

UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL  
FACULTÉ DE DROIT ET DES SCIENCES ÉCONOMIQUES

# LA DIMENSION SOCIO-CULTURELLE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE: HISTOIRE, ORGANISATION ET ACTEURS DANS DEUX CANTONS SUISSES

THÈSE

PRÉSENTÉE A LA FACULTÉ DE DROIT ET DES SCIENCES ÉCONOMIQUES  
POUR OBTENIR LE GRADE DE DOCTEUR ÈS SCIENCES POLITIQUES

PAR

DANIEL VILLIGER



BASLER - SCHNELLDUCK  
BERNHARD SCHLATTMANN  
JURASTRASSE 66 - TELEFON 061 35 3737 4053 BASEL

1985

Monsieur Daniel VILLIGER est autorisé à imprimer sa thèse de doctorat  
ès sciences politiques intitulée «La dimension socio-culturelle de la  
formation professionnelle: histoire, organisation et acteurs dans deux  
cantons suisses».

Il assume seul la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, 14 février 1985

Le doyen  
de la Faculté de droit  
et des sciences économiques

François Knoepfler

## TABLE DES MATIERES

|                                                                                 | <u>page</u> |
|---------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| I. INTRODUCTION                                                                 | 3           |
| 1. Genèse de la recherche                                                       | 3           |
| 1.1. Hypothèse de recherche                                                     | 3           |
| 1.2. Signification sociale de la recherche                                      | 3           |
| 2. Délimitation de l'analyse                                                    | 8           |
| 2.1. Précision de quelques notions clés                                         | 8           |
| 2.2. Hypothèses de recherche                                                    | 17          |
| 2.3. Démarche                                                                   | 20          |
| 3. Etat de la recherche                                                         | 24          |
| 3.1. La recherche sur la formation professionnelle                              | 24          |
| 3.2. Histoire économique et sociale                                             | 30          |
| 3.3. Science politique                                                          | 31          |
| 3.4. Travaux relatifs au processus de changement et à l'innovation en éducation | 32          |
| 3.5. Conclusion                                                                 | 33          |
| <br><u>Partie I:</u>                                                            |             |
| HISTOIRE                                                                        | 35          |
| <br>II. L'EVOLUTION DU SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE              | 37          |
| 1. Introduction                                                                 | 37          |
| 2. L'apprentissage avant 1798                                                   | 39          |
| 3. L'apprentissage pendant et après la révolution technique                     | 42          |
| 4. La participation de l'Etat à partir de 1884                                  | 46          |
| 5. Le système dualiste établi après 1930                                        | 50          |
| 6. L'extension du système dualiste après 1963                                   | 52          |

|                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------|-----|
| III. LE CANTON DE NEUCHÂTEL                                     | 55  |
| 1. La naissance du canton                                       | 55  |
| 2. Géographie et économie pré-industrielle du canton            | 58  |
| 3. L'industrie horlogère neuchâteloise                          | 61  |
| 3.1. Les débuts                                                 | 61  |
| 3.2. Période de prospérité et mécanisation                      | 62  |
| 3.3. La période de crise                                        | 64  |
| 3.4. Relance et crise structurelle                              | 65  |
| 4. Population et économie de Neuchâtel                          | 68  |
| 5. La formation professionnelle dans le canton de Neuchâtel     | 71  |
| 5.1. Evolution du cadre légal                                   | 71  |
| 5.2. Ecole et apprentissage                                     | 73  |
| 5.3. L'évolution après 1945                                     | 75  |
| 5.4. La préparation de la réforme                               | 78  |
| 5.5. Le contenu de la réforme                                   | 82  |
| 5.6. La mise en oeuvre de la réforme                            | 84  |
| 5.7. Les résultats de la mise en oeuvre                         | 85  |
| IV. LE CANTON DE BÂLE-CAMPAGNE                                  | 89  |
| 1. Les traits principaux de l'histoire politique du canton      | 89  |
| 1.1. Naissance du canton de Bâle-Campagne                       | 89  |
| 1.2. Les tentatives de "Wiedervereinigung" du 20e siècle        | 93  |
| 2. Géographie, population et économie du canton                 | 97  |
| 2.1. Géographie                                                 | 97  |
| 2.2. Population                                                 | 99  |
| 2.3. La structure socio-économique du canton                    | 101 |
| 3. La formation professionnelle dans le canton de Bâle-Campagne | 106 |
| 3.1. Evolution du cadre légal                                   | 106 |
| 3.2. Les débuts                                                 | 106 |
| 3.3. L'enseignement professionnel                               | 108 |
| 3.4. L'évolution après 1945                                     | 109 |
| 3.5. Centre - périphérie                                        | 112 |

|      |                                                                                                          |     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| V.   | L'EVOLUTION HISTORIQUE DES CANTONS<br>EN COMPARAISON                                                     | 115 |
| 1.   | Les données de base en comparaison                                                                       | 115 |
| 1.1. | Histoire politique                                                                                       | 115 |
| 1.2. | Economie et structure scolaire                                                                           | 115 |
| 2.   | Conclusions                                                                                              | 118 |
| 2.1. | Identité de la chronologie des<br>étapes principales du développement<br>de la formation professionnelle | 118 |
| 2.2. | Différences liées à l'évolution<br>socio-économique régionale                                            | 118 |
| 2.3. | Particularités locales et effets<br>socio-culturels                                                      | 119 |
|      | <u>Partie II:</u> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">SYSTEMES DE FORMATION</span>      | 121 |
| VI.  | LA FORMATION COMME SYSTEME                                                                               | 123 |
| 1.   | Définition et types de formation                                                                         | 123 |
| 2.   | Les fonctions principales du système<br>de formation                                                     | 125 |
| 3.   | La régulation du système de formation                                                                    | 127 |
| VII. | LE SYSTEME DE FORMATION DU CANTON DE NEUCHÂTEL                                                           | 129 |
| 1.   | La régulation du système                                                                                 | 129 |
| 1.1. | Les organes                                                                                              | 129 |
| 1.2. | La distribution des compétences                                                                          | 130 |
| 1.3. | Le financement                                                                                           | 133 |
| 2.   | L'exécution de la formation                                                                              | 135 |
| 2.1. | La formation pratique dans l'entreprise<br>ou: apprentissage en entreprise                               | 135 |
| 2.2. | L'enseignement professionnel<br>complémentaire                                                           | 137 |
| 2.3. | Les écoles de métiers et d'arts<br>appliqués                                                             | 137 |
| 2.4. | L'organisation des écoles<br>professionnelles neuchâteloises                                             | 139 |

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3. La fonction d'évaluation                                                  | 141 |
| 3.1. L'examen intermédiaire                                                  | 141 |
| 3.2. L'examen de fin d'apprentissage                                         | 141 |
| 4. La fonction de contrôle                                                   | 143 |
| 4.1. La surveillance du Conseil d'Etat                                       | 143 |
| 4.2. Le Service de la formation technique<br>et professionnelle              | 144 |
| 4.3. L'enseignement dans les écoles<br>professionnelles                      | 145 |
| <br>VIII. LE SYSTEME DE FORMATION DU CANTON DE<br>BALE-CAMPAGNE              | 147 |
| 1. La régulation du système                                                  | 147 |
| 1.1. Les organes                                                             | 148 |
| 1.2. La distribution des compétences<br>entre les organes                    | 148 |
| 1.3. Le financement                                                          | 149 |
| 2. L'exécution de la formation                                               | 151 |
| 2.1. La formation pratique dans<br>l'entreprise                              | 151 |
| 2.2. L'enseignement professionnel                                            | 152 |
| 3. La fonction d'évaluation                                                  | 154 |
| 3.1. Les examens intermédiaires                                              | 154 |
| 3.2. Les examens de fin d'apprentissage (EFA)                                | 154 |
| 4. La fonction de contrôle                                                   | 155 |
| 4.1. La surveillance de l'enseignement                                       | 155 |
| 4.2. La surveillance de la formation<br>pratique                             | 155 |
| <br>IX. LES SYSTEMES DE FORMATION EN COMPARAISON                             | 157 |
| 1. Distinctions principales                                                  | 157 |
| 2. Les systèmes de formation sous l'angle<br>de l'hypothèse socio-culturelle | 161 |

|                    |                                                                                                         |         |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| <u>Partie III:</u> | <b>ACTEURS ET INSTITUTIONS</b>                                                                          | 167     |
| <br>X.             | <br>INTRODUCTION A L'ANALYSE STRATEGIQUE                                                                | <br>169 |
| 1.                 | Les théories de l'organisation                                                                          | 169     |
| 1.1.               | Trois modèles théoriques                                                                                | 169     |
| 1.2.               | La coopération: problème et solutions                                                                   | 171     |
| 1.3.               | La marge de liberté de l'acteur                                                                         | 172     |
| 2.                 | La démarche stratégique                                                                                 | 173     |
| 2.1.               | Le modèle de la rationalité limitée                                                                     | 173     |
| 2.2.               | Le concept de stratégie                                                                                 | 173     |
| 3.                 | Stratégie, acteur et pouvoir                                                                            | 175     |
| 3.1.               | Le concept de pouvoir                                                                                   | 175     |
| 3.2.               | Les ressources du pouvoir organisationnel                                                               | 176     |
| 3.3.               | Pertinence et mobilisabilité des ressources                                                             | 177     |
| 4.                 | Le jeu comme instrument de l'action organisée                                                           | 178     |
| 4.1.               | Le rôle de la structure formelle                                                                        | 178     |
| 4.2.               | Le jeu comme instrument de l'action organisée                                                           | 179     |
| 5.                 | La comparaison de deux systèmes de formation concrets                                                   | 181     |
| 6.                 | Présentation des deux études de cas                                                                     | 182     |
| <br>XI.            | <br>ACTEURS ET FONCTIONS DANS LES OFFICES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE NEUCHÂTEL ET DE BALE-CAMPAGNE | <br>185 |
| 1.                 | Démarche                                                                                                | 185     |
| 2.                 | Tâches principales d'un office de formation professionnelle                                             | 187     |
| 3.                 | Structure d'organisation                                                                                | 188     |
| 4.                 | Caractéristiques globales du personnel                                                                  | 191     |
| 4.1.               | Bâle-Campagne                                                                                           | 191     |
| 4.2.               | Neuchâtel                                                                                               | 192     |

