepened general culture. It aims to increase professional, personal and social competencies of holders and to promote their mobility and professional and personal flexibility."

(Professional Maturity Ordinance, Art. 2)

There are six models of preparation for maturity:

- simultaneous of the federal certificate of capacity and of the maturity in integrated classes. It is the model called homogeneous: "Classes are composed exclusively of students preparing for professional maturity and belonging to the same profession or to the same professional group. In these classes, the teaching of compulsory subjects and the teaching of subjects preparing for professional maturity are integrated" (Ordinance on professional maturity, 1998, art. 7, al. 1).
- simultaneous of the federal certificate of capacity and of the maturity in additive classes. It is the model called additive: "The teaching given in the subjects preparing for professional maturity is added to the compulsory teaching" (Ibid., art. 8.).
- simultaneous with apprenticeship in vocational school
- after obtaining the federal certificate of capacity
- after three years of vocational school
- by presenting oneself to the federal examinations for professional maturity, which take place once a year. "Anyone who has acquired the necessary knowledge for professional maturity in another way than by attending a training path defined in art. 4 [these are the paths mentioned above] can apply for the federal examination for professional maturity" (Ibid., art. 32)

² (<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=fr>).

Il existe six orientations pour la maturité professionnelle : technique, commerciale, artistique, artisanale, sciences naturelles, santé-social. Toute maturité professionnelle, quelque soit son orientation, permet d'entrer sans examen en première année d'une Haute Ecole Spécialisée. Toutefois le choix de l'orientation est limité, notamment pour les apprentis qui suivent la formation de maturité professionnelle en parallèle avec leur formation professionnelle initiale. L'orientation est définie par la formation professionnelle initiale et par les possibilités offertes par l'école.

2.4. La formation professionnelle supérieure

Auparavant on parlait de perfectionnement professionnel. Aujourd'hui cette notion a été remplacée par celle de formation professionnelle supérieure. Depuis 1995, il y a eu une forte impulsion dans le développement des filières relevant du tertiaire "non-universitaire". La formation professionnelle supérieure recouvre le secteur du tertiaire mais qui n'est pas intégré dans les hautes écoles. L'Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie (OFFT) le nomme le "tertiaire B". Cette formation permet d'obtenir des compétences pratiques mais aussi des compétences théoriques approfondies.

Les Ecoles Supérieures (ES)

La nouvelle Loi de 2002 offre aux Ecoles Supérieures (par exemple l'Ecole supérieure de droguerie à Neuchâtel) la possibilité de recouvrir tous les champs d'activité professionnelle (technique ; restauration, tourisme et économie familiale ; économie ; agriculture et sylviculture ; santé ; social et formation des adultes ; arts visuels et arts appliqués). Ces écoles sont fortement influencées par le monde du travail. Elles mènent à un diplôme reconnu au niveau fédéral. Il ne faut toutefois pas confondre la formation professionnelle supérieure et la formation continue. La nouvelle loi fait bien la différence entre les offres standardisées de la formation professionnelle supérieure et les offres non-standardisées de la formation continue à des fins professionnelles. Ces dernières servent à renouveler, approfondir et à compléter les qualifications professionnelles aussi bien après la formation initiale qu'après la formation professionnelle supérieure.

L'examen professionnel fédéral et l'examen professionnel fédéral supérieur

Ces examens sont indépendants des Ecoles Supérieures et relèvent des associations professionnelles qui les organisent. Ils s'adressent aux personnes qui ont une expérience professionnelle et qui souhaitent approfondir leurs connaissances. Ces examens sont sanctionnés par des brevets et des diplômes souvent appelés aussi des maîtrises.

2.5. Les Hautes Ecoles Spécialisées (HES)

Les Hautes Ecoles Spécialisées sont présentes dans le système éducatif suisse depuis une 1995. Leur avènement a eu un double impact. Premièrement le tertiaire s'est ainsi élargi, car les HES sont au niveau des autres hautes écoles, comme les universités. Deuxièmement l'arrivée des HES a valorisé la formation professionnelle en lui offrant des nouvelles filières de niveau tertiaire. La loi requiert des HES une forte collaboration avec les milieux économiques pour favoriser le développement de la recherche appliquée. Elles offrent donc des formations de niveau supérieur tout comme les formations universitaires mais différentes parce que très axées sur l'application. Les HES ne délivrent toutefois pas de doctorat, qui reste un titre ne pouvant être délivré que par les Universités et les Ecoles Polytechniques Fédérales.

Pour entrer dans une HES, il y a deux voies possibles. Soit on y entre grâce à la maturité professionnelle, soit avec une maturité gymnasiale accompagnée d'une expérience professionnelle du monde du travail d'une année au moins. La filière HES offre une formation générale dans la discipline choisie. Il y a onze disciplines à choix : technique et technologies de l'information ; architecture, construction et planification ; chimie et sciences de la vie ; agriculture et économie forestière ; économie et services : design ; santé ; travail social ; musique, arts de la scène et autres arts ; psychologie appliquée ; linguistique appliquée. Les études débouchent sur un diplôme HES. Depuis l'automne 2005, le système du Bachelor-Master a été introduit dans les Hautes Ecoles Spécialisées. La filière bachelor dure au minimum trois ans. Quant à la filière master, déjà disponible dans le domaine de l'architecture, elle se généralise dès 2008. La filière du Master offre des connaissances

complémentaires et spécialisées dans la discipline. Sa durée minimale est d'une année et demie.

La Confédération et les Cantons ont lancé en 2003 un projet " Paysage suisse des Hautes Ecoles 2008" qui a pour but de redessiner le système de Hautes Ecoles afin de le rendre plus compétitif. L'élaboration d'une nouvelle loi est en cours, qui devrait entrer en vigueur en 2008.

2.6. La notion de perméabilité

La promotion de la perméabilité entre toutes les filières du secondaire II est un des objectifs de la politique de formation. Le principe de perméabilité est inscrit dans la loi : (Loi fédérale sur la formation professionnelle, 2002, art.9):

¹ Les prescriptions sur la formation professionnelle garantissent la plus grande perméabilité possible au sein de la formation professionnelle ainsi qu'entre la formation professionnelle et les autres secteurs du système éducatif.

² Les expériences, professionnelles ou non, la formation spécialisée et la culture générale acquises en dehors des filières habituelles sont dûment prises en compte.

Dans ce contexte, la notion de perméabilité entre les différentes voies de formation vise à offrir de nouvelles possibilités qui n'existaient pas auparavant. La maturité gymnasiale permet de rentrer dans les HES après une année de stage pratique en entreprise. Il existe aussi une passerelle entre la maturité professionnelle et l'université moyennant un examen d'entrée complémentaire à préparer en une année. De plus, il y a également une passerelle entre maturité gymnasiale et écoles supérieures. L'admission dans les écoles supérieures requiert un Certificat fédéral de capacité. Toutefois les détenteurs d'un diplôme du niveau secondaire II peuvent être admis à condition d'avoir eu une expérience professionnelle (souvent d'une à deux années) et de passer un test d'aptitude, de manière à attester de connaissances de base dans le domaine choisi.

Chapitre 3 : Intégration ou gestion des besoins ?

Ce chapitre s'intéresse aux motivations sous-jacentes à un système de formation tel que celui de la formation professionnelle. Est-il là pour intégrer les jeunes au monde du travail ou pour répondre aux besoins des milieux économiques ? Ce chapitre nous permettra de voir que la réalité est plus nuancée. L'histoire de la formation professionnelle nous permet de remarquer un changement dans l'évolution même de la société. La formation professionnelle a été un moyen de promotion sociale pour les classes les plus modestes. D'un autre côté, elle est marquée par les fluctuations du monde du travail.

Ce chapitre a été documenté grâce à différents sites internet : l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (www.bbt.admin.ch), le Serveur suisse de l'éducation (www.educa.ch), les Actualités de la formation professionnelle (www.afpr.ch), l'Office fédéral de la statistique (www.bfs.admin.ch). Les autres références sont citées dans le texte.

3.1. Retour en arrière

Dès 1900, les cantons suisses possèdent une loi qui place l'école primaire sous l'autorité de l'Etat. Elle la rend obligatoire et gratuite dès l'âge de la scolarité. L'objectif est de former de bons citoyens à travers l'enseignement des notions de base et d'un enseignement religieux. Pour les personnes qui ne suivent pas la voie des études menant à l'Université, les possibilités de formation professionnelle se limitent aux apprentissages professionnels. Ils sont régentés par les associations professionnelles avec le soutien d'institutions, comme la Société suisse d'utilité publique, et l'appui financier des pouvoirs publics. Pour les classes modestes, l'apprentissage représentait un sacrifice financier pour les familles. Elles doivent prendre en charge les dépenses occasionnées par la dîme d'apprentissage. De plus, le jeune qui fait un apprentissage est une aide en moins pour les travaux aux champs (par exemple) ce qui occasionne une absence de revenus. Les jeunes sont plutôt tentés de rentrer directement dans le monde du travail, même sans qualification. Le nombre des apprentis reste faible au début du XXe siècle (8 à 9'000 contrats par année). Il aura pour conséquence que le niveau de qualification de la main d'œuvre reste assez bas jusque dans les années 1950.

Le début du XXe siècle a été durement bouleversé par des crises politiques et économiques, ce qui avait eu pour conséquence retarder la mise en application de la loi de 1930. La période

de l'après-guerre amena une croissance importante au niveau économique, ainsi que démographique. Cette croissance apporta à la formation professionnelle une impulsion nouvelle (Tabin, 1989 ; Villiger, 1985). Pour les familles modestes, l'accès au Certificat fédéral de capacité reconnu au plan fédéral représentait une véritable promotion sociale. Le nombre d'apprentis va alors croître rapidement (Tabin, op.cit.).