|                                                                |         |
|----------------------------------------------------------------|---------|
| 5. Description des fonctions                                   | 194     |
| 5.1. Le directeur                                              | 194     |
| 5.2. Les adjoints                                              | 196     |
| 5.3. Les responsables de l'examen de fin d'apprentissage (EFA) | 198     |
| 5.4. Les inspecteurs d'apprentissage                           | 199     |
| 5.5. L'inspecteur des écoles professionnelles (BL)             | 201     |
| 5.6. Le responsable du secrétariat                             | 202     |
| 5.7. Le chef-comptable                                         | 202     |
| 5.8. Le responsable des contrats d'apprentissage               | 203     |
| 6. La structure relationnelle                                  | 204     |
| 6.1. Le sociographe de l'office de Neuchâtel                   | 206     |
| 6.2. Le sociographe de l'office de Bâle-Campagne               | 208     |
| 7. Conclusions                                                 | 210     |
| 7.1. Nature des fonctions                                      | 210     |
| 7.2. Organisation formelle et effets socio-culturels           | 214     |
| <br>XII. LA SURVEILLANCE DE L'APPRENTISSAGE                    | <br>217 |
| 1. Généralités                                                 | 217     |
| 1.1. Objectif et bases légales de la surveillance              | 217     |
| 1.2. Instruments de la surveillance                            | 217     |
| 1.3. Types et contenus de surveillance                         | 218     |
| 2. La surveillance active à Neuchâtel                          | 221     |
| 2.1. Objectif et instruments                                   | 221     |
| 2.2. Mode d'application                                        | 222     |
| 2.3. Les entretiens annuels                                    | 223     |
| 3. Les enjeux de la surveillance active                        | 225     |
| 3.1. La surveillance comme enjeu                               | 225     |
| 3.2. Les rapports pertinents avec l'extérieur                  | 226     |
| 3.3. Les rapports à l'intérieur du SFTP                        | 231     |
| 4. La surveillance réactive de Bâle-Campagne                   | 236     |
| 4.1. Généralités                                               | 236     |
| 4.2. Mode de fonctionnement                                    | 237     |

|                                                                                    |         |
|------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| 5. Les enjeux de la surveillance réactive                                          | 240     |
| 5.1. Les employeurs et la surveillance                                             | 240     |
| 5.2. Les inspecteurs et la surveillance                                            | 240     |
| 5.3. A l'intérieur de l'OFF                                                        | 242     |
| <br>XIII. LES SYSTEMES DE SURVEILLANCE EN COMPARAISON                              | <br>245 |
| 1. Comparaison des deux systèmes de surveillance                                   | 245     |
| 1.1. Ressemblances                                                                 | 245     |
| 1.2. Différences                                                                   | 245     |
| 1.3. Effets dysfonctionnels                                                        | 246     |
| 2. Les jeux de la surveillance                                                     | 248     |
| 2.1. Neuchâtel: le jeu de la surveillance active                                   | 248     |
| 2.2. Bâle-Campagne: le jeu de la surveillance réactive                             | 249     |
| 3. Conclusions                                                                     | 251     |
| 3.1. Structure formelle                                                            | 251     |
| 3.2. La perspective des acteurs                                                    | 251     |
| <br>XIV. LE CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE<br>DU LITTORAL NEUCHATELOIS (CPLN) | <br>253 |
| 1. Démarche générale                                                               | 253     |
| 2. Histoire et statut du CPLN                                                      | 254     |
| 3. Structure organisationnelle                                                     | 255     |
| 4. Les groupes d'acteurs pertinents                                                | 257     |
| 4.1. La direction                                                                  | 257     |
| 4.2. Les enseignants                                                               | 257     |
| 4.3. Les élèves-apprentis                                                          | 258     |
| 4.4. Les commissions de surveillance                                               | 259     |
| 4.5. L'environnement                                                               | 260     |
| 5. Les enjeux                                                                      | 262     |
| 5.1. La participation                                                              | 262     |
| 5.2. L'enseignement                                                                | 267     |
| 5.3. Les rapports avec l'extérieur                                                 | 269     |
| 6. Les stratégies et le jeu                                                        | 274     |

|       |                                             |     |
|-------|---------------------------------------------|-----|
| XV.   | L'ECOLE PROFESSIONNELLE DE LIESTAL (EPL)    | 277 |
| 1.    | Histoire                                    | 277 |
| 2.    | Organigramme                                | 278 |
| 3.    | Les groupes d'acteurs pertinents            | 279 |
| 3.1.  | La direction de l'école                     | 279 |
| 3.2.  | Le corps enseignant                         | 280 |
| 3.3.  | Les élèves-apprentis                        | 282 |
| 3.4.  | La commission de surveillance               | 282 |
| 3.5.  | L'inspecteur des écoles<br>professionnelles | 283 |
| 4.    | Les enjeux                                  | 285 |
| 4.1.  | L'enseignement                              | 285 |
| 4.2.  | Les rapports avec l'extérieur               | 289 |
| 5.    | Les stratégies et le jeu                    | 290 |
| XVI.  | LA PERSPECTIVE DES APPRENTIS                | 293 |
| 1.    | Introduction                                | 293 |
| 2.    | Démarche et échantillon des enquêtes        | 294 |
| 2.1.  | L'enquête BL                                | 294 |
| 2.2.  | L'enquête NE                                | 294 |
| 2.3.  | L'enquête BL-NE                             | 295 |
| 3.    | Les résultats                               | 298 |
| 3.1.  | Les apprentis vus par eux-mêmes             | 298 |
| 3.2.  | Choix professionnel                         | 301 |
| 3.3.  | L'école professionnelle                     | 303 |
| 3.4.  | La formation pratique dans<br>l'entreprise  | 307 |
| 4.    | Conclusions                                 | 314 |
| 4.1.  | Synthèse des résultats principaux           | 314 |
| 4.2.  | L'office de formation professionnelle       | 315 |
| 4.3.  | L'hypothèse socio-culturelle                | 316 |
| XVII. | CONCLUSIONS                                 | 319 |

|                                                                                                            |                      |         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|---------|
| <u>Partie IV:</u>                                                                                          | <b>LE CHANGEMENT</b> | 325     |
| XVIII. LE POTENTIEL DE CHANGEMENT DANS LA<br>FORMATION PROFESSIONNELLE DE NEUCHÂTEL<br>ET DE BALE-CAMPAGNE |                      | 327     |
| 1. Introduction                                                                                            |                      | 327     |
| 2. Conceptualisation                                                                                       |                      | 328     |
| 2.1. Les modèles globaux du processus<br>de changement                                                     |                      | 329     |
| 2.2. La typologie des théories du<br>"social change"                                                       |                      | 332     |
| 3. Application à la formation<br>professionnelle                                                           |                      | 334     |
| 3.1. Généralités                                                                                           |                      | 334     |
| 3.2. Les écoles de Bâle-Campagne                                                                           |                      | 338     |
| 3.3. Les centres de formation de<br>Neuchâtel                                                              |                      | 339     |
| 3.4. Les offices de formation<br>professionnelle                                                           |                      | 341     |
| 4. La nature du changement                                                                                 |                      | 343     |
| 4.1. Les écoles et le changement                                                                           |                      | 343     |
| 4.2. Les offices de formation<br>professionnelle                                                           |                      | 345     |
| 5. La dimension socio-culturelle<br>du potentiel de changement                                             |                      | 347     |
| <br>Annexes                                                                                                |                      | <br>349 |
| <br>Bibliographie                                                                                          |                      | <br>368 |

# ABBREVIATIONS

|         |                                                                                       |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| BL      | Bâle-Campagne                                                                         |
| BP      | Branches professionnelles                                                             |
| CC      | Conseil cantonal de la formation professionnelle (Bâle-Campagne)                      |
| CCC     | Commission cantonale de coordination de la formation professionnelle (Neuchâtel)      |
| CEDEFOP | Centre européen pour le développement de la formation professionnelle                 |
| CET     | Commission d'études techniques (Neuchâtel)                                            |
| CFC     | Certificat fédéral de capacité                                                        |
| CG      | Culture générale                                                                      |
| CPLN    | Centre de formation professionnelle du Littoral neuchâtelois                          |
| CRFP    | Conférence des offices de formation professionnelle de la Suisse romande et du Tessin |
| D&U     | Diffusion and Utilization of Scientific Knowledge                                     |
| DBK     | Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz                                   |
| DIP     | Département de l'Instruction publique                                                 |
| EAM     | Ecole professionnelle des arts et métiers                                             |
| EFA     | Examen de fin d'apprentissage                                                         |
| EPC     | Ecole professionnelle commerciale                                                     |
| EPF     | Ecole polytechnique fédérale                                                          |
| EPL     | Ecole professionnelle de Liestal                                                      |
| EPS     | Ecole professionnelle supérieure                                                      |
| ESCEA   | Ecole supérieure de cadres pour l'économie et l'administration                        |
| ESD     | Ecole suisse de droguerie                                                             |
| ET      | Ecole technique                                                                       |
| ETS     | Ecole technique supérieure                                                            |
| EVA     | Education et vie active; cf. PNR "EVA"                                                |

|           |                                                                                              |
|-----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| ISPP      | Institut suisse pour la pédagogie professionnelle                                            |
| LBL       | Loi cantonale sur la formation professionnelle (Bâle-Campagne)                               |
| Lfp       | Loi cantonale sur la formation professionnelle (Neuchâtel)                                   |
| LFPr      | Loi fédérale sur la formation professionnelle du 19 avril 1978                               |
| NE        | Neuchâtel                                                                                    |
| OFIAMT    | Office fédéral de l'industrie, du travail et des arts et métiers                             |
| OPF       | Office cantonal de formation professionnelle                                                 |
| OFPr      | Ordonnance (fédérale) sur la formation professionnelle du 7 novembre 1979                    |
| OOP       | Office cantonal d'orientation professionnelle                                                |
| PNR       | Programme national de recherche du Fonds national suisse                                     |
| PNR "EVA" | Programme national de recherche No.10 "Education et vie active" du Fonds national suisse     |
| RaBL      | Règlement d'application de la loi cantonale sur la formation professionnelle (Bâle-Campagne) |
| Rafp      | Règlement d'application de la loi cantonale sur la formation professionnelle (Neuchâtel)     |
| SFTP      | Service de la formation technique et professionnelle (Neuchâtel)                             |
| SSEC      | Société suisse des employés de commerce                                                      |
| SSRE      | Société suisse pour la recherche en éducation                                                |
| USAM      | Union suisse des arts et métiers                                                             |
| USEP      | Union suisse pour l'enseignement professionnel                                               |

TABLEAUX

|                                                                                                                            | <u>page</u> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| 1.1 Fonctions principales et acteurs de la formation professionnelle suisse                                                | 14          |
| 1.2 Quelques indications sur Bâle-Campagne et Neuchâtel                                                                    | 16          |
| 3.1 Etablissements industriels du canton NE, branches les plus importantes                                                 | 66          |
| 3.2 Personnes occupées par branches industrielles, Neuchâtel                                                               | 67          |
| 3.3 Evolution démographique des districts de Neuchâtel                                                                     | 69          |
| 3.4 Personnes occupées par branches, en 1975 (Neuchâtel)                                                                   | 69          |
| 4.1 Etablissements par branches du canton BL, en 1975                                                                      | 104         |
| 4.2 Etablissements par tailles du canton BL, en 1975                                                                       | 104         |
| 4.3 Corps enseignant des écoles professionnelles du canton de BL                                                           | 110         |
| 6.1 Fonctions, acteurs et organes de la formation professionnelle d'un canton                                              | 126         |
| 7.1 La composition de la Commission cantonale de coordination (CCC) de Neuchâtel                                           | 131         |
| 7.2 Dépenses des pouvoirs publics pour la formation technique et professionnelle de Neuchâtel, en 1982                     | 134         |
| 7.3 Contrats d'apprentissage en cours dans l'industrie, l'artisanat et le commerce du canton de NE en 1981                 | 136         |
| 7.4 Répartition des élèves à plein temps des écoles de métiers et d'arts appliqués par branches, en 1980 (Neuchâtel)       | 137         |
| 7.5 Elèves à plein temps et à temps partiel et corps enseignant par école, début de l'année scolaire 1981-1982 (Neuchâtel) | 140         |
| 7.6 Résultats des examens de fin d'apprentissage 1981 (Neuchâtel)                                                          | 142         |

|       |                                                                                                                                   |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8.1   | Dépenses de l'autorité publique et des associations professionnelles pour la formation professionnelle dans le canton de BL, 1981 | 150 |
| 8.2   | Distribution des dépenses pour la formation professionnelle en 1980 (BL, pourcentages arrondis)                                   | 150 |
| 8.3   | Contrats d'apprentissage en cours dans le canton de BL en 1980                                                                    | 151 |
| 8.4   | Répartition des apprentis par école, 1980 (BL)                                                                                    | 153 |
| 9.1   | Les distinctions principales entre les systèmes de formation de Neuchâtel et de de Bâle-Campagne                                  | 157 |
| 11.1  | Composition des échantillons des personnes interrogées                                                                            | 185 |
| 11.2  | Tâches principales des directeurs des OFF                                                                                         | 194 |
| 11.3  | Les personnes de l'extérieur avec lesquelles les directeurs ont des contacts fréquents                                            | 195 |
| 11.4  | Tâches principales et contacts fréquents des responsables EFA                                                                     | 198 |
| 11.5  | Fonctions communes des deux offices selon leur centralité                                                                         | 213 |
| 12.1  | Contrats d'apprentissage résiliés dans le canton de Bâle-Campagne                                                                 | 239 |
| 14.1  | Organigramme du CPLN de Neuchâtel                                                                                                 | 253 |
| 16.1  | Année de naissance                                                                                                                | 296 |
| 16.2  | Profession du père                                                                                                                | 296 |
| 16.3  | Apprentis regroupés par taille d'entreprise de formation                                                                          | 297 |
| 16.4  | Activités de loisir (ordre de préférence)                                                                                         | 298 |
| 16.5  | Ma musique préférée                                                                                                               | 298 |
| 16.6  | "J'apprends le métier que j'ai désiré"                                                                                            | 302 |
| 16.7  | "Aimez-vous aller à l'école?"                                                                                                     | 303 |
| 16.8  | "Si vous avez des problèmes à l'école, que faites-vous?"                                                                          | 304 |
| 16.9  | "Les cours que j'aime le plus:"                                                                                                   | 305 |
| 16.10 | "Les cours que j'aime le moins:"                                                                                                  | 306 |

#### XIV

|       |                                                             |     |
|-------|-------------------------------------------------------------|-----|
| 16.11 | "Etes-vous satisfait de votre formation dans l'entreprise?" | 307 |
| 16.12 | Aspects POSITIFS de la formation dans l'entreprise          | 309 |
| 16.13 | Salaire mensuel                                             | 311 |
| 16.14 | "Si j'ai un problème dans l'entreprise ..."                 | 312 |
| 17.1  | La dimension socio-culturelle de l'analyse stratégique      | 321 |
| 18.1  | Trois modèles du processus de changement                    | 330 |

# GRAPHIQUES

|      |                                                                                                    |     |
|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1  | Articulation des hypothèses de recherche dans le temps                                             | 18  |
| 3.1  | Les régions principales du canton de Neuchâtel                                                     | 60  |
| 3.2  | Contrats d'apprentissage dans le canton de Neuchâtel (apprentis et élèves à plein temps)           | 75  |
| 3.3  | Contrats d'apprentissage dans le canton de Neuchâtel: APPRENTIS DE L'INDUSTRIE                     | 76  |
| 3.4  | Contrats d'apprentissage dans le canton de Neuchâtel: ELEVES A PLEIN TEMPS                         | 76  |
| 4.1  | Régions et centres urbains du canton de Bâle-Campagne                                              | 98  |
| 4.2  | Evolution démographique des districts de BL                                                        | 100 |
| 4.3  | Evolution des secteurs économiques du canton de BL                                                 | 102 |
| 4.4  | Répartition de la population active par branches principales, en 1965 et 1975 (BL)                 | 103 |
| 4.5  | Contrats d'apprentissage dans le canton de Bâle-Campagne                                           | 109 |
| 4.6  | Contrats d'apprentissage en % de la population totale des cantons BS, BL, NE et de la Suisse (CH)  | 113 |
| 6.1  | Fonctions principales de la formation professionnelle d'un canton                                  | 125 |
| 7.1  | Organigramme de la formation technique et professionnelle du canton de Neuchâtel                   | 138 |
| 8.1  | Organigramme des écoles professionnelles du canton de Bâle-Campagne                                | 152 |
| 11.1 | Organigramme du Service de la formation technique et professionnelle (SFTP) du canton de Neuchâtel | 188 |

|       |                                                                                                         |     |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 11.2  | Organigramme de l'Office de formation professionnelle du canton de Bâle-Campagne                        | 189 |
| 11.3  | Entrée en fonction et durée de service des collaborateurs de l'OFP de BL                                | 191 |
| 11.4  | Entrée en fonction et durée de service des collaborateurs du SFTP de NE                                 | 192 |
| 11.5  | Distribution du temps de travail des directeurs des OFP                                                 | 195 |
| 11.6  | Distribution du temps de travail des adjoints                                                           | 197 |
| 11.7  | Distribution du temps de travail des inspecteurs d'apprentissage                                        | 201 |
| 11.8  | Distribution du temps de travail de l'inspecteur des écoles professionnelles (BL)                       | 202 |
| 11.9  | Les relations de travail au sein de l'OFP de Bâle-Campagne                                              | 205 |
| 11.10 | Les relations de travail au sein du SFTP de Neuchâtel                                                   | 205 |
| 11.11 | Temps de travail à l'extérieur de l'office: SFTP de NE                                                  | 210 |
| 11.12 | Temps de travail à l'extérieur de l'office: OFP de BL                                                   | 211 |
| 11.13 | Distribution des fonctions des deux offices par rapport à leur degré de centralité et de spécialisation | 212 |
| 14.1  | Organigramme du CPLN de Neuchâtel                                                                       | 256 |
| 15.1  | Organigramme de l'école professionnelle de Liestal                                                      | 278 |
| 16.1  | Distribution des jugements POSITIFS en %                                                                | 299 |
| 16.2  | Distribution des jugements NEGATIFS en %                                                                | 299 |
| 16.3  | Rythme de vie ACTIF                                                                                     | 300 |
| 16.4  | Attitude critique                                                                                       | 300 |

## INTRODUCTION

## Chapitre I

### INTRODUCTION

#### 1. Genèse de la recherche

##### 1.1. Hypothèse de recherche

Conformément au paradigme de la recherche empirique en sciences sociales<sup>1</sup>, l'analyse scientifique d'un problème prend son départ par la formulation d'une hypothèse générale, dont la vérification empirique constitue l'objectif du travail. SCHRADER suggère de formuler l'hypothèse sous forme d'une question<sup>2</sup>. En suivant cette conception, l'hypothèse de notre travail peut être exprimée de la manière suivante: comment s'expriment les différences socio-culturelles dans les systèmes de formation professionnelle de deux cantons suisses?

##### 1.2. Signification sociale de la recherche

L'étude scientifique d'un objet social n'est jamais exempte d'éléments normatifs. Si l'on ne peut exclure d'une manière définitive l'aspect normatif de l'analyse, le chercheur est appelé à clarifier chaque fois les valeurs et les intérêts sociaux engagés dans sa recherche. Quelle est la signification sociale de notre recherche? SCHRADER distingue trois niveaux pour répondre à cette question<sup>3</sup>: quelle est la signification de la recherche pour le chercheur engagé, pour les acteurs sociaux du champ et pour la communauté scientifique?

<sup>1</sup> voir par exemple SCHRADER 1973, FRIEDRICHS 1973, MAYNTZ 1978, DUVERGER 1963

<sup>2</sup> SCHRADER, p.22

<sup>3</sup> voir ci-dessus

1.2.1 Signification de la recherche pour le chercheur  
L'intérêt personnel qui m'a poussé à entreprendre cette recherche est issu de deux expériences dans mon travail. La première expérience peut être intitulée "diversité déconcertante des pratiques de formation". - Depuis 1979, je travaille comme adjoint du directeur du programme national de recherche No.10 "Education et vie active" (PNR EVA) du Fonds national suisse de la recherche scientifique. Dans le cadre de mon travail, je suis appelé à négocier avec de nombreux représentants du système de formation professionnelle: enseignants, maîtres d'apprentissage, directeurs d'école et d'entreprise, inspecteurs de surveillance, formateurs d'apprenti, orienteurs professionnels et finalement, les apprenti(e)s. Ces catégories d'acteurs se distinguent entre elles d'une manière évidente. Mais il y a également des différences importantes à l'intérieur de chacune d'elles. Un facteur de différenciation entre acteurs d'une même catégorie semble être celui de leur appartenance à un contexte socio-culturel différent. A la limite, ce qui caractérise souvent un acteur dans la formation professionnelle suisse, c'est davantage son origine linguistique et culturelle que son identité professionnelle<sup>1</sup>. Pour tester cette hypothèse, j'ai cherché des données plus objectives que cette simple impression heuristique. Une première analyse superficielle des travaux existants m'a conduit au résultat qu'il n'y avait pas de données empiriques relatives à cette thématique. Donc, il y avait là une lacune à combler.

<sup>1</sup> Un exemple: Au sein du PNR EVA, il m'a fallu organiser des journées d'information pour praticiens de la formation professionnelle en séparant les participants sur la base de la langue (une journée pour les Suisses allemands, une journée pour les Romands) plutôt que par profession.