Un double processus d'ascension sociale est en route : d'une part les études se sont démocratisées ce qui les a rendues un peu plus facilement accessibles pour les classes modestes ; et de l'autre, la formation professionnelle s'ouvre aux milieux les moins favorisés.

Ce mouvement ascendant de la formation professionnelle, va encourager les associations professionnelles à développer des multiples règlements d'apprentissage. Il y a environ 238 professions réglementées en 1961 (Ibid.) Chaque règlement régit un métier dont la durée de vie est plus qu'incertaine. Pour de nombreuses professions, la formation professionnelle reste la seule voie pour engendrer une relève professionnelle (comme par exemple dans l'artisanat ou le bâtiment). En outre, afin de pouvoir reprendre une entreprise en tant que commerçant ou entrepreneur indépendant, l'obtention du brevet ou de la maîtrise est nécessaire.

D'un autre côté, il y a une autre logique qui a besoin de main d'œuvre qualifiée pour des activités professionnelles qui sont plus ou moins structurées en métiers, comme dans les domaines commerciaux ou techniques.

3.2. Les difficultés actuelles

Les places d'apprentissage

Dans certains domaines d'activité professionnelle, il est assez facile pour un jeune de signer un contrat d'apprentissage. C'est souvent le cas dans les professions jugées peu attractives pour différentes raisons (travail pénible, horaires, bruit). D'un autre côté, certaines activités professionnelles sont fortement valorisées comme le commerce. Or celles-ci offrent peu de places d'apprentissage par rapport au fort intérêt qu'elles suscitent chez les jeunes.

En conséquence, un nombre important de jeunes n'arrive pas à trouver de places d'apprentissage dans le domaine souhaité. En été 2005, l'OFFT avait estimé à 85'000 le nombre de jeunes sortant du secondaire I sans place dans le secondaire II ou en formation transitoire. Dans un communiqué de juin 2006, l'administration fédérale a fait savoir que le

marché des places d'apprentissage augmente mais qu'il doit faire face à la hausse démographique. Selon le Baromètres des places d'apprentissage d'avril 2006, il y aurait 1'000 places d'apprentissage supplémentaires par rapport à l'année 2005 (soit 73'500), mais le nombre de jeunes intéressés par une formation professionnelle serait de 79'000. L'administration fédérale estime que 65% des jeunes intéressés à suivre une formation professionnelle auraient déjà signé un contrat d'apprentissage. Il resterait environ 18'000 places à pourvoir pour 21'000 jeunes d'ici à la rentrée 2006.

Différents facteurs jouent un rôle sur le nombre des places d'apprentissage. Tout d'abord l'offre des places d'apprentissage reflète les besoins à long terme du marché du travail. L'Office fédéral de la statistique soulève aussi l'importance de facteurs tels que le développement démographique, ou le choix professionnel et les intérêts des jeunes, sur le nombre de places d'apprentissage disponibles. (Office fédéral de la statistique, 2005).

La capacité des entreprises à former des apprentis est un facteur à prendre en compte afin de réfléchir au marché des places d'apprentissage. Aujourd'hui environ 30% des entreprises susceptibles de former des jeunes le font. Cette tâche est généralement rentable pour les entreprises formatrices. Celles qui ne souhaitent pas former des apprentis invoquent souvent comme arguments : le manque de temps et le coût trop élevé de l'apprentissage (Hanhart & Bossio, 1998). En général, "les coûts annuels bruts moyens par apprenti augmentent avec la taille de l'entreprise" (Hanhart, 1998, p. 44). L'entreprise formatrice consent certaines dépenses, mais elle bénéficie aussi d'un apport productif de l'apprenti.

L'engagement sélectif

Outre le décalage entre le nombre de jeunes qui veulent faire un apprentissage et le nombre de places disponibles, des processus de sélection sont de plus en plus mis sur pied avant la signature du contrat. Les entreprises semblent intéressées par les nouveaux moyens de sélection, ce qui a incité des firmes à proposer des tests standardisés (comme par exemple les tests "Multicheck", "basic-check", ou "Your future world"). Elles proposent aux jeunes de faire ces tests afin d'en présenter les résultats lors de leurs recherches de places d'apprentissage. Certaines entreprises imposent aux jeunes qui se présentent de passer d'abord un test d'admission. Le passage du test est au frais des jeunes, et coûte entre 60 et 100 francs.

Légalement rien n'interdit de faire payer de tels tests de connaissances. Cette pratique confirme que l'accès à l'apprentissage est devenu plus sélectif. Les entreprises déclarent que les formations demandent un bon bagage de connaissances, ainsi qu'une bonne maîtrise de la langue à la sortie de l'école obligatoire. Par contre, le passage de ces tests est plus problématique pour les jeunes provenant des filières dites "à exigences élémentaires" du secondaire I. Ceux-ci représentent environ 25'000 jeunes avec des connaissances jugées insuffisantes pour plusieurs champs d'activités professionnelles.

Le problème de gestion du personnel

Dans le cadre de la logique de la relève professionnelle, la signature des contrats d'apprentissage dépend du volume de travail, des commandes voire même de l'avenir de l'entreprise, ce qui représente la situation de la plupart des petites entreprises gérées par des indépendants. 88% des entreprises en Suisse sont de petites entreprises, qui occupent un quart de la population active. Celles-ci sont constamment dépendantes de la conjoncture économique ce qui rend une planification des besoins de personnel problématique.

Les nouvelles responsabilités des milieux économiques

Dans le cadre de la Loi de 2002, celle-ci prévoit à l'article 13 des mesures afin de palier à la situation déséquilibrée des places d'apprentissage. Toutefois l'appréciation de ce déséquilibre est fort différente selon les partenaires. Les syndicats trouvent la situation très préoccupante, alors que les milieux patronaux, tout comme l'OFFT, ne le sont guère. Ce problème dépasse de loin la seule formation professionnelle car elle concerne tout le tissu social dans la mesure où le taux de chômage des plus jeunes crée de nombreuses exclusions.

Afin de trouver une solution, il me semble important que les milieux économiques apportent leur aide et revoient leur position par rapport à la formation professionnelle. Elle ne peut plus être considérée comme un seul outil de gestion des qualifications mais aussi comme un moyen d'insertion dans les circuits du marché du travail.

3.3. Les critiques du monde économique

Les entreprises sont toujours plus confrontées à de fortes concurrences et tentent d'offrir les meilleures prestations possibles. Les exigences envers le personnel sont donc croissantes, et il en va de même pour les apprentis.

Dans ce contexte, les milieux économiques considèrent souvent l'école obligatoire comme coupée des réalités du monde du travail. Les critiques sont nombreuses et créent certaines tensions.

Les faiblesses de certains jeunes ont rendu les entreprises suspicieuses à l'égard de l'apprentissage compte tenu du nombre d'échecs et d'abandons. Les résiliations de contrat affectent les entreprises mais également les jeunes. Toutefois, ces échecs soulèvent certaines critiques envers la formation professionnelle. Certaines études comme le projet LEVA démontrent plusieurs causes à ce problème. Ce projet s'intéresse aux différentes formes de résiliation de contrats d'apprentissage dans le canton de Berne, et montre que aux yeux des formateurs, la résiliation provient essentiellement des jeunes. Ils ne sont pas assez performants à l'école ou dans l'entreprise. Ils ne feraient pas assez d'efforts. Les jeunes, de leur côté, mettent l'accent sur de mauvaises conditions de formation et les conflits présents dans l'entreprise, ainsi que sur les difficultés dans la recherche d'une place d'apprentissage (Stalder & Schmid, 2006).

D'autres facteurs économiques, organisationnels et financiers viennent encore alourdir le manque d'entrain des entreprises: la spécialisation des activités, le manque de personnel d'encadrement, la réduction des dépenses de personnel. En outre, les exigences élevées que l'on demande aux entreprises formatrices en matière de qualifications pédagogiques, mais aussi au niveau du suivi des personnes, augmentent leur désintérêt à l'égard de l'apprentissage.

Chapitre 4 : L'évolution du concept d'alternance dans la formation professionnelle initiale

Ce chapitre ouvre la deuxième partie de notre travail. Après avoir posé les bases de la formation professionnelle, nous souhaitons nous intéresser à la pédagogie professionnelle et notamment au concept d'alternance.

La partie dite "pratique" de l'apprentissage a longtemps été considérée comme l'apprentissage la plus importante de la formation professionnelle. Quant à l'apprentissage scolaire, il était jugé comme complémentaire. La Loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 développe certaines nouveautés pédagogiques dont le but est de permettre un rapprochement entre "théorie et pratique".

Nous avons pu rédiger le point 4.2. grâce notamment au site internet de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (www.bbt.admin.ch) . Les autres références sont citées dans le texte.