Cette première motivation fut renforcée par ma deuxième expérience au travail. Celle-ci peut être intitulée "l'absence et le besoin de liaison entre recherche et pratique". En effet, le PNR EVA est destiné à produire des données utiles et utilisables pour les acteurs dans le cadre de la formation professionnelle (formateurs, décideurs, administrateurs, orienteurs, apprentis). Cet objectif est incontesté, mais sa réalisation se heurte à deux difficultés majeures: l'absence de communication institutionnalisée entre le monde des "universitaires" et celui des "praticiens" d'une part, et l'absence de données empiriques sur les "prérequis fonctionnels" de cet échange dans le domaine de la formation, d'autre part. Comment les différents types de praticiens utilisent-ils l'information dans leur travail quotidien? Quel type d'information utilisent-ils le plus souvent? Quelles sont leurs attitudes face au changement? - Il n'est pas possible de procéder à un échange systématique des résultats et des besoins de recherche entre les "producteurs" et les "utilisateurs" du savoir scientifique avant de connaître, au moins partiellement, les réponses à ces questions fondamentales du processus de valorisation. Or, encore une fois, les données empiriques dans ce domaine sont très limitées et insuffisantes. Pour cette raison, je me suis proposé d'étudier le potentiel de changement présent dans un segment déterminé du système de formation.

1.2.2. Signification de la recherche pour les acteurs du champ

Qui parmi les acteurs de la formation professionnelle est confronté au problème de la division du champ en des ensembles socio-culturels<sup>1</sup> différents? Il y a plusieurs catégories d'acteurs dont le travail traite, dans une mesure variable, d'aspects de culture régionale: les collaborateurs de l'autorité fédérale de surveillance (Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail, OFIAMT) sont appelés à suivre des principes de cohérence et d'uniformité plutôt que de fédéralisme et de régionalismes particuliers, car ils sont chargés de la régulation et de l'application de la législation sur l'ensemble du territoire suisse. Leurs intérêts s'opposent souvent d'une manière inévitable et évidente à la politique de formation défendue par les représentants des différents groupes d'intérêt privés (les associations professionnelles p.ex.) et par les mandataires des pouvoirs publics cantonaux. Citons à titre d'exemple les deux conférences régionales des directeurs d'office de formation professionnelle des cantons de la Suisse romande (CRFP) d'une part, des cantons de la Suisse alémanique d'autre part (DBK). Chacune des deux conférences défend ses postulats propres de politique de formation en même temps qu'elles représentent en commun la position de leurs cantons membres face à l'autorité fédérale et aux associations privées. Selon les problèmes abordés, il y a des coalitions d'intérêts variables qui reflètent les particularités de chaque système cantonal de formation professionnelle en même temps qu'elles font apparaître des similitudes structurelles entre cantons de régions différentes. Notre travail est destiné à apporter une clarification à certains aspects de cette thématique, puisque

<sup>1</sup> Précisons pour l'instant que nous entendons par "les ensembles socio-culturels" les quatre régions/sous-populations linguistiques de la Suisse, à savoir la Suisse alémanique, la Suisse romande, la Suisse italienne et la Suisse rhéto-romane.

nous tenterons de montrer dans quelle mesure les traits d'une culture régionale différente expliquent des différences au niveau des structures et du fonctionnement de la formation professionnelle entre deux cantons. Simultanément, nous préciserons les points convergents entre ces cantons, aussi bien au niveau des normes et des valeurs qu'au niveau des mesures concrètes d'application dans le domaine de la formation professionnelle.

### 1.2.3. Signification pour la communauté scientifique

Notre travail a un caractère exploratoire et descriptif, ce qui définit et limite à la fois l'importance et la portée des résultats. La contribution de cette étude au savoir existant ne consiste donc pas dans la vérification empirique d'un modèle de causalité bien établi dans un contexte nouveau. La valeur scientifique de cette étude repose plutôt sur les trois éléments suivants:

#### a) Complément aux connaissances empiriques dans le champ de la formation professionnelle

Le savoir scientifique actuel dans le domaine est éparpillé et dominé par quelques grandes investigations psychologiques (voir 3ème partie de ce chapitre). Notre travail y apporte un complément empirique nouveau, susceptible de contrebalancer la primauté des connaissances psycho-pédagogiques disponibles par une approche politologique et psycho-sociologique.

#### b) Approche pluri-disciplinaire

Le sujet de cette étude exige une approche pluri-disciplinaire, aussi bien sur le plan épistémologique (choix des concepts théoriques) que par rapport au choix des instruments d'analyse (aspect méthodologique). Notre travail constitue une approche originale, sous forme d'une analyse exploratoire, pour la compréhension des phénomènes de formation.

#### c) Connaissances nouvelles

L'étude du changement et de l'innovation en éducation a un passé très récent en Suisse. Notre travail est destiné à contribuer à la constitution d'un savoir empirique dans ce domaine.

## 2. Délimitation de l'analyse

### 2.1. Précision de quelques notions clés

Avant de préciser plus en détail l'objet de notre étude, arrêtons-nous un instant pour préciser les deux notions clés de notre hypothèse de recherche. Qu'entendons-nous par "différences socio-culturelles" et par "formation professionnelle"?

#### 2.1.1. La dimension socio-culturelle

La notion de base est celle de la culture. Selon DUVERGER, elle peut être définie comme "un ensemble coordonné de manières d'agir, de penser et de sentir, constituant les rôles qui définissent les comportements attendus d'une collectivité de personnes"<sup>1</sup>. Elle représente les contenus essentiels de la socialisation des membres d'une collectivité (société globale ou groupe). La Suisse en tant que société globale a une identité culturelle définie. Il y a en Suisse des collectivités nombreuses qui partagent le contenu essentiel de la culture suisse et qui possèdent en même temps une identité culturelle propre qui complète, différencie et interprète la culture englobante. L'apprentissage des contenus culturels dans le cadre du processus de socialisation se réalise dans des contextes individuels très différents. Un critère de distinction majeur à cet égard est constitué par la langue, instrument et contenu de la socialisation. En appliquant ce critère à la société suisse, il apparaît qu'il y a quatre collectivités culturelles à distinguer et dont la langue maternelle respective est le français, l'allemand, l'italien et le rhéto-roman. Si la langue joue un rôle capital dans le processus de socialisation et que, pour cette raison déjà, il est justifiable d'utiliser en premier ce critère pour distinguer des collectivités par rapport à leur identité culturelle, il y a

<sup>1</sup> DUVERGER, p.101

en plus un autre élément qui justifie ce choix. En effet, en Suisse comme dans d'autres pays, les groupes linguistiques sont distribués selon le principe de la "territorialité des langues"<sup>1</sup>. Cette distribution géographique s'est affirmée par une longue tradition, ce qui nous permet de parler aujourd'hui de la Suisse alémanique, de la Suisse romande, de la Suisse italienne et de la Suisse rhéto-romane, en précisant que les frontières de ces régions et populations linguistiques ne sont pas rigides, mais plus ou moins fluctuantes et ouvertes. La distinction désigne des concentrations relativement stables dans le temps et dans l'espace sans postuler des unités circonscrites avec une précision d'ordre mathématique. Ensuite, il est possible de répartir les ensembles géo-politiques suisses, les cantons, sur les quatre groupes linguistiques, à l'exception de quelques cantons-frontières, où il y a deux, voire trois langues en coexistence sur le même territoire cantonal. Il est également possible d'élargir le concept unidimensionnel du groupe linguistique par d'autres paramètres (p.ex. socio-politiques) permettant de mieux définir encore les quatre ensembles culturels. La sociologie électorale par exemple confirme globalement ces distinctions<sup>2</sup>.

Pour résumer: nous considérons que les collectivités linguistiques en Suisse révèlent l'existence d'identités culturelles différentes. Nous précisons cette distinction en parlant de la dimension socio-culturelle pour indiquer que nous considérons davantage les éléments de l'interaction entre hommes et groupes que les bases matérielles et techniques de la culture.

Par la suite, nous écarterons la Suisse italienne et rhéto-romane de nos considérations pour limiter l'analyse aux deux régions linguistiques les plus importantes en nombre: la Suisse romande et la Suisse alémanique.

<sup>1</sup> CAMARTIN, p.315

<sup>2</sup> Analyses VOX, examens pédagogiques des recrues

Trois remarques préliminaires s'imposent à leur égard:

a) Deux ensembles socio-culturels inégaux

Les francophones et les germanophones sont suffisamment nombreux pour avoir leur propre "infrastructure culturelle" complètement développée et une "masse de manœuvre" suffisante pour constituer et défendre une identité culturelle autonome (1 million de Romands)<sup>1</sup>. Entre les deux régions, il y a un jeu de rapports complexe et ambivalent, allant d'un sentiment de fierté quant à la "richesse culturelle" de notre pays jusqu'à la rivalité prononcée au niveau politique et économique. La discussion récente autour du rapport de force entre la Romandie et la Suisse alémanique peut se résumer à deux tendances: d'abord, le problème du "fossé linguistique" entre les deux régions apparaît moins souvent dans la discussion pour faire place à la problématique du développement régional déséquilibré en faveur du "triangle d'or, qui est à vrai dire un quadrilatère compris entre Bâle, Aarau, Zurich et Schaffhouse"<sup>2</sup>. La deuxième tendance observable est l'importance croissante des facteurs d'ordre économique dans l'explication de ces disparités<sup>3</sup>. La discussion autour du déséquilibre économique est intensifiée par l'inégalité de la présence politique et économique des deux régions au niveau fédéral, inégalité nettement en faveur de la Suisse allemande<sup>4</sup>.

b) Des ensembles fortement hétérogènes

A l'intérieur de chaque région linguistique/ensemble socio-culturel, il y a des différences importantes entre cantons et régions. Selon la ou les dimension(s) choisie(s), nous pouvons

<sup>1</sup> CAMARTIN, p.310

<sup>2</sup> ANNUAIRE 1981 NSH, p.37

<sup>3</sup> Ibidem, p.43s

<sup>4</sup> Voir GERMANN 1981

regrouper les différents cantons faisant partie du même ensemble socio-culturel en plusieurs sous-groupes<sup>1</sup>.

c) Ressemblances et différences

Par rapport à la dimension socio-culturelle, la distinction entre la Suisse romande et la Suisse alémanique se maintient d'une façon incontestable. Cependant, en considérant ces deux ensembles par rapport à d'autres dimensions (socio-économiques et géographiques surtout), il faut noter que certains cantons présentent manifestement des ressemblances considérables par delà la frontière linguistique<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>FISCHER 1981

<sup>2</sup>Voir à cet égard les études sur les disparités régionales dans le cadre du Programme national de recherche No.5 "Problèmes régionaux", en particulier les travaux du domaine de recherche No.2 "Wohlfahrts- und Wohlstandsdisparitäten".

### 2.1.2. Le système de formation professionnelle

Par "système de formation professionnelle" nous entendons les structures et les processus d'interaction entre acteurs (collectifs et individuels) qui contribuent et sont nécessaires à la dispensation des connaissances, aptitudes et attitudes d'une profession dans le cadre de la Loi fédérale sur la formation professionnelle du 24 avril 1978.

Comme acteurs collectifs interviennent surtout l'Etat (la Confédération, les cantons, les communes) ainsi que les entreprises privées et les associations professionnelles.

L'interaction entre acteurs individuels met en rapport l'apprenti/élève et ses formateurs (dans l'entreprise et à l'école) ainsi que des personnes assumant des fonctions d'encadrement ou de support (p.ex. l'inspecteur, le directeur d'école, le chef du personnel d'une entreprise).

La formation professionnelle fait partie du système d'éducation suisse. Elle se situe au niveau secondaire post-obligatoire, en parallèle aux filières scolaires qui préparent à la maturité ou à un diplôme d'école supérieure<sup>1</sup>.

La formation professionnelle au sens large inclut la formation de base et la formation continue. Pour des raisons de complexité, nous limitons nos considérations à l'échelon de la formation de base (essentiellement l'apprentissage)<sup>2</sup>.

En Suisse, il y a environ 180'000 (1982) garçons et jeunes

<sup>1</sup>POGLIA, p. 25

<sup>2</sup>Pour des renseignements plus détaillés sur l'ensemble de la formation professionnelle et sur la formation continue en particulier, voir WETTSTEIN et al., en préparation.

filles qui suivent un apprentissage dans une entreprise ou à l'école. C'est de loin la filière scolaire secondaire post-obligatoire la plus importante (env. 66% des garçons de 16 ans, env. 45% des jeunes filles du même âge en 1981)<sup>1</sup>.

La formation professionnelle comme système est structurée suivant la distribution de fonctions suivante (tableau 1.1):

Tableau 1.1: Fonctions principales et acteurs de la formation professionnelle suisse

| Domaines d'intervention              | Acteurs                                        |
|--------------------------------------|------------------------------------------------|
| Législation-cadre                    | Confédération                                  |
| Haute surveillance                   | Confédération, cantons                         |
| Règlements d'apprentissage           | Confédération, associations professionnelles   |
| Législation d'application            | Cantons                                        |
| Surveillance                         | Cantons                                        |
| Enseignement scolaire                | Cantons, communes, agents privés               |
| Formation pratique dans l'entreprise | Entreprises                                    |
| Examens de fin d'apprentissage       | Cantons; associations professionnelles, écoles |

Le système de formation professionnelle en Suisse n'a pas été créé d'un seul coup. Il est issu du système corporatiste du Moyen Age et s'est adapté au cours de plusieurs vagues de réforme aux conditions nouvelles de la révolution technique du 19e siècle. Aujourd'hui, la formation professionnelle est un champ d'action complexe à plusieurs échelons avec des acteurs étatiques et privés, collectifs et individuels, à cheval sur le système d'éducation et le système de production économique.

<sup>1</sup>Vie économique, janvier 1983, p.46

### 2.1.3. La dimension socio-culturelle de la formation professionnelle

A quel niveau de la réalité sociale, politique et économique allons-nous procéder à l'analyse des différences socio-culturelles du système de formation professionnelle? - La dimension socio-culturelle peut être saisie à différents niveaux, p.ex.:

- au niveau de l'ensemble de la Suisse (MEIER/ROSENMUND 1982)
- à celui des autorités publiques (MUELLER 1983)
- par regroupement de régions (WALTER-BUSCH 1978)
- au niveau cantonal (NSH 1981, MUELLER 1983)
- ...

Tous les domaines d'intervention qui figurent dans le tableau 1.1 ont une dimension socio-culturelle particulière qui pourrait faire l'objet d'une analyse spécifique. Cependant, en fonction de nos capacités d'analyse limitées, nous avons été obligés de procéder à une sélection. Deux critères ont guidé notre choix: le fait que nous nous intéressons dans un deuxième temps au potentiel de changement contenu dans le système de formation nous conduit à accorder la priorité à l'analyse du niveau d'exécution en négligeant le niveau de la formulation de la politique et des normes-cadres. Pour saisir le processus de formation au niveau de l'exécution pratique, les cantons constituent le cadre d'analyse le plus approprié, puisque

- la Confédération n'intervient guère directement dans l'application concrète des normes légales;
- les associations professionnelles interviennent surtout dans le processus de formulation des règlements d'apprentissage;
- les entreprises constituent le champ d'action au niveau micro-structurel de la formation.

La primauté des cantons dans l'exécution pratique est d'ailleurs expressément prévue dans la Loi fédérale sur la formation professionnelle (voir partie III du présent travail).

Le deuxième critère qui a déterminé notre choix du cadre d'analyse se situe au niveau de la culture. La discussion autour des modèles socio-culturels suisses permet de voir que la Suisse romande et la Suisse alémanique représentent les deux régions dont les rapports sont au centre des débats en relation avec la politique de formation professionnelle depuis plus d'un siècle. En effet, la Suisse italienne constitue une entité socio-culturelle bien à part dont le système de formation professionnelle n'a pas d'équivalent dans d'autres régions ou cantons de la Suisse. Et la Suisse rhêto-romane n'a pas d'identité propre aussi fortement articulée sur le plan de la formation que sur celui de la langue par exemple. Par conséquent, nous avons renoncé à l'analyse de la Suisse italienne et rhêto-romane.

De plus nous avons déjà souligné plus haut que la Romandie et la Suisse alémanique constituent des ensembles socio-culturels peu homogènes. Une comparaison au niveau global des deux modèles risquerait donc de passer à côté de la réalité vécue par rapport à l'exécution de la formation, domaine que nous avons décidé d'analyser. Aussi est-il préférable de choisir dans chaque ensemble des unités cantonales comme cadre d'analyse. Pour des raisons de volume de travail, nous avons limité l'analyse à deux cantons dont les paramètres structurels et quantitatifs sont suffisamment proches les uns des autres pour justifier la comparaison. Notre choix s'est porté sur les cantons de Neuchâtel et de Bâle-Campagne. En plus des similitudes démographiques et socio-économiques entre les deux cantons (voir tableau 1.2), d'autres raisons ont conduit à ce choix:

- facilité d'accès aux informations pour le chercheur (proximité géographique);
- connaissances et contacts personnels pré-existants entre chercheur et acteurs du champ;
- volume de travail d'analyse approprié (cantons de grandeur moyenne).

Tableau 1.2:

Quelques indications sur Bâle-Campagne et Neuchâtel

| Bâle-Campagne | Caractéristique                         | Neuchâtel |
|---------------|-----------------------------------------|-----------|
| 220'000       | Population (1980)                       | 159'000   |
| 428           | Surface (km <sup>2</sup> )              | 797       |
| 519           | Densité (1980)                          | 211       |
|               | Population occupée <sup>1</sup> (1980): |           |
| 26'576        | nombre absolu                           | 25'071    |
|               | en % par secteur:                       |           |
| 4             | - primaire                              | 4         |
| 58            | - secondaire                            | 56        |
| 38            | - tertiaire                             | 40        |
| 343           | Nombre d'entreprises (1980)             | 369       |
| 4'467         | Contrats d'apprentissage (1982):        | 4'182     |

Sources: Schweizer Almanach 1981  
"Vie économique", avril 1983

<sup>1</sup> travaillant plus de 50% du temps moyen de travail d'une branche

## 2.2. Hypothèses de recherche

Après une première délimitation de l'objet d'étude et avant d'introduire brièvement la démarche suivie, nous pouvons préciser les hypothèses de travail:

### Décomposition de l'hypothèse principale:

- a Il y a des différences socio-culturelles dans la formation professionnelle suisse.

D'où les questions:

- a 1 Quelles sont les caractéristiques des systèmes de formation des cantons de Neuchâtel et de Bâle-Campagne?
- a 2 Lesquelles de ces caractéristiques constituent des différences d'ordre socio-culturel?

### Hypothèse secondaire:

- b Il y a des différences socio-culturelles dans le potentiel de changement du système de formation professionnelle.

D'où les questions:

- b 1 Quelles sont les caractéristiques du potentiel de changement dans les systèmes de formation de Neuchâtel et de Bâle-Campagne?
- b 2 Lesquelles de ces caractéristiques reflètent l'influence du facteur socio-culturel?

A cette double structure d'hypothèses s'ajoute la dimension du temps, subdivisée en trois sections:

- c 1 Evolution dans le passé
- c 2 Situation actuelle
- c 3 Perspectives du développement futur

Graph. 1.1: Articulation des hypothèses de recherche dans le temps

| Temps<br>Hypothèses                  | c 1<br>passé | c 2<br>présent | c 3<br>avenir |
|--------------------------------------|--------------|----------------|---------------|
| a<br>Système de formation            | 1            |                |               |
| a 1<br>BL - NE                       | 2            | 3              | 7             |
| a 2<br>Différences socio-culturelles |              | 4              |               |
| b<br>potentiel de changement         |              |                |               |
| b 1<br>BL - NE                       |              | 5              | 8             |
| b 2<br>Les acteurs                   |              | 6              |               |

Nous avons désigné huit cellules du tableau pour indiquer les éléments principaux que comporte notre analyse.

Analyse historique:

- 1 L'évolution historique des conditions et des structures de la formation professionnelle en Suisse
- 2 L'évolution historique des conditions et des structures de formation dans les deux cantons de Bâle-Campagne et de Neuchâtel

Analyse de la situation actuelle:

- 3 Les systèmes de formation professionnelle des deux cantons
- 4 Les différences socio-culturelles de la formation entre les deux cantons
- 5 Le potentiel de changement contenu dans les deux systèmes cantonaux de formation
- 6 Le potentiel de changement observable auprès des acteurs principaux

Perspectives d'avenir

- 7 Un essai sur les tendances de l'évolution future de la formation professionnelle dans les deux cantons
- 8 Des réflexions sur les possibilités d'utilisation future du potentiel de changement contenu dans les deux systèmes de formation.

## 2.3. Démarche

### 2.3.1. Nature de la démarche

Notre étude est du type exploratoire, elle est destinée à débayer un champ d'analyse pour y découvrir des questions de recherche pertinentes et susceptibles de constituer des objets d'analyses empiriques ultérieures plus approfondies. Les limites d'un tel travail sont

- le cadre limité du champ d'analyse choisi;
- l'absence de généralité des données relevées;
- le caractère relativement descriptif du travail;
- le mélange de méthodes d'investigation diverses.

Ces limites sont partiellement compensées par quelques avantages:

- la richesse des données recueillies;
- la diversité des sources d'information qui peuvent être prises en considération;
- l'aspect novateur de la perspective dans le domaine étudié;
- la proximité de l'investigateur et de la prise d'information auprès des acteurs du champ.