4.1. Le concept d'alternance

Dans la littérature, l'alternance a différentes caractéristiques. Selon Raynal & Rieunier (1998, p. 266), elle se définit d'abord comme "un dispositif de planification de la formation basé sur un principe d'interactions entre des situations de formation et des situations de production". Ces auteurs reconnaissent d'ailleurs l'alternance comme étant utilisée de façon prédominante dans les formations professionnelles. Ils citent quatre variantes de l'alternance : premièrement il y a l'alternance fusion. La théorie et la pratique ont lieu sur le même site. Deuxièmement il existe l'alternance juxtapositive qui fait cohabiter deux lieux de formation (école et lieu de production), donc deux systèmes d'information distincts sans vrais liens pédagogiques. Troisièmement l'alternance associative ou approchée fait en sorte que les partenaires de la formation, à l'école et sur le lieu de travail, orientent la formation vers un même objectif. L'aspect négatif de ce type d'alternance, c'est que le projet est avant tout institutionnel, et donc l'implication de l'apprenant est minime. Finalement l'alternance articulation, ou réelle, ou encore intégrative suppose que les liens entre les lieux de formations soient assurés par

l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et dans l'autre des lieux. Cette structure vise à créer des interactions entre "savoirs théoriques" et "savoirs pratiques", que l'apprenant doit s'approprier, construire et transformer en compétences professionnelles. Bachelard (1994) écrit qu'elle implique "réellement l'apprenant (...) en liant l'action et la réflexion sur le pourquoi et le comment".

Dans le cadre de la formation professionnelle suisse, il faut différencier la formation duale et la formation en alternance (Perret, 2001). Le système dual s'est développé à cause de l'insertion d'un temps de travail scolaire dans le temps de travail des apprentis. Le système en alternance, de son côté, vise à introduire le monde du travail, notamment par des stages, dans une formation scolaire. L'entreprise est considérée comme un support ou un terrain pour les études (Veillard, 2006). Cette rencontre avec le monde du travail favorise la socialisation, l'envie de développer des projets et offre des perspectives professionnelles (Zittoun, 2006).

Depuis sa création, la formation professionnelle en Suisse a été qualifiée de duale. Le terme allemand « das duale System » a en fait été repris en français pour parler des formations alternées. Le terme de « dual » est utilisé en raison des deux lieux de formation caractéristiques de la formation professionnelle: l'entreprise et l'école professionnelle. Le système dual renvoie à l'idée de deux processus parallèles de formation. Le système dual met l'accent principalement sur l'importance de l'apprentissage par la pratique. Le système de formation par alternance tente par contre de confronter l'apprenant d'un côté aux savoirs techniques et théoriques, et de l'autre à la pratique professionnelle (Geay & Sallabery, 1999 ; Cortessis, 2005). La difficulté est de ne pas simplement juxtaposer les deux types d'enseignement. De plus la difficulté est aussi pour les apprenants qui doivent faire des liens entre des savoirs qui peuvent leur sembler cloisonnés. La transmission tout comme l'acquisition des savoirs est problématique. Les travaux de Lave et Wenger (1993) nous offre des outils de réflexion face à ces difficultés, notamment les concepts d'activité située et de participation périphérique légitime. Selon ces auteurs, tout apprenant est un participant actif au sein d'une communauté dans laquelle certaines pratiques sociales se développent, se transmettent et se transforment. Pour apprendre il ne suffit pas d'acquérir des compétences ou des savoirs, mais il faut s'approprier activement certaines pratiques sociales grâce à la participation à une communauté de pratiques.

Donc la mise en lien de deux structures différentes, l'école et le lieu de travail implique une bonne organisation de la formation. L'utilisation d'une pédagogie par l'alternance suppose la mise en place d'un suivi pédagogique. L'importance d'une mise en lien des savoirs et des capacités est nécessaire pour que l'étudiant puisse se les approprier. La question des conditions du transfert des connaissances se pose (voir par exemple Beach, 1999). On peut concevoir une alternance entre deux lieux de formation différents, mais il faut également penser aux processus d'apprentissage qui sont en jeu (Perret, 2001.) : questionner les objectifs de la formation, mais aussi les lieux et les manières d'apprendre.

De nombreux bouleversements (ralentissement de la croissance économique, le chômage, les effets de la mondialisation) durant les vingt dernières années ont influencé le système de formation professionnelle suisse, et l'ont affaibli. Pour faire face à cette situation, les autorités politiques ont mis sur pied des mesures pour inciter les entreprises à la formation. Or, pour cela, il était important de repenser l'apprentissage dual traditionnel (Gindroz, 2004). Le remplacement des règlements d'apprentissage par des ordonnances sur la formation a mis à jour et adapté les objectifs de formation, mais a également déclenché un processus de réforme. Les apports de la nouvelle loi permettent de mettre sur pied des mesures qui peuvent redynamiser la formation duale en la transformant en une formation, à proprement parler, en alternance.

La nouvelle législation a élargi le socle de la formation professionnelle en reconnaissant différents lieux de formation (Art. 16, al. 2). Cet article engage une collaboration entre les prestataires de formation. Son application implique une mise en commun des ressources présentes au sein des entreprises formatrices et des établissements scolaires. Cet engagement de part et d'autre doit faire dans le but d'atteindre au mieux les objectifs de formation. Mais les filières en alternance vont également amener de nouvelles formes de collaboration dans le suivi des apprentis.

4.2. Les nouveautés pédagogiques de la Loi de 2002

La formulation de compétences

La nouvelle législation souhaite élargir les contenus de la formation professionnelle afin de mieux répondre aux besoins du monde du travail. Les objectifs de formation étaient regroupés

auparavant dans des règlements d'apprentissage, un pour chaque profession. Avec la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002, les règlements d'apprentissage sont progressivement remplacés par des ordonnances de formation. Ce changement suppose une reformulation des objectifs de formation afin d'améliorer la coordination entre l'entreprise formatrice et l'école professionnelle. L'élaboration d'une ordonnance doit respecter les directives émises par l'OFFT sous la forme d'un manuel (Manuel relatif aux ordonnances, 2005), qui présente les étapes à suivre pour élaborer une ordonnance, et qui donne des explications sur le concept pédagogique de la formation professionnelle initiale.

Les objectifs de formation ne sont plus uniquement listés, mais ils sont formulés grâce à l'aide de la méthode dite "Triplex". Cette nouvelle méthode privilégie la mise en évidence des compétences à acquérir, de même qu'elle implique des modifications dans les qualifications pédagogiques des enseignants et des formateurs, ainsi que dans les procédures d'évaluation. La nouvelle formulation des objectifs suppose également des changements dans les prestations de l'entreprise formatrice et dans celles de l'école professionnelle, car elle éloigne le contrat d'apprentissage de sa notion juridique le contrat de travail. Les objectifs sont inscrits dans un document unique intitulé "plan de formation".

Les ordonnances sont donc élaborées à partir des compétences que les apprentis devront maîtriser à la fin de leur formation. Les compétences sont présentées sous la forme d'objectifs généraux, répartis dans trois champs : compétences professionnelles, méthodologiques et sociales. Puis, les plans de formation seront construits selon des unités spécifiques qui renvoient à des situations particulières de travail. Chaque unité sera complétée par des actes déterminés qui sont attendus de la part des apprentis et qui nécessitent la mobilisation de savoirs pertinents.

En utilisant la méthode Triplex, l'OFFT privilégie la formulation des objectifs en termes de compétences. Selon Le Boterf (1998, p. 150), une compétence est

" la résultante de trois facteurs : le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux, etc.) ; le vouloir agir qui se réfère à la motivation et à l'engagement personnel de l'individu ; le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte, d'une organisation du travail,

de conditions sociales qui rendent possibles et légitimes la prise de responsabilité et la prise de risque de l'individu".

Cette définition souligne l'importance de l'articulation entre la formation pratique et la formation scolaire dans la formation professionnelle suisse. Ce réaménagement s'inscrit dans une démarche pédagogique fondée sur le concept de "situation-problème". Il fait de l'entreprise formatrice un lieu d'application pour la mise en pratique des connaissances acquises durant les cours. Cette structuration se caractérise par une modularisation des objectifs particuliers et par leur insertion sur l'environnement de travail.

Le réseau d'entreprises

Afin de garder la collaboration des entreprises intéressées à former des apprentis mais qui ne pourraient pas assurer la prise en charge de la totalité du plan de formation, la loi fédérale de 2002 a introduit deux nouvelles modalités organisationnelles.

La première présente l'ampleur des composantes de la formation professionnelle au travers des ordonnances, mais également leur organisation et leur répartition.

La deuxième, qui nous concerne ici, permet la création de réseau d'entreprises formatrices. Ce réseau se définit comme "un regroupement de plusieurs entreprises dans le but d'offrir aux personnes en formation une formation complète à la pratique professionnelle dans plusieurs entreprises spécialisées" (voir l'Ordonnance fédérale Art.6 lit. C). Si le plan de formation est développé sous une forme modulaire, les unités d'apprentissage sont alors réparties entre les différentes entreprises du réseau qu'elle forme. Une telle structure enrichit le système dual et renforce le concept d'alternance entre divers lieux de formation.

Introduction des stages de formation pratique

En règle générale, les écoles de métiers offrent la possibilité aux apprentis de suivre toute leur formation en école à plein temps, que ce soit pour les connaissances théoriques et pratiques. Elles ont suffisamment de ressources pour le faire. Cependant la généralisation du concept de compétence oblige les écoles à plein temps (écoles de métiers, de commerce et dans le domaine de la santé) à développer des situations de travail proches des réalités de la

profession. Les lieux de travail reconstitués (par exemple dans les écoles à plein temps) proposent de bons exemples, mais présentent toutefois des limites à cause de leur cadre scolaire. Les mises en scène restent différentes de la réalité du travail. La loi de 2002 a par conséquent introduit la notion de stage pour les apprentis en écoles à plein temps. Ce système est déjà en place dans les écoles du secteur de la santé, et des essais ont lieu dans certaines écoles de commerce. La formation se fait en alternance, mais nécessite des ajustements de la part de l'établissement scolaire. Les rôles des enseignants, notamment, évolue vers un rôle de tuteurs nécessaire pour encadrer les apprentis durant leurs stages. Il faudra clarifier le rôle des tuteurs, du type d'encadrement, ainsi que leur formation des tuteurs est à prendre en compte (Perret, 2001 ; Veillard, 2006).

Toutefois la notion de stage entraîne une grande quantité de sollicitations auprès des entreprises. Certains jeunes cherchent une place d'apprentissage dans une entreprise, d'autres cherchent également une place de stage obligatoire durant leur maturité professionnelle (pour les élèves des écoles à plein temps). Et finalement il faut aussi des stages pour les apprentis des écoles à plein temps. La notion de stage suppose donc un fort investissement des entreprises, ainsi que des formateurs en entreprises.

Une redéfinition des rôles des prestataires de la formation

La nouvelle législation établit le principe de collaboration entre les différents prestataires de la formation professionnelle dans son texte nécessaire à l'aménagement des filières (voir la Loi sur la formation professionnelle, 2002, Art. 16, al. 5). Toutefois cette collaboration suppose une plus grande implication des acteurs de la formation pratique, notamment de la part des entreprises. Les rôles de chacun sont redéfinis, et le terme "maître d'apprentissage" est remplacé dorénavant par celui de "formateur actif dans les entreprises formatrices".

Pour les entreprises, les changements ne devraient pas être uniquement au niveau des rôles mais toucheront aussi à d'autres domaines comme: le besoin d'une plus grande mobilisation du personnel qualifié pour des tâches de formation tant au niveau de l'accompagnement des apprentis que de la participation aux procédures d'évaluation. Il faut également ajouter des frais supplémentaires pour l'organisation de cours interentreprises.

Chapitre 5 : la scolarisation progressive de la formation professionnelle

Ce chapitre tente de retracer l'évolution de l'enseignement professionnel. Celui-ci prend aujourd'hui une place plus importante dans le cursus d'un apprenti grâce à la Loi fédérale de 2002. L'école professionnelle devient un prestataire à part entière dans la formation. L'introduction progressive de la culture générale, des sciences, ainsi que des nouvelles technologies de l'information ont amené une scolarisation progressive de la formation professionnelle initiale.

Afin de rédiger ce chapitre, nous nous sommes appuyés sur l'aide de différents sites internet : l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (www.bbt.admin.ch), le Serveur suisse de l'éducation (www.educa.ch). Les autres références sont citées dans le texte.

5.1. L'importance centrale des connaissances pratiques

Durant la seconde moitié du XIXe siècle, l'apprentissage a été réglementé à la demande des associations professionnelles, avec le soutien des institutions d'utilité publique et des instances cantonales. Ces réglementations portent encore certaines traces de l'influence des corporations sur la formation professionnelle. La formation est alors axée sur l'apprentissage par le travail pratique et donc articulée avec le travail productif. Elle est fondée sur l'imitation par les apprentis des savoir-faire des plus experts, c'est-à-dire, l'apprenti assimile les gestes en les observant et en les reproduisant. Quant aux travaux réalisés, ils dépendent principalement du travail à faire à ce moment-là en entreprise.

L'intégration sociale de l'apprenti est favorisée par sa participation active au travail de l'entreprise. Cela lui permet d'acquérir les normes, les valeurs et les règles de sa profession, mais également les habitudes et les comportements valorisés. Il existerait une certaine culture de l'entreprise qui permettrait aux jeunes de se forger une identité professionnelle (Lave & Wenger, 1993). Il est important de souligner que cette participation à la vie de l'entreprise se passe de manière très différente selon les environnements de travail. Travailler dans un bureau ou sur un chantier apporte aux apprentis des expériences de travail fort différentes.

La loi de 1978 propose différents exemples qui illustrent bien l'importance donnée aux connaissances pratiques. Une profession est considérée comme ayant son art propre.

"Le maître d'apprentissage est tenu de former l'apprenti selon le programme fixé dans le règlement d'apprentissage ; il doit le faire dans les règles de l'art [souligné par nous-même], systématiquement et en faisant preuve de compréhension à son égard". (Loi fédérale sur la formation professionnelle, 1978, Art. 22)

Certains règlements d'apprentissage nous permettent de nous rendre compte de l'importance de la place de travail. Dans le cadre de l'apprentissage, et pour de nombreuses professions, la place de travail représente le lieu où l'apprenti acquiert, au travers de travaux pratiques, une habileté manuelle considérée comme fondamentale. A titre d'exemple, le règlement d'apprentissage du monteur-électricien (2000), Art.4, lit.4 :

"Afin de développer leur habileté professionnelle, les apprentis répètent à certains intervalles les mêmes travaux pratiques. On les forme de sorte à ce qu'ils soient capables, au terme de l'apprentissage, de s'acquitter seuls et en un temps raisonnable de tous les travaux pratiques énumérés dans le programme de formation".

Au début de la formation professionnelle, les apprentis ne recevaient qu'une formation pratique. Grâce à la loi de 1930, les apprentis ont reçu la possibilité de suivre des cours de formation. Un des objectifs était de permettre aux jeunes d'acquérir des connaissances professionnelles qui viendraient s'ajouter à celles apprises sur la place de travail.

Nous pouvons constater que l'apparition de la scolarisation de la formation professionnelle s'est faite indépendamment de ce qui se passait chez le maître d'apprentissage. Les programmes d'enseignement présentent des cours dont le but est de soutenir le travail en entreprise. Le programme d'enseignement professionnel du monteur-électricien présente encore un bon exemple :

"L'école professionnelle dispense aux apprentis les connaissances professionnelles théoriques qui leur sont nécessaires pour exercer leur profession, des notions de culture générale ainsi que la gymnastique et le sport". (Point 1 du programme d'enseignement)

L'enseignement des connaissances professionnelles correspond à trois ou quatre périodes hebdomadaires. Les programmes d'enseignement mettent l'accent sur une démarche inductive

pour travailler les notions théoriques sous-jacentes aux connaissances professionnelles de manière générale, l'accent principal est mis sur ce qui est utile dans la pratique.

5.2. Les apports progressifs

Les sciences exactes

Au fil du développement technologique, les outils et les appareils sont devenus toujours plus complexes. Maîtriser des instruments pose des exigences croissantes en matière de qualifications pour les employés. Cela a eu pour conséquence d'élargir le champ des connaissances professionnelles en y incorporant davantage de connaissances scientifiques.

Ce fut notamment le cas pour les mathématiques considérées comme une technique de travail. L'apprenti monteur-électricien doit "connaître les mathématiques de base en vue de la résolution de problèmes liés à la profession" (Programme d'enseignement, 2000, point 311). Cet objectif est possible à condition de maîtriser "les équations, le calcul géométrique, les fonctions trigonométriques de base, etc." (Ibid.).

Une introduction des sciences naturelles, plus ou moins marquée selon les professions, a également participé à la scolarisation progressive de la formation professionnelle. Dans certains domaines (par exemple celui des métiers du bâtiment), l'apprenti doit acquérir des notions en physique et en chimie. Il doit "connaître les notions fondamentales de la chimie et les réactions chimiques dans la mesure où elles sont significatives dans la pratique du métier" (Ibid., point 312). Outre les mathématiques, la physique et la chimie, d'autres branches scientifiques ont été incorporées progressivement et sont enseignées aujourd'hui, comme la botanique ou la biologie.

Avec l'arrivée de ces nouvelles disciplines, l'école professionnelle a dû mettre sur pied des enseignements dans ces disciplines, tout en tenant compte des exigences des professions selon les programmes d'enseignement. Cet élargissement des connaissances a eu entre autres des conséquences sur le temps que l'apprenti passe à l'école. A l'heure actuelle, il va un jour et demi voire deux jours par semaine à l'école professionnelle. De plus cela a également eu des effets sur les qualifications des enseignants.

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC)

Les TIC ont bouleversé l'organisation du travail, notamment administratif en généralisant le recours à des outils informatisés. Cette généralisation a eu des incidences sur tous les domaines d'activité professionnelle. Les personnes en activité ont pu mettre leurs connaissances en informatique à jour grâce à des cours, ce qui a permis d'assurer dans un premier temps une maîtrise suffisante des nouvelles technologies. Toutefois le phénomène reste vaste. Il modifie l'organisation du travail, mais aussi les processus de formation.

La tertiarisation des emplois entraîne un établissement des postes informatisés, notamment pour des raisons d'efficacité. L'utilisation des TIC permet d'améliorer le suivi de la production matérielle comme de service, dans une volonté d'amélioration de la qualité. Les contraintes d'espace sont diminuées, mais pas les exigences en qualité et en exécution. Avec ces nouvelles formes d'organisation du travail, les attentes des entreprises sont plus élevées vis-à-vis des personnes. Les responsables des ressources humaines sélectionnent les employés en fonction de leur employabilité, en considérant la transférabilité de leurs qualifications et leur mobilité. La maîtrise des TIC pour certaines professions (comme par exemple dans les métiers de bureau ou dans la vente) a donc également été introduite dans la formation professionnelle initiale.

A l'heure actuelle, les nouvelles technologies de l'information et de la communication suscitent beaucoup d'espoir notamment en ce qui concerne la formation tout au long de la vie (Müller-Griesenbach, 2001), de même que par rapport aux nouvelles formes d'enseignement comme l'enseignement à distance (Perriault, 2002).