A partir des hypothèses de recherche, nous avons choisi une démarche qui est composée de quatre étapes:

- 1) l'analyse historique
- 2) l'analyse systémique
- 3) l'analyse au niveau des institutions et des acteurs
- 4) essai d'analyse du potentiel de changement.

Les quatre analyses partielles sont entreprises dans un cadre comparatif, puisqu'il s'agit de découvrir des ressemblances et des différences entre deux contextes socio-culturels spécifiques.

DUVERGER distingue deux démarches dans le cadre de la méthode comparative<sup>1</sup>: la confrontation de phénomènes analogues et les prises de vues différentes d'un même phénomène. La technique générale de la comparaison affronte, selon le même auteur, deux types de difficultés: la comparaison présuppose une systématisation, une typologie, et elle exige une analogie

<sup>1</sup> DUVERGER 1963, pp.375-399

minimale des structures (physionomie et complexité). Les deux systèmes de formation que nous voulons analyser contiennent à la fois des éléments communs et différents par rapport à chacune des trois analyses partielles:

- histoire

Chaque canton connaît une évolution démographique et socio-économique particulière, mais située à l'intérieur du même système politique et économique global (la Suisse). L'évolution du cadre global de la formation professionnelle est semblable pour les deux cantons et largement régie par le droit fédéral.

- systèmes de formation

Chaque canton présente un mode d'organisation particulier, mais destiné à résoudre le même type de problèmes, à savoir l'organisation de la formation sur le territoire du canton. Des particularités de l'évolution historique par régions interviennent au niveau du système concret, car la formation professionnelle est fortement marquée par des traits d'une tradition régionale relativement stable.

- institutions et acteurs

Selon les ressemblances plus ou moins prononcées des deux systèmes de formation, la comparaison entre institutions et groupes d'acteurs prend le caractère d'une analyse entre objets plus ou moins homogènes. Nous aurons des exemples des deux tendances (cf. partie III).

Nous croyons avoir tenu compte du problème de l'analogie minimale des structures, relevée par DUVERGER, puisque les deux cantons que nous avons choisis de comparer comportent des traits assez semblables (cf. point 2.1.). Quant à la typologie des systèmes de formation professionnelle, notre situation est moins optimale. A notre connaissance, il n'existe pas de travail scientifique qui présente, d'une manière systématique, la formation professionnelle en Suisse. Par conséquent, nous devons recourir à des constructions auxiliaires et partielles pour choisir nos études de cas (cantons BL et NE) d'une part, et pour les resituer par rapport à leur milieu socio-culturel (Suisse alémanique, Suisse romande) d'autre part. A cet égard, les possibilités de généralisation de nos données sont limitées.

### 2.3.2. Concepts théoriques et méthodes d'analyse

#### a) Analyse historique

L'étude de l'évolution historique se situe à deux niveaux: à celui de l'ensemble de la Suisse et sur le plan des deux cantons. Au premier niveau (helvétique), nous présenterons les données principales de l'évolution de la formation professionnelle, de son cadre légal et de sa composition quantitative et qualitative. Puisque l'apprentissage est étroitement lié au système économique, nous en esquisserons également les éléments pertinents. A cette fin, nous recourrons principalement aux ouvrages existants de différents auteurs dans ce domaine (cf. section 3 du présent chapitre).

Chacun des deux cantons possède une histoire propre qu'il convient de relever pour autant qu'elle soit en rapport avec le domaine de la formation. Ainsi, les évolutions démographique et socio-économique des deux cantons seront analysées. Les ouvrages relatifs à l'histoire cantonale sont plutôt rares. Nous devons reconstruire le passé à partir de l'analyse de documents écrits officiels et non publiés.

#### b) Systèmes de formation

Après une phase prolongée de stabilité, la formation professionnelle a subi des transformations importantes après 1945. L'évolution quantitative et qualitative de la formation dans les deux cantons sera présentée, sur la base d'un dépouillement de documents et de statistiques, complété par des entretiens avec des experts du champ considéré. La comparaison des systèmes de formation se situe au niveau global des deux cantons, la situation suisse n'étant abordée que comme toile de fond.

### c) Institutions et acteurs

Nous quittons le niveau d'analyse du système global pour comparer le fonctionnement à travers les structures institutionnelles et le vécu des acteurs qui en font partie. A cette fin, nous recourrons aux concepts de la psycho-sociologie telle qu'elle a été développée par CROZIER/FRIEDBERG dans le cadre de l'analyse stratégique<sup>1</sup>. Au niveau institutionnel, nous comparerons les deux offices cantonaux de formation professionnelle d'une part, deux écoles professionnelles d'autre part. La première comparaison constitue une étude de cas ayant comme objet des entités assez semblables, la seconde travaille avec des objets plus hétérogènes.

Au niveau des acteurs, il y aura également deux études de cas: La première a pour objet les systèmes de surveillance de l'apprentissage; la seconde étude essaie de compléter la comparaison institutionnelle des deux écoles par l'analyse des attitudes et stratégies des groupes d'acteurs en jeu. L'analyse de la perspective des acteurs est complétée par l'interrogation de deux échantillons semblables d'apprentis dans les deux cantons, afin de confronter la perspective des acteurs permanents du champ à celle des acteurs "de passage". Notre travail sera conclu par une brève tentative d'évaluation du potentiel de changement contenu dans les deux systèmes cantonaux de formation, potentiel tel qu'il découle de nos analyses. A cette fin, nous recourrons aux concepts et notions des recherches sur l'utilisation du savoir scientifique (knowledge dissemination and utilization), introduits par des auteurs comme HAVELOCK (1969), HOOD (1979) et HUBERMAN (1982, 1983).

<sup>1</sup> CROZIER/FRIEDBERG 1977, FRIEDBERG 1972, CROZIER 1964, 1965

### 3. Etat de la recherche

La formation professionnelle suisse ne constitue pas le domaine spécifique d'une science particulière. Il y a plutôt toute une série de disciplines scientifiques qui, d'une façon plus ou moins explicite et d'une manière plus ou moins marginale, s'intéressent à la formation professionnelle. Parmi cette variété de disciplines, il faut noter surtout les recherches en psycho-pédagogie dont relève une majorité de travaux de recherche des dernières années. Deux autres disciplines ont toutefois apporté des contributions qui sont en relation directe avec l'objectif de notre travail: la science politique d'une part, l'histoire économique et sociale d'autre part. Finalement, il convient de présenter un quatrième volet de travaux de recherche empirique et théorique en rapport avec notre étude: les travaux sur le changement et l'innovation en éducation. Nous excluons de nombreux travaux en sciences économiques (économie politique et gestion d'entreprise) qui n'ont pas de rapport direct avec le sujet délimité de notre travail. Ainsi, les travaux traitant du marché du travail (p.ex. BLATTNER et al. 1982) et de la gestion du personnel au sens large (cf. la bibliographie chez WEHRHAHN 1980) ne seront pas abordés.

#### 3.1. La recherche sur la formation professionnelle

Ce n'est que depuis une décennie environ que la recherche en éducation, et plus particulièrement la recherche sur la formation professionnelle, a progressivement forgé son identité et a travaillé à promouvoir son institutionnalisation. GRETTLER relève les étapes de développement suivantes:

- le rapport sur la recherche du Conseil suisse de la Science (1973) qui classa les sciences de l'éducation parmi les domaines à encourager, avec le plus haut degré de priorité;
- les journées de travail d'octobre 1974, à Berne, qui réunirent un grand nombre d'intéressés autour du thème de la recherche en éducation;
- la fondation, en juin 1975, de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE);
- la collection "Exploration", éditée par la SSRE
- le PNR EVA
- la revue "Education et recherche", paraissant depuis 1979<sup>1</sup>.

Le "répertoire des institutions suisses de recherche et de développement éducationnels", établi par le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation<sup>2</sup>, relève 54 institutions dans ce domaine, parmi lesquelles 7 seulement sont clairement orientées vers la formation professionnelle (p. 223). Ces institutions peuvent être classées en quatre catégories: institutions universitaires, institutions rattachées à l'administration, institutions scolaires internes et institutions privées.

La revue de la littérature relative à la formation professionnelle établie par MAEGLI (1982), illustre clairement que les ouvrages scientifiques ne constituent qu'une minorité relativement récente du nombre total des ouvrages relevés. Ce sont avant tout des récits historiques sur l'apprentissage et des rapports annuels de grandes institutions (écoles, associations professionnelles, sociétés) qui contribuent au nombre des ouvrages cités.

<sup>1</sup>A. GRETLER, in: SCHWEIZ. KOORDINATIONSSTELLE 1983

<sup>2</sup>Aarau 1983

Jusqu'en 1980, la recherche sur la formation professionnelle était concentrée sans coordination à différents endroits en Suisse. Par l'approbation du Programme national de recherche No.10 "Education et vie active"<sup>1</sup>, le Conseil fédéral a lancé d'un seul coup toute une série de travaux de recherche dans le domaine de la formation professionnelle qui ont absorbé plus de 60 chercheurs jusqu'en 1983. La majorité des études scientifiques réalisées entre 1980 et 1983 font partie du PNR EVA.

Au niveau international, une étude publiée par R. BORN en 1980 établit un bilan des activités de recherche en cours dans le domaine de la formation professionnelle en Europe. Ce rapport couvre plus de 1'000 projets de recherche, dont la majorité est de langue allemande (RFA, Autriche, Suisse). BORN indique surtout 5 thèmes autour desquels gravitent les travaux étrangers: "Toute une série de projets autour de l'innovation technologique et ses effets, y compris la menace du chômage (des jeunes), la transition école - vie active, les populations spécifiques (femmes et jeunes filles, handicapés, étrangers), les nouveaux modèles de formation professionnelle (qualifications-clés), la formation des adultes (éducation permanente)."<sup>2</sup>

En Europe, la formation professionnelle fait l'objet d'étude principal d'une série d'institutions de recherche et de développement, parmi lesquelles notamment le CEDEFOP de la Communauté Européenne à Berlin, le Bundesinstitut für Berufsbildung à Berlin et Bonn, l'Oesterreichisches Institut für Berufsbildungsforschung à Vienne et l'Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung à Nürnberg. Leurs travaux de recherche couvrent tous les domaines de la formation professionnelle et incluent également des activités de planification et de mise en

<sup>1</sup>PNR EVA

<sup>2</sup>cit. in: Bulletin eva, No.2, p.29/30, 1981

oeuvre pratique. Il en est de même pour le National Center for Research in Vocational Education à Columbus/Ohio aux Etats-Unis, où plus de 100 chercheurs qualifiés travaillent à des projets relatifs à la Vocational Education<sup>1</sup>.