5.3. La culture générale

Ce dernier paragraphe porte sur la discipline « culture générale » qui s'enrichit et qui enrichit au fil des ans le cursus de la formation professionnelle. Son émergence a joué un rôle important dans la scolarisation de la formation professionnelle, notamment depuis l'introduction de la maturité professionnelle. Celle-ci étant une formation de culture générale élargie et approfondie qui complète la formation professionnelle de base, elle renforce le rôle de l'école professionnelle comme un partenaire à part entière de la formation professionnelle initiale.

Selon la loi de 2002, la culture générale est du ressort des écoles professionnelles. Cependant l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie édicte des prescriptions minimales de son enseignement en formation professionnelle initiale dans une ordonnance du 27 avril 2006. Un "Plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle" destiné aux cantons, aux écoles professionnelles et aux formateurs est entré en vigueur le 1^e mai 2006. Il intègre les intentions de la loi fédérale de 2002, mais reste une adaptation du plan d'études cadre de 1996.

Chaque école développe par la suite son « plan d'études école » pour l'enseignement de la culture générale. Le plan d'études école se charge d'organiser l'enseignement de la culture générale dans l'école professionnelle. Il fixe les thèmes, précise le cadre des compétences, détermine les processus de qualification et applique une coordination entre tous les lieux de formation. Par rapport à la réglementation actuelle, les écoles consacrent entre 240 et 480 leçons (suivant la durée de la formation) de culture générale. Elle est enseignée durant tout l'apprentissage.

La culture générale se découpe en deux domaines d'enseignement : "Langage et communication" et "Société". Les objectifs du premier domaine veulent promouvoir et renforcer les compétences linguistiques et de communication chez les apprentis. Quant au domaine "Société", il se découpe en huit sous-domaines : culture, droit, écologie, économie, éthique, identité et socialisation, politique et technologie. Chaque sous-domaine contient des idées directrices et des objectifs de formation.

Chapitre 6 : Les aspects pédagogiques

Ce chapitre se propose de décrire les évolutions dans la didactique professionnelle, les qualifications des formateurs selon les lieux de formation. En outre, nous nous arrêterons sur la question de l'évaluation, et des changements apportés par la réforme de la formation professionnelle.

Nous avons élaboré ce chapitre en nous basant sur les données des sites internet suivants : l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (www.bbt.admin.ch) et le Serveur suisse de l'éducation (www.educa.ch). Les autres références sont citées dans le texte.

A. La didactique professionnelle

6.1. Avant la loi de 2002

Les règlements d'apprentissage développés à partir de la loi de 1978 comprennent tous un programme de formation en entreprise et un programme d'enseignement professionnel.

Le programme de formation en entreprise présente la liste des travaux pratiques que l'apprenti doit apprendre et savoir exécuter d'ici à la fin de son apprentissage. Si nous reprenons notre apprenti monteur-électricien en exemple, nous trouvons les objectifs généraux suivants dans les travaux pratiques qu'il doit acquérir en première année d'apprentissage (Règlement d'apprentissage, 2000, art.5 al.2):

- "acquérir l'habileté manuelle et entretenir l'outillage, les machines et les installations
- connaître les matières premières et les matériaux
- exécuter des travaux simples d'installation, de montage et de réparation
- lire des plans et des schémas simples"

Quant au programme d'enseignement professionnel, il définit les nombres d'heures par branches, les objectifs généraux et particuliers à acquérir dans chacune d'elle.

Auparavant, afin que les maîtres d'apprentissage puissent appliquer le programme de travaux pratiques fixé par le règlement fédéral, les associations professionnelles éditait des Guides méthodiques. Son but est d'offrir la possibilité d'appliquer le programme de manière identique dans toute la Suisse. Le guide méthodique concernant l'apprenti électricien (édition 2000) présente des buts généraux et des buts particuliers. Le but général décrit "dans leurs grandes lignes les connaissances qui doivent être transmises à l'apprenti" (p. 2). Le but particulier définit dans quelle mesure l'apprenti doit maîtriser les techniques de travail. Par exemple :

- "But général : Montage des tubes d'installation
- But particulier : l'apprenti doit déterminer le diamètre du tube selon le nombre et la section des conducteurs, disposer le tube correctement et exécuter le travail proprement et rapidement" (ibid, p. 5).

Avant 2002, les deux lieux généraux de formation des apprentis obligent à réfléchir à un aménagement de séquences pédagogiques entre les deux selon le principe de l'alternance. Pendant longtemps, la formation s'est déroulée de façon discontinue entre ces deux lieux. A l'avenir, les ordonnances, qui remplacent progressivement les règlements d'apprentissage, tentent de fixer les rôles de chaque prestataire dans la formation, la manière dont elle est organisée et répartie dans le temps.

6.2. Les changements avec la loi de 2002

Il est apparu nécessaire de reformuler les objectifs de formation afin d'améliorer la coordination entre l'école et l'entreprise. Ceci a amené l'OFFT à rédiger un manuel pour aider à élaborer les ordonnances sur la formation professionnelle. Il faut toutefois remarquer que la mise en application des ordonnances se fait dans des contextes de travail bien différents. De plus, les premières expériences déjà réalisées montrent que les entreprises formatrices ont certaines difficultés notamment à cause d'un manque de maîtrise des nouveaux concepts d'apprentissage.

Dans un premier temps, ce manuel propose d'aider pas à pas à la création des ordonnances, en présentant les différentes étapes par lesquelles les concepteurs devront passer. Puis il apporte

certaines explications sur ce que l'ordonnance doit contenir. Une troisième partie explique le concept pédagogique de la formation professionnelle initiale, et notamment sur les objectifs de la formation et la procédure de qualification.

Le plan de formation est considéré comme le concept pédagogique de la formation professionnelle. Il se construit grâce à l'aide de la méthode dite Triplex. Celle-ci permet de développer les objectifs de formation. Elle distingue trois niveaux d'objectifs : généraux, particuliers et évaluateurs. Les objectifs généraux se subdivisent en objectifs particuliers, qui eux-mêmes se divisent en objectifs évaluateurs. Les objectifs généraux "décrivent des champs d'action" (Manuel relatif aux ordonnances, 2005, p. 18). Les compétences y sont présentées selon trois niveaux : les compétences professionnelles, sociales, et méthodologiques. Les objectifs particuliers décrivent des comportements à adopter par les apprentis. Quant aux objectifs évaluateurs, ils traitent des comportements observables dans des situations déterminées. Ils sont à court terme, le but étant de pouvoir les modifier régulièrement.

Cette méthode trouve ses sources dans la pédagogie par objectifs, qui a ses origines dans les années 1960, ainsi que dans les thèses behaviouristes. Celles-ci préconisent de découper les matières enseignables en unités de comportements suffisamment petites pour organiser un programme de renforcements afin d'installer le comportement final. La conception d'un tel enseignement repose sur la définition préalable d'un objectif à atteindre (Gauthier et Tardif, 1996). Ce dernier, défini en termes de comportement, doit pouvoir être observable, mesurable et quantifiable. La définition des objectifs permet d'éclairer les relations entre les intentions de l'enseignant et les résultats des élèves. L'objectif est considéré comme centré sur l'élève. Il est développé en termes de capacités que l'élève devra acquérir. Il exprime une intention, un changement chez l'élève. Ce changement peut correspondre à l'acquisition d'une nouvelle capacité ou au perfectionnement, développement de celle-ci. L'idée est que ce changement doit être identifiable, attendu et poursuivi.

Les objectifs sont divers. Il y a les objectifs généraux qui énoncent l'ensemble des changements durables que l'enseignant souhaite voir se produire chez les étudiants à la suite de la formation. Les objectifs spécifiques sont les énoncés de comportements dont devrait être capable l'étudiant qui a suivi la formation. Dans les objectifs spécifiques sont indiqués : le comportement visé, les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire, et les critères qui permettront de dire si l'objectif est atteint.

Benjamin Bloom est un chercheur américain qui créa une taxonomie (système de classification ordonné) des objectifs pédagogiques. Le projet initial de Bloom était de catégoriser l'ensemble des objectifs de l'enseignement américain grâce à l'analyse des questions d'examens et d'exercices. Son but était de classer ces objectifs selon un ordre de difficulté. Ceci donna naissance à la taxonomie de Bloom, qui a inspiré la nouvelle conception pédagogique de la formation professionnelle initiale.

Les objectifs sont classés en trois domaines : cognitif (les savoirs), psychomoteur (les savoir-faire) et affectif (ex. les relations avec les autres). Cette distinction reste théorique car la plupart du temps ces domaines sont liés. L'élaboration des objectifs a pour but de permettre la catégorisation de ce qui est attendu dans les travaux d'évaluation donnés aux élèves. La formulation des objectifs s'est également portée sur la formulation des programmes de formation, comme c'est le cas ici.

La taxonomie du domaine cognitif recouvre principalement tout ce qui fait appel aux connaissances, aux activités intellectuelles. Elle se distingue par six niveaux, qui correspondent à des niveaux graduels de difficulté. Chaque niveau possède une liste de verbes jugés comme appropriés pour formuler l'objectif. D'autres verbes sont proscrits.