Si impressionnante que soit cette énumération, deux réserves s'imposent quand on compare cette infrastructure massive de recherche à l'étranger à la situation de la recherche en formation professionnelle en Suisse. D'abord, le système suisse est caractérisé par une structure assez unique qui rend malaisé le transfert du savoir étranger au contexte suisse. Ensuite, en dépit du volume impressionnant de recherche, les systèmes étrangers souffrent de beaucoup plus de problèmes que le système suisse. Ceci est dû à des raisons diverses, mais il s'ensuit que le besoin de recherche dans le domaine de la formation professionnelle est perçu comme beaucoup moins urgent en Suisse.- La recherche sur la formation professionnelle en Suisse peut être regroupée en trois courants que nous allons présenter brièvement.

3.1.1. La recherche en éducation professionnelle (Berufspädagogik)  
Sur le plan universitaire, c'est surtout l'Institut de pédagogie économique de la Haute Ecole de Saint-Gall sous la direction du professeur Dubs, où sont formés depuis près de 20 ans de nombreux enseignants en sciences économiques pour les écoles secondaires et professionnelles. R. Dubs et ses collaborateurs ont réalisé de nombreux travaux de recherche dans ce domaine, dont la majorité a été publiée sous l'égide de la Société suisse des employés de commerce (SSEC).

En dehors des universités, il convient de citer en premier lieu l'Institut suisse pour la pédagogie professionnelle (ISPP) qui est une division de l'OFIAMT, domicilié à Berne, avec des branches à Lausanne et au Tessin. L'ISPP a pour tâche principale

<sup>1</sup> cf. à ce sujet: VILLIGER (1983), in: Bulletin eva No.7, p.15s

de former des enseignants des écoles professionnelles. Le mandat de l'ISPP, tel qu'il a été formulé dans l'article 36 de la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 1978, prévoit que l'ISPP doit également entreprendre des travaux de recherche dans son domaine<sup>1</sup>. En dehors des universités, quelques-uns des grands cantons disposent d'une infrastructure de recherche en éducation faisant partie de leur administration. Tel est le cas, p.ex., des cantons de Genève et de Zurich. Ces activités de recherche aboutissent fréquemment à des résultats dont l'intérêt dépasse le cadre strictement cantonal<sup>2</sup>. Finalement, il faut énumérer des tentatives de recherche avec des moyens réduits dont témoignent de temps à autre les principales revues du domaine de l'éducation professionnelle<sup>3</sup>.

La recherche en éducation professionnelle est en train de se développer. Elle semble pouvoir profiter des impulsions de recherche qui ont été données dans le cadre du PNR EVA entre 1980 et 1983.

### 3.1.2. La psychologie de l'adolescent en formation

Comprise comme une section spécifique de la psychologie du développement, la psychologie de l'adolescent en formation a longtemps été à l'ombre des recherches universitaires. Nous y regroupons le processus du choix professionnel d'une part, et le développement de la personnalité de l'adolescent en fonction de sa situation d'apprentissage professionnel (à l'école et dans l'entreprise) d'autre part. Par l'introduction de la psychométrie

<sup>1</sup> Il y a eu quelques publications pédagogiques au sein de l'ISPP, surtout au début de son existence; cf. à ce sujet: LUSTENBERGER et al. (1982).

<sup>2</sup> Voir par exemple WETTSTEIN 1980, CHRESTA 1970, BERNATH et al. 1980, AMOS 1984

<sup>3</sup> P.ex. le périodique "Education et Recherche", Ed. Delval, Estavayer-le-Lac (à partir de 1984), la "Revue suisse de l'enseignement professionnel", Aarau, ou les "Beiträge zur Lehrerbildung" de la Société Pédagogique Suisse.

dans l'orientation scolaire et professionnelle, le travail à l'aide de méthodes scientifiques est devenu le pain quotidien de l'orienteur. Par la suite, l'intérêt des chercheurs s'est progressivement tourné de la population des gymnasiens et étudiants vers l'analyse du développement psychologique de l'adolescent en formation pratique. Encouragé par l'intérêt croissant de l'industrie privée (et de l'artisanat) pour les questions relatives au choix professionnel, le savoir scientifique dans ce domaine s'est considérablement développé durant la dernière décennie. Parmi les travaux les plus importants, nous citerons notamment les enquêtes de HAEFELI et al. (1981), de GENDRE et al. (1981) ainsi que de BERNATH et al. (1980) et de WETTSTEIN (1980). D'autres recherches ont été réalisées dans ce domaine dans le cadre du PNR EVA également.

### 3.1.3. La psychologie du travail

Les psychologues du travail ont une importance croissante dans le domaine de la formation professionnelle. Une bonne partie des recherches sous le signe de l'humanisation du travail a des implications directes pour la formation pratique des adolescents et des adultes dans l'entreprise. Différents travaux empiriques existent dans ce domaine en Suisse. Notons la mise en oeuvre d'un programme national de recherche sur ce thème (PNR 15), les travaux du professeur ULICH et de ses collaborateurs à l'EPF de Zurich et les différentes chaires de psychologie du travail dans les universités suisses (Berne, Zurich, Neuchâtel).

### 3.2. Histoire économique et sociale

La formation professionnelle est marquée par le principe de la dualité des porteurs (Etat, économie privée) qui a pour conséquence une dichotomie à différents égards de la formation: lieux d'apprentissage (école, entreprise)<sup>1</sup>, contenus de formation (théorie, pratique), enseignants (maîtres d'apprentissage, enseignants scolaires), financement (Etat et économie privée). Pour cette raison, il n'est que partiellement vrai de dire que la formation professionnelle fait partie du système d'éducation, puisqu'elle est en même temps solidement ancrée dans le système économique. Cette dualité trouve son parallèle dans les disciplines scientifiques dont l'objet d'étude est la formation professionnelle. Nous avons déjà abordé le côté de l'éducation. Si nous nous tournons du côté de l'économie, nous découvrons que la formation est une thématique peu traitée par les économistes<sup>2</sup>. En revanche, le système d'apprentissage a retenu l'attention d'un certain nombre d'historiens, en particulier dans son évolution jusqu'à la fin du 19e siècle. Ce sont surtout FRAUENFELDER (1938), SAVOY (1908), KREBS (1933) et des auteurs allemands qui ont analysé l'apprentissage en profondeur. Le récit de l'évolution moderne durant le 20e siècle n'a pas encore été fait. L'ouvrage de WETTSTEIN et al. (en préparation) est destiné à combler partiellement cette lacune. Ces travaux ont des liens étroits avec les descriptions plus globales de l'histoire économique et sociale de la Suisse. Un certain nombre d'ouvrages sont sortis ces dernières années (BERGIER 1983, SCHWEIZERISCHE ARBEITERBEWEGUNG 1975, KLEINWEFERS/PFISTER 1977) qui

<sup>1</sup>En vérité, cette dichotomie est une trichotomie, puisque les cours d'introduction rendus obligatoires par la Loi fédérale de 1978 se joignent aux lieux d'apprentissage traditionnels.

<sup>2</sup>A l'exception de quelques travaux isolés, p.ex. FATZER 1961, KAESER 1954

complètent les ouvrages de base de BICKEL (1973), BODMER (1960) et de HAUSER (1961). Les sources deviennent cependant beaucoup plus rares quand on se tourne vers l'histoire économique de certains cantons. Dans les cantons de grandeur moyenne et petite, la documentation reste très fragmentaire. Et les informations sur l'évolution de la formation professionnelle à l'intérieur d'un canton sont encore plus rares.

### 3.3. Science politique

En science politique, le programme national de recherche No.6 "Processus de décision dans la démocratie suisse" a permis la réalisation d'une série de travaux de recherche sur le fonctionnement des administrations fédérales et cantonales, notamment sur le phénomène de l'administration para-étatique en Suisse, qui complètent d'autres travaux récents dans ce domaine<sup>1</sup>. Ce dernier aspect touche évidemment d'une manière directe le domaine de la formation. Les travaux relatifs à ce sujet sont précieux et illustrent un phénomène peu étudié auparavant<sup>2</sup>. Dans une perspective plus juridico-historique, il y a une série de travaux (plus limités) autour de la législation fédérale et cantonale sur la formation professionnelle, plus particulièrement sur la phase préparatoire de la première loi sur la formation professionnelle de la Confédération en 1936, sur sa modification en 1963 et surtout sur la dernière modification de 1978<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Voir à ce sujet le projet de recherche HOTZ 1984 à l'Institut für Orts-, Raum- und Landesplanung (ORL) de l'Ecole polytechnique de Zurich; également: LINDER 1983, URIO 1984.

<sup>2</sup>Notamment l'étude de cas d'ACKERMANN (1981) sur le processus de négociation des règlements d'apprentissage.

<sup>3</sup>Voir REHBINDER 1981, LEU 1947, GEWERBE-INSPEKTORAT BASEL-STADT (éd.) 1943

### 3.4. Travaux relatifs au processus de changement et à l'innovation en éducation

La science comme source d'innovation et de changement fut déjà l'objet de considération des premiers sociologues du 19<sup>e</sup> siècle, pour lesquels leur science avait une destination profondément pratique et politique, puisqu'elle était appelée à encourager la société humaine dans son évolution vers une société "meilleure". Depuis 1945, il y a eu un nombre croissant de savants qui ont cherché à donner à la science une orientation plus poussée vers l'application et l'utilité pratique des résultats de leurs recherches. Ce mouvement fut fortement stimulé par la politique de financement des pouvoirs publics (surtout aux Etats-Unis), en particulier pendant les années soixante. Cette évolution a également eu des parallèles en Europe, mais d'une manière moins importante. Aujourd'hui, la fonction sociale de la recherche scientifique est l'enjeu de débats entre universitaires, hommes politiques et journalistes. Le critère d'utilité sociale de la recherche, le postulat de l'applicabilité pratique des résultats scientifiques, trouve des partisans et des adversaires à travers toutes les disciplines scientifiques. Depuis bientôt trente ans, il y a un fort courant de recherche qui étudie les conditions de production, de diffusion et d'application de la recherche scientifique aux Etats-Unis. Ce courant peut être désigné par le sigle "D&U" (Dissemination and Utilization of Scientific Knowledge), sous lequel a été accumulé un volume impressionnant d'études empiriques, de travaux théoriques et d'expertise pratique<sup>1</sup>. Des notions comme "planned change", "diffusion of innovations" ou "sozialer Wandel" désignent également des travaux dans ce domaine<sup>2</sup>. En Suisse, une première vague de D&U fut lancée par l'instauration des programmes nationaux de

<sup>1</sup>Pour un bon survol des travaux du domaine: HAVELOCK (1973), ROGERS (1983), BENNE (1976)

<sup>2</sup>P.ex. SCHMID 1982

recherche, destinés explicitement à produire des connaissances pour l'appréhension de problèmes dits d'importance nationale. En sciences exactes, la question du transfert des résultats de recherche suit un modèle bien connu (celui de la R&D, recherche et développement) dans l'industrie privée. Mais en sciences sociales, la question de D&U est plus complexe. Dans le cadre du PNR EVA notamment, il y a eu un effort considérable pour introduire les instruments d'une planification systématique de la "valorisation" des résultats de recherche<sup>1</sup>, effort qui a comme parallèle les activités de dissémination dans le PNR No. 5 "Problèmes régionaux". Cette expérience révèle que deux types d'obstacles doivent être passés avant que le transfert puisse se faire d'une manière généralisée: le manque de données empiriques sur le comportement des utilisateurs du savoir et l'absence de communication institutionnalisée entre les deux mondes de la science et de la pratique. Notre travail a pour objectif explicite de contribuer à surmonter la première de ces deux difficultés dans le domaine de la formation professionnelle suisse.