1. Connaissance : mémorisation et restitution d'informations dans les mêmes termes. Exemples de verbes appropriés : citer, copier, désigner, etc.
2. Compréhension : restitution du sens des informations dans d'autres termes. Exemples de verbes appropriés : construire, distinguer, estimer, etc.
3. Application : utilisation de règles, de principes pour résoudre un problème. Exemples de verbes appropriés : adapter, compléter, illustrer, etc.
4. Analyse : identification des parties constituantes d'un tout pour en distinguer les idées. Exemples de verbes appropriés : examiner, expliquer, rechercher, etc.
5. Synthèse : réunion ou combinaison des parties pour former un tout. Exemples de verbes appropriés : structurer, intégrer, reconstruire, etc.
6. Evaluation : formulation de jugements qualitatifs ou quantitatifs. Exemples de verbes appropriés : juger, évaluer, estimer, etc.

Cette nouvelle approche des objectifs de formation oblige à réexaminer le programme pratique fixé par les règlements d'apprentissage. Il ne suffit plus de lister simplement les travaux que doit faire l'apprenti. Des situations de travail sont utilisées afin de faire ressortir un ensemble d'actions de formation permettant d'atteindre des comportements adéquats.

Dans ce but, certains outils pourraient s'avérer utiles afin d'essayer de mieux intégrer les savoirs et les savoir-faire. Par exemple, l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle expérimente la technique du portfolio avec les enseignants professionnels qui suivent une formation pédagogique de DFAP (Diplôme Fédéral d'Aptitude Pédagogique). Cet Institut a développé le dossier de formation, inspiré du concept "learning by doing" développé par John Dewey à la fin du 19^e siècle. L'outil tente d'amener les étudiants à s'interroger sur leurs connaissances constituées dans leur pratique d'enseignant professionnel, et à s'impliquer davantage dans leur parcours formatif. Cette démarche a pour but, grâce à l'encadrement offert aux apprenants et à l'établissement du portfolio, de permettre un rapprochement entre la pratique quotidienne et la formation pédagogique de DFAP. Le dossier de formation est considéré comme un outil d'intégration des apprentissages expérientiels (Cortessis, 2005).

6.3. Les formateurs

En entreprise

Sous la loi de 1978, une personne ne pouvait être maître d'apprentissage que si elle possédait les qualifications requises par le règlement. Le service cantonal de la formation professionnelle veillait à ce que les qualifications des formateurs en entreprise (anciennement maîtres d'apprentissage) soient adéquates. Les autorités cantonales étaient également responsables d'organiser des cours de formation pour les maîtres d'apprentissage.

La nouvelle loi garde le même organe de surveillance, toutefois la Confédération fixe des exigences minimales pour la formation des formateurs en entreprise. Elles sont plus nombreuses qu'auparavant. Ces exigences sont dispensées aux trois catégories de formateurs : en entreprise formatrice, en cours inter-entreprises, et de la formation scolaire initiale et de maturité professionnelle.

Elles demandent aux formateurs actifs en entreprise d'avoir un savoir-faire technique mais aussi des compétences en pédagogie professionnelle. Ce diplôme nécessite désormais cent heures de formation à la pédagogie professionnelle contre quarante heures auparavant.

En école professionnelle

Les écoles professionnelles ont eu pendant longtemps une place particulière dans l'éducation suisse. Les modalités spécifiques de l'organisation de l'enseignement professionnel représentent la caractéristique spécifique de l'école professionnelle. Le système dit dual implique une rupture des cours, qui n'ont lieu que un ou deux jours par semaine.

Par rapport à leurs objectifs, les écoles professionnelles ont besoin d'enseignants capables de travailler dans les différentes disciplines des programmes-cadres : enseignement professionnel, branches commerciales, branches scientifiques, etc. La plus grande importance de l'enseignement de la culture générale ainsi que le développement de la maturité professionnelle a provoqué des évolutions dans le recrutement des membres du corps enseignant.

Dans les écoles professionnelles, les enseignants possèdent soit une formation professionnelle supérieure, soit ils sont porteurs d'un titre universitaire. L'habilitation à enseigner dans une école professionnelle était laissée à l'appréciation des autorités cantonales.

Sur les bases de la nouvelle législation, les exigences demandées aux membres du corps enseignant des écoles professionnelles sont fixées de manière uniforme au plan national. Les qualifications requises sont les suivantes (Plan d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle, 2006). Les qualifications demandées pour enseigner les branches professionnelles correspondent à une formation à la pédagogie professionnelle (1'800 de formation pour une activité principale ; 300 heures pour une activité accessoire).

Pour enseigner la culture générale ou des branches qui demandent des études du niveau d'une haute école, il faut être autorisé à enseigner dans une école d'enseignement général de type gymnase, et avoir suivi une formation professionnelle en pédagogie professionnelle de 300 heures. Une autre possibilité est d'avoir fait des études de degré tertiaire A ou B sans diplôme d'enseignement. Dans ce cas, il faut rajouter une formation à la pédagogie professionnelle de 1'800 heures. Une dernière option est d'être autorisé à enseigner à l'école obligatoire et avoir

suivi une formation complémentaire et une formation à la pédagogie professionnelle de 300 heures.

L'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle (ISPPF)

Cet Institut a été créé en 1972, et sa tâche est de faire de la formation pour les enseignants des écoles professionnelles ainsi que de la formation continue. Toutes les branches inscrites aux programmes des écoles professionnelles sont enseignées à l'ISPPF. Cet Institut est également présent dans les trois principales régions linguistiques de Suisse.

Il délivre des Certificats fédéraux d'aptitudes pédagogiques (CFAP) pour les enseignants professionnels des branches pratiques, ainsi que pour les formateurs en entreprise. Cette formation porte sur les différents aspects de la transmission des connaissances, sur les compétences transversales dans le cadre particulier des enseignements en interaction avec la matière, la machine ou l'outil en priorité à l'atelier, en laboratoire ou en salle de classe. La formation dure un an.

L'ISPPF délivre également des Diplômes fédéraux d'aptitudes pédagogiques (DFAP) pour les enseignants professionnels, ainsi qu'aux porteurs d'un CFAP. Cette formation a pour but de permettre aux enseignants de concevoir un enseignement adapté aux écoles professionnelles. Elle est répartie en 12 modules, et la durée des études est de 1800 heures de formation.

Avec l'entrée de la nouvelle législation, l'ISPPF sera remplacé en automne 2006 par un Institut Fédéral des hautes études en Formation Professionnelle. (IFFP) Il aura un statut comparable aux autres instituts fédéraux, et sera dorénavant indépendant de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.

6.4. Les cours interentreprises

Comme nous l'avons déjà vu, le caractère discontinu de l'alternance entre les lieux de formation ne garantit pas toujours une bonne acquisition des compétences et des connaissances pour exercer une activité professionnelle. Les cours interentreprises prévus dans la loi de 2002 ont pour but d'essayer d'y remédier.

Ils cherchent à être des séquences de formation très proches de la réalité du travail. Ils correspondent à ce que l'on appelait auparavant des cours pratiques ou des cours d'introduction. Le but est de faire transmettre et acquérir un savoir-faire de base en complétant les travaux pratiques en entreprise et la formation scolaire. Ces cours sont placés sous la responsabilité des organisations du monde du travail et des services cantonaux, et ils sont réglementés dans le cadre des ordonnances sur la formation professionnelle. Ils se déroulent souvent sur une semaine complète et sont obligatoires pour les apprentis. Ils peuvent avoir lieu dans les écoles professionnelles, lorsque les infrastructures sont suffisantes.

Ces séquences de formation se caractérisent par une consolidation d'éléments théoriques et par leur mise en pratique. Le déroulement des cours interentreprises est assuré par des équipes composées d'enseignants des écoles et de professionnels engagés de façon ponctuelle. Les apprentis de diverses entreprises sont réunis dans un même lieu pour une mise en pratique de notions théoriques. Ils sont soutenus par les enseignants et les professionnels.

B. L'évaluation dans la formation professionnelle

6.5. Avant la loi de 2002

La loi de 1978 conservait dans son système d'examen de fin d'apprentissage des références à ses origines artisanales. L'apprenti devait faire la preuve qu'il avait acquis l'habileté et les connaissances prescrites en subissant un examen. La loi précisait aussi ce que l'entreprise devait faire à l'approche de l'examen final : inscrire l'apprenti, lui donner congé et ne rien retenir sur son salaire. La réussite de l'examen permettait à l'apprenti d'être connu comme professionnel qualifié. Le modèle d'évaluation d'un apprentissage est celui de l'examen final. Les autorités préposées aux examens sont les services cantonaux, qui s'en chargent avec l'aide des associations professionnelles. La nouvelle législation n'est entrée en vigueur qu'au 1^{er} janvier 2004, donc le déroulement des examens selon la Loi de 2002 n'a pas encore été mis pratique.

Pour le moment, les règlements d'apprentissage précisent le lieu de l'examen, la durée et, principalement, les travaux pratiques. Il faut ajouter une évaluation des connaissances

professionnelles générales, des matériaux et la maîtrise du calcul professionnel. Ces épreuves sont écrites ou orales. Les examens sont surveillés par un groupe d'experts nommés par l'autorité cantonale.

La note des travaux pratiques compte double dans le calcul de la note globale. Elle est également éliminatoire dans la mesure où une note de travaux pratiques inférieure à 4,0 correspond à un échec à l'examen final. La note des connaissances professionnelles résulte d'une moyenne entre les différentes épreuves.

La note de l'examen de culture générale correspond au moins au 20% de la note globale. La détermination de la note de culture générale résulte de la combinaison entre la note d'école, la note d'un travail personnel d'approfondissement et la note de l'examen final. La priorité est donnée à l'évaluation des travaux pratiques et du domaine professionnel. L'enseignement de l'école joue un rôle complémentaire dans le cursus de formation.

La situation est identique pour les branches professionnelles dont les notes scolaires (à distinguer des notes aux examens) comptent pour un cinquième dans le calcul de la note finale de l'examen.

Toutes ces notes seront par la suite prises en compte par les commissions d'experts aux examens dans le calcul de la note finale.

Une lecture du déroulement des examens met en lumière certains aspects jugés insatisfaisants pour la formation des apprentis, remis en question dans la Loi fédérale de 2002. Tout d'abord, la réussite de l'apprentissage se détermine uniquement en fin de formation suite à une série d'épreuves. De plus, certains apprentis peuvent se présenter aux examens malgré une insuffisance aux notes scolaires. En outre la constitution des groupes d'experts peut soulever des questions d'impartialité et d'objectivité notamment à cause de l'évolution des connaissances professionnelles. Et finalement le travail des enseignants de l'école professionnelle est difficile vu la faible importance des notes scolaires.

6.6. La méthode Triplex

Le manuel sur la formulation des objectifs révèle que les enseignements n'ont pas besoin d'atteindre le niveau 6 de complexité. Les ordonnances peuvent développer des objectifs jusqu'au niveau de complexité 4, c'est-à-dire, "analyser".

Le fait que les objectifs évaluateurs correspondent à des comportements observables, est censé faciliter le travail d'évaluation.

6.7. De l'évaluation aux "procédures de qualification"

La nouvelle loi a introduit la notion de "procédures de qualification" (voir chapitre 5). Elle permet d'attester les qualifications professionnelles par un examen global, ou une combinaison d'examens ou d'autres évaluations reconnues. Ainsi il n'y a plus d'obligation d'organiser un examen unique en fin d'apprentissage. Cette mesure a pour but d'assouplir les dispositifs d'évaluation.

L'ordonnance fédérale rappelle que les procédures se fondent sur les objectifs définis dans les ordonnances de chaque profession. Le plus important est que dorénavant ces procédures doivent "permettre d'évaluer et de pondérer équitablement les éléments oraux, écrits et pratiques en tenant compte des particularités du domaine de qualification correspondant et prendre en considération les notes obtenues à l'école et dans la pratique" (OFPr Art.30).

Ces nouvelles procédures obligent aussi à repenser l'articulation entre les lieux de formation. Désormais l'apprenti doit maîtriser les compétences fixées par des objectifs, ce qui implique d'avoir intégré les apports spécifiques de chacun des lieux de formation. Ce resserrement de la collaboration entre les entreprises formatrices et l'école participe davantage au système de formation en alternance. Il faudra toutefois voir si les entreprises sont prêtes à s'engager vu l'importante sollicitation qu'on leur demande en tant que prestataires de formation.

La structure modulaire

La Loi fédérale de 2002 offre la possibilité de découper les objectifs en différents modules articulés entre eux, pour former un ensemble appelé "structure modulaire". L'avantage c'est que les modules peuvent être facilement modifiés. Un module peut être considéré comme une petite unité d'enseignement autonome sanctionné par une attestation de compétences. L'évaluation de la formation se fait alors tout au long de l'apprentissage, et non plus uniquement lors d'un examen final. La formation professionnelle modulaire présente une

formation de type plus individualisé, et encourage une certaine souplesse entre les lieux, les moments et les voies de formation.

Un module comprend entre 40 et 80 leçons d'apprentissage, et est décrit à l'aide d'une grille standardisée. Les apprenants peuvent choisir librement l'ordre dans lequel ils veulent suivre les modules.

Le système modulaire s'appuie sur la notion de compétence. Il a pour but d'aider à développer les ressources qui mènent aux compétences requises par la formation.

Le système modulaire suppose de nombreux avantages, comme une amélioration de la perméabilité ou un meilleur accès à la formation continue.

La maîtrise de la compétence

La tertiarisation du monde du travail implique que les professions deviennent des fonctions réclamant certaines compétences particulières (Gindroz, 2002). En distinguant l'organisation de l'aménagement des filières de formation et l'organisation des procédures de qualification, la loi propose ainsi d'élargir les possibilités de délivrer un CFC. Pour y arriver, la notion de compétence est utilisée. Dorénavant l'évaluation porte sur la maîtrise des compétences, plutôt que sur le chemin parcouru. La perméabilité permet aux personnes adultes de faire valoir leurs expériences professionnelles, voire leur expérience antérieure, en vue d'obtenir un CFC sans passer par la formation initiale « classique ».

Des procédures structurées pour délivrer le CFC sont alors mises en place. Les solutions qui s'instaurent progressivement se fondent sur un parcours séquentiel : repérage des acquis, bilan de compétences, vérification et reconnaissance des acquis, validation et certification.

Epilogue

Mon travail sur la formation professionnelle trouve dans cette dernière partie en quelque sorte une conclusion. Il a pris la forme d'une description car le domaine m'était peu connu. Il est tellement vaste et complexe que j'ai failli me perdre au départ de ce travail de mémoire. Pour comprendre et entrer dans le champ de la formation professionnelle, la description est une première tâche indispensable. Elle m'a permis de situer le contexte et de me rendre compte des éléments importants de ce système de formation. La description toutefois n'est pas un exercice aisé. Elle est utile pour la compréhension mais elle est difficile et délicate à réaliser, car elle suppose un travail de décentration important.

Je me suis centrée d'abord sur les bases de la formation professionnelle, son histoire, sa législation, etc. Ce passage est important pour comprendre la situation actuelle de la formation professionnelle, de même que les changements qui lui ont été apportés durant les cent dernières années. La structure de la formation professionnelle a changé, et changera certainement encore avec l'évolution de la société suisse et du monde du travail.

J'ai également souhaité m'intéresser plus particulièrement à la formation professionnelle comme une formation en alternance avec un contenu spécifique, différents formateurs, différents lieux de formations, et des concepts pédagogiques particuliers. Cette deuxième partie porte sur un aspect plus spécifique de la formation professionnelle, mais elle ne peut pas exister sans la première partie de ce travail. La réforme de la formation professionnelle n'a pas seulement un souci pédagogique, mais elle renvoie à un projet de société.

Ce domaine de par son ampleur et sa complexité n'est pas facile à aborder. Mais grâce à mon travail collaboratif avec une personne qualifiée sur le sujet, mon entrée dans la formation professionnelle s'est faite de manière plus adéquate. Il m'a permis de me réaliser certaines représentations et idées que j'avais sur la formation professionnelle, et qui étaient fausses. J'ai l'impression que nous connaissons tous quelqu'un qui a suivi un apprentissage, de ce fait nous avons tous l'impression de savoir comment fonctionne le système de formation. Cependant ce n'est pas le cas. Le système de la formation professionnelle est un système complexe, de ce fait ce travail descriptif nous a été plus que nécessaire afin d'essayer d'en saisir toutes les dimensions.

En fil rouge de ce travail, on peut retrouver le concept d'alternance. L'alternance dans la formation professionnelle suisse s'est développée au fil du temps. J'ai pu m'en rendre compte au travers de mon travail ; mais une formation en alternance doit se construire, doit être réfléchie. Pendant longtemps, la formation en entreprise et à l'école professionnelle ont vécu côte à côte sans trop se soucier l'un de l'autre. Cependant l'évolution du monde du travail et de ses exigences, ni les approches pédagogiques ne permettent plus cette simple cohabitation. Les apprentis éprouvent des difficultés à mettre en relation ce qu'ils apprennent à l'école et dans l'entreprise. L'alternance doit être alors repensée. D'une certaine manière c'est ce que la nouvelle Loi Fédérale sur la formation professionnelle essaie de faire, ou en tout cas elle apporte des possibilités pour améliorer l'alternance dans la formation professionnelle.

Toutefois est-ce qu'un nouvel aménagement de l'alternance permettra-t-il d'améliorer le processus de transfert des connaissances d'un lieu d'apprentissage à l'autre ? La question pour le moment reste ouverte. Le système dual ou le système en alternance offre des perspectives pour de futures recherches dans le domaine. Ce serait la suite à donner à ce travail descriptif. Maintenant que nous avons pu voir les nouveautés, il serait intéressant d'observer dans la pratique ce qui est déjà ou sera bientôt mis en place.

Notre description du système de formation nous semble manquer d'individus. C'est l'apprentissage à long terme qui est surtout mis en avant. Les compétences sociales sont décrites dans les plans de formation, mais peut-on de manière scolaire enseigner ce type de compétences ? Les travaux en psychologie du développement nous rendent attentifs à certains aspects essentiels au développement des individus. Elles ne supposent pas de grands changements structuraux mais elles nous incitent à garder en tête des notions plus subtiles qui peuvent malgré tout empêcher les apprentissages de se faire.

La psychologie peut nous apporter sa contribution à la compréhension de la formation professionnelle, ainsi qu'à la compréhension du développement cognitif, social, affectif des apprentis. La formation professionnelle peut être considérée comme une période de transition propice au développement des jeunes à certaines conditions (Zittoun & Perret-Clermont, 2002). Il nous paraît plus qu'utile de porter plus notre regard sur les apprenants, sur la façon dont ce dispositif de formation professionnelle est vécu. Au-delà de l'apprentissage de connaissances et de savoir-faire, les jeunes apprennent bien d'autres connaissances et compétences qui leur permettent de se développer en adultes avec une image de soi cohérente (Ibid ; Perret, Perret-Clermont et al, 2004 ; Zittoun, 2006). Finalement, la question est de savoir ce que l'on attend véritablement d'un dispositif de formation.

Bibliographie (références citées et consultées)

- Amos, J. (2001). De nouveaux souffles pour l'alternance ? *Panorama*, 1, 14-15.
- Bachelard, P. (1994). Apprentissage et pratique d'alternance. Paris : L'Harmattan.
- Beach, K. (1999). Consequential transitions : a sociocultural expedition beyond transfer in education. *Review of Research in Education*, 24, 101-139.
- Bell, N., Perret-Clermont, A.-N. et Baker, N. (1989). La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez des élèves en fin de scolarité obligatoire. *Revue Suisse de Psychologie*, 48(3), 190-198.
- Bellier, J.-P. (2002). La validation des acquis de l'expérience. *Panorama*, 3, 22-23.
- Brucy, G. & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 131, avril- mai, 9-21.
- Bouquet, J.-J. (1995). Histoire de la Suisse. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boyer, R. et Orléan, A. (1991). Les transformations des conventions salariales entre théorie et histoire : d'Henry Ford au fordisme. *Revue économique*, 42(2), pp. 233-272.
- Cahiers Pédagogiques (1994). *L'alternance*, n°320.
- Clénet, J. & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale. *Education Permanente*, 163(2), 43-58.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Cortessis, S. (2005). Présentation d'une démarche d'accompagnement sur le terrain. *Panorama*, 3, 6-8.
- Cuvillier, B. (2004). La validation des acquis d'expérience, un nouveau tremplin pour la formation ? *Education Permanente*, 158(1), 127-140.
- De Castéra, B. (1988). *Le compagnonnage*. Paris : PUF.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours. Paris [etc.] : G. Morin.
- Geay, A. et al. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue Française de Pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre, 107-125.
- Geay, A. et Sallabery, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance. *Revue Française de Pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre, 7-16.
- Geay, A., Hahn, C. & Besson, M. (2005). Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management. *Education Permanente*, 163(2), 15-28.
- Geser, H. (2003). Profession et formation des deux côtés de la Sarine. *Panorama*, 3, pp. 51-53.
- Gindroz, J.-P. (2002). Emergence de la notion de champ professionnel : éléments de réflexion. *Panorama*, 2, 16-17.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle. Rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education Permanente*, 163(2), 59-70.
- Gonon, Ph. (2005) Un regard pragmatique sur l'école et le monde du travail. *Panorama*, 3, pp. 4-5.
- Gurtner, J.-L. (2001). Trouver la bonne distance : les nouvelles technologies, facteur de rapprochement Nord-Sud, mais à quelles conditions ? In : Akkari, A., Sultana, R. & Gurtner, J.-L. (eds.). Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud. Berne : Peter Lang.
- Hanhhart, S. et Schulz H. R. (1998) *La formation des apprentis en Suisse. Coûts et financement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Collection Sciences de l'éducation.

- Héritier, M. (2005). *Deux regards vers un but commun : quels outils, cadres de références, mettre en place pour promouvoir le partenariat école/terrain ?* Lausanne : ISPPF.
- Kaiser, C. et Rastoldo, F. (1995). Adolescents et adolescentes face au monde du travail, représentation de différents secteurs professionnels, *Education et recherche*, 17 (1), pp. 70-87.
- Kaiser, C., Perret-Clermont, A.-N. et Perret, J.-F. (2000). Do I choose ? Attribution and control in students of technical school (pp. 427-442). In W.J. Perrig et A. Grob (Eds.). *Control of human behaviour, mental processes, and consciousness*. Mahwah, London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education Permanente*, 135(2), 143-151.
- Liaroutzos, O. (2004). Du geste à la parole : vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle. *Education Permanente*, 158(1), 73-85.
- Lave, J. et Wenger, E. (1993). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Legros, D. & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin.
- Palmonari, A. (1987). *Notes sur l'adolescence*. Cousset : DelVal.
- Pastré, P. (1999). Editorial. *Education Permanente*, n°139, 2, 7-11.
- Pastré, P. (2002). Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Pelpel, P. & Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette Editions.
- Perret, J.-F. (2001). Concevoir une formation par alternance : points de repère. *Dossier de Psychologie*, n°57, mars, 1-9.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. et al. (2004). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N. et al. (Eds) (2004). *Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir à distance*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie, dictionnaire des concepts-clés*. Paris : ESF.
- Stalder, B.E. & Schmid, E. (2006). Raisons et conséquences des abandons d'apprentissage. *Panorama*, 2, pp. 13-14.
- Tabin, J.-P. (1989) *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Lausanne : Réalités sociales.
- Trier, U.P. (2000). *Efficacité de la formation entre recherche et politique. Programme national de recherche 33, « Efficacité de nos systèmes de formation »*. Coire, Zürich : Rüegger.
- Tuomi-Gröhn, T., Engström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education : an introduction. In : T. Tuomi-Gröhn et Y. Engström (Eds). *Between school and work : new perspective on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam [etc.] : Pergamon.
- Villiger, D. (1985) *La dimension socio-culturelle de la formation professionnelle : histoire, organisation et acteurs dans deux cantons suisses*. Université de Neuchâtel, Faculté de Droit et de Sciences Economiques.
- Weber, M. (2005). La lutte contre le chômage des jeunes : analyse et mesures. *La Vie économique*, 12, pp. 58-61.

- Widmer, A. (Commission fédérale de la maturité professionnelle) (2004). *La maturité c'est... Jubilé 10ans de maturité professionnelle 1994-2004*, Berne.
- Zittoun, T. (2006). *L'envie devant soi. A seize ans entre ruptures et insertions*. Berne : P. Lang.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 36(1), 12-15.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). Four social psychological lenses for developmental psychology. Paper for a special issue of *International Review of Social Psychology*, T. Leonova (dir.), *On social psychology of development*.

Documents législatifs consultés :

- Loi fédérale sur la formation professionnelle, 2002.
- Ordonnance fédérale sur la formation professionnelle, 2003.
- Ordonnance fédérale sur la maturité professionnelle, 1998.
- Ordonnance concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale, 2006.
- Règlement d'apprentissage et programme d'enseignement des monteurs-électriciens.
- Règlement provisoire d'apprentissage et programme d'enseignement des électriciens de montage.

Compléments bibliographiques:

- Office fédéral de la statistique (2005). *La formation professionnelle en Suisse en 2005. Faits et données chiffrés*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique.
- Office fédéral de la statistique (2006). *La formation professionnelle en Suisse en 2006. Faits et données chiffrés*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2005). *Manuel relatif aux ordonnances. Elaboration par étapes d'une ordonnance sur la formation professionnelle initiale*, Berne, Office fédérale de la formation professionnelle et de la technologie.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2006). *Plan d'études cadre pour les responsables de la formation professionnelle*, Berne, OFFT.

WEBOGRAPHIE (références citées et consultées)

Actualités de la formation professionnelle : <http://www.afpr.ch>

Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle : <http://www.svb-asosp.ch>

Bibliographie de base sur l'histoire de l'enseignement technique en France ainsi que des liens utiles.

<http://etp.creteil.iufm.fr/ressources/dossiers-thematiques/het.php>

Bulletin spécial de la CIIP sur la formation professionnelle avec un historique de la formation professionnelle en Suisse
www.ciip.ch/ciip/pdf/Bulletin12.pdf

Centre de recherche en économie de l'éducation : <http://www.vwi.unibe.ch>

Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation : <http://www.skbf-csre.ch>

Conférence des chefs de service de la formation professionnelle :
<http://www.ciip.ch/ciip/crpf/index.htm>

Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin :
<http://www.ciip.ch>

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique : <http://www.edk.ch/f>

Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) : <http://www.sbbk.ch>

Formation professionnelle suisse (FPS), organisation faîtière des enseignant-e-s des écoles professionnelles: <http://www.bch-fps.ch>

Histoire de l'enseignement technique en France :
http://www.inrp.fr/she/seminaire_ens_technique.htm

Dictionnaire historique de la Suisse
www.dhs.ch/externe/protect/textes/f/F13911.html

Historique détaillé de l'enseignement technique en France du XIXe siècle aux années 1980.
www.ac-reims.fr/datice/sti/dossiers/histens1.htm

Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle : <http://www.isp.ch>

L'assemblée fédérale – le parlement suisse : <http://www.parlament.ch> (accès aux sites de tous les cantons et donc aux lois cantonales sur la formation professionnelle)

La Haute Ecole Spécialisée de Suisse Occidentale : <http://www.hes-so.ch>

Législation fédérale : <http://www.admin.ch/ch/f/rs/rs.html>

Le portail suisse de l'orientation professionnel et scolaire : <http://www.orientation.ch>

Le Serveur suisse de l'éducation : <http://www.educa.ch>

Nouvelles formes de partenariat : <http://www.nfpa.ch>

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

Office fédéral de la statistique <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index.html>

Projet ICT.SIBP-ISFPF : <http://www.ict-romandie.ch/1/ch>

Projet Movingalps : <http://www.movingalps.ch>

Publication spécialisée sur la formation et l'orientation professionnelles, et le marché du travail : <http://www.panorama.ch>

Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche : <http://www.sbf.admin.ch>

Service de l'économie pour les questions de la formation professionnelle : <http://www.squf.ch>

Société suisse des employés de commerce : <http://www.kv-schweiz.ch/sw1540.asp>

Union suisse des arts et métiers : <http://www.sgv-usam.ch/f/>

Union patronale suisse (UPS) : <http://www.arbeitgeber.ch>

Validation des acquis : <http://www.validacquis.ch>