### 3.5. Conclusion

La formation professionnelle constitue un champ d'analyse large et peu étudié. Les travaux de recherche relatifs à ce domaine particulier de l'éducation sont encore fragmentaires. Depuis quelques années, les études surtout psycho-pédagogiques deviennent plus nombreuses. Et la mise en oeuvre du PNR EVA contribue à cette évolution réjouissante. Cependant, notre travail ne peut pas s'appuyer sur un stock d'analyses bien étayées, puisque nous ne sommes qu'au début d'une activité de recherche plus systématique dans le domaine de la formation professionnelle.

<sup>1</sup>Voir p.ex. VILLIGER 1983

PARTIE 1:

HISTOIRE

## Chapitre II

### L'EVOLUTION DU SYSTEME DE FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE

#### 1. Introduction

La formation professionnelle en Suisse a un passé chargé. Aujourd'hui, l'observateur est confronté à une multitude de formes et de contenus de formation, distribués partout dans le pays et situés dans un contexte cantonal ou régional spécifique. Cette diversité actuelle a ses racines dans une évolution historique variée dans le temps et selon les régions. En comparaison aux changements technologiques et structurels qui ont lieu à un rythme de plus en plus accéléré dans le secteur de la production, la formation professionnelle est plus stable, plus permanente dans ses structures fondamentales. Ainsi est-il clair que l'état actuel du système de formation porte encore de multiples traits de son passé. Sans connaître ni l'origine ni le contexte de la genèse de ces traits, nous ne comprenons ni la portée ni la nature véritable des éléments présents qui constituent le système de formation et déterminent son fonctionnement actuel. D'où nous tirons la justification et la nécessité d'une introduction historique (sans répéter inutilement ce qu'on trouve chez des auteurs spécialisés) qui tienne compte des aspects essentiels de la formation et de son articulation aux grands domaines de la société. La présentation du tableau historique de la formation professionnelle sera faite selon trois dimensions:

- l'évolution de la formation professionnelle suisse
- l'évolution socio-politique et économique des cantons analysés, en l'occurrence Neuchâtel et Bâle-Campagne
- l'évolution de l'apprentissage dans les deux cantons.

Nous avons centré l'analyse historique sur la période après 1798 en dépit de l'importance incontestable du régime corporatif du Moyen-Age pour le développement du système d'apprentissage du 19e siècle. Cependant, les changements récents ont été si considérables et si profonds, que l'intégration de cette période-là aurait dépassé le cadre limité de notre travail. Par ailleurs, l'apprentissage du Moyen-Age fait l'objet d'un nombre considérable d'ouvrages spécialisés vers lesquels le lecteur intéressé pourra se tourner, le cas échéant<sup>1</sup>.

Si nous restions au niveau global de l'histoire suisse dans notre description historique, un aspect caractéristique et fondamental pour la compréhension de notre objet d'étude nous échapperait, car la formation professionnelle est un domaine d'activité traditionnel des cantons, marqué des particularités régionales et sectorielles. En dépit du degré relativement élevé d'intervention et de structuration par la Confédération dans ce domaine, l'exécution a toujours été l'affaire des cantons et de leurs partenaires économiques locaux. Il s'agit d'un exemple classique du fédéralisme exécutif. D'où l'importance de l'histoire cantonale aussi bien politique que socio-économique pour la compréhension de la formation professionnelle.

<sup>1</sup> Voir à ce sujet FRAUENFELDER 1938, KREBS 1895, 1904, 1933 et WETTSTEIN et al. (en préparation)

## 2. L'apprentissage avant 1798

Les débuts de l'apprentissage remontent au Moyen-Age. Sous le régime du système corporatif dans les villes, les métiers artisanaux furent enseignés dans le cadre de l'apprentissage. Ce type de formation était limité à différents égards: l'apprentissage n'était ouvert qu'à une minorité de jeunes gens de l'époque, à l'exclusion des jeunes filles et des couches sociales les plus pauvres. Il n'y avait qu'un nombre restreint de métiers qu'on pouvait apprendre par un apprentissage, et une grande partie du savoir-faire "professionnel" était transmise par une formation sur le tas. L'apprentissage était pratiquement inexistant en dehors des villes. Par conséquent, il n'avait de loin pas la même importance numérique qu'aujourd'hui, puisque la production sous le régime corporatif n'était qu'un élément parmi d'autres de l'économie suisse du Moyen-Age. "L'industrie, le commerce et l'apprentissage sont, durant toute la période qui s'étendit du 14e siècle à 1803, soumis au régime légal de la corporation. Celle-ci surveillait les contrats d'apprentissage et la protection des apprentis, organisait et contrôlait l'examen des candidats à la maîtrise, percevait les droits, vérifiait la fabrication et la vente des produits ... La limitation du nombre des apprentis, la réglementation de la durée de l'apprentissage et des devoirs des maîtres et des apprentis sont les objets essentiels de l'organisation corporative ... Le régime corporatif a été la sauvegarde de l'industrie durant plusieurs siècles. Il donnait aux gens une grande autonomie et une force considérable. L'Etat exerçait une action tutélaire lointaine. Les règles de la corporation suffisaient pour assurer la protection nécessaire aux personnes et aux produits de l'industrie ... On ne saurait trop insister ... sur les avantages que procuraient les corporations pour le développement de l'industrie et du commerce et spécialement

pour le maintien et le perfectionnement de l'apprentissage, sans avoir recours, pour arriver à ces résultats, à l'action de l'Etat, ou du moins sans attendre tout des pouvoirs publics. Les corporations, grâce à leur principe organique, avaient en main tous les pouvoirs et exerçaient une puissance morale capable de doter le commerce et l'industrie d'une réglementation sage et de les faire progresser"<sup>1</sup>.

Au cours du 18<sup>e</sup> siècle déjà, l'économie suisse se développait en direction d'une structure industrielle décentralisée, si bien que BERGIER appelle cette époque "la révolution anticipée"<sup>2</sup>. L'agriculture subissait un changement structurel fondamental en passant de l'autarcie rurale à une économie de marché avec une division du travail poussée qui facilitait l'adaptation aux conditions climatiques et topographiques spécifiques des régions. L'élevage du bétail et la production laitière se développaient le plus fortement. De cette manière, la population rurale avait plus de temps à disposition pour la production artisanale à domicile qui se composait essentiellement du tissage, de la filature et de l'horlogerie (dans le Jura). Les relations commerciales étendues qu'entretenaient les confédérés de l'époque avec l'étranger favorisaient le développement de la production de ces biens. La demande étrangère de bétail et de produits laitiers ainsi que de textiles et de montres accélérail le changement structurel dans l'agriculture et renforçait le développement de la production à domicile. Les villes perdaient de l'importance par rapport à la campagne, car les structures médiévales de leur système corporatif devenaient rigides et empêchaient le développement économique. Ce recul des villes eut lieu malgré le fait qu'elles avaient une fonction importante comme marchés régionaux et comme centres de l'artisanat qui produisait pour le marché étranger.

<sup>1</sup>SAVOY, pp.76/77

<sup>2</sup>BERGIER 1974, p.55

D'autres facteurs contribuaient à cette évolution: la situation géographique le long des grandes axes nord-sud du commerce, les conditions naturelles défavorables (climat, sol) et la structure atomisée du marché intérieur de la Suisse. L'évolution démographique était marquée par des flux de migration importants qui conduisaient à un réseau étendu de relations internationales partout dans le monde (émigration) d'une part, à des impulsions nouvelles pour l'économie suisse (immigration sélective) d'autre part.

### 3. L'apprentissage pendant et après la révolution technique

Partant de l'Angleterre, la révolution technique arrivait en Suisse pour y trouver une structure pré-industrielle bien établie qui disposait déjà d'un savoir-faire commercial et technique considérable. Au 18<sup>e</sup> siècle déjà, les contraintes excessivement sévères et limitatives avec lesquelles les corporations tentaient de défendre leur monopole de réglementation et leur pouvoir provoquaient des réactions de plus en plus nombreuses et radicales. C'est la mise en question de l'Ancien Régime, doublée de l'apparition de nouveaux métiers qui n'étaient alors plus soumis au régime corporatif: c'est l'essor de la production de textiles dans plusieurs centres régionaux (Saint-Gall, Zurich, Bâle, Glaris), de la production horlogère (surtout Neuchâtel et Genève) et des métiers de peintre, vitrier, plâtrier, tapissier etc. L'Ancien Régime fut aboli par l'invasion des troupes napoléoniennes et la République Helvétique introduisit des normes juridiques et politiques nouvelles qui allaient préparer la disparition presque totale des institutions médiévales: la liberté du commerce et d'établissement en application sur un territoire helvétique unifié et sans barrages douaniers permit un développement économique inconnu auparavant.

Au niveau de l'économie suisse, les effets de cette période de changement peuvent être regroupés en deux courants majeurs:

#### - changements structurels et innovations

Ces effets concernent surtout l'industrie du textile, où la pression de la concurrence étrangère provoqua le passage de la production manuelle à la production mécanisée. Le travail à domicile était réduit aux branches non mécanisées de l'industrie textile. A partir des établissements de réparation et de manutention des machines textiles fut fondée l'industrie

des machines dont les premiers débouchés se limitaient au marché intérieur. Le développement économique de la campagne ne manquait pas de toucher les villes et de les ouvrir aux idées nouvelles sur le plan politique et économique. Ainsi, l'industrialisation fit-elle son entrée dans les villes. Les répercussions sur l'artisanat furent considérables et conduirent à un changement structurel profond qui permit à l'artisanat de survivre sous des formes nouvelles et adaptées. De cette façon, les villes rattrapèrent pas à pas l'avance de la campagne en tant que lieu préféré de la production industrielle.

#### - développement continu

D'autres branches n'ont pas subi le même rythme (accéléré) de changement: l'industrie horlogère ne fut pratiquement pas touchée par la révolution technique pendant cette période, et l'agriculture vivait une époque de prospérité grâce à la croissance générale de l'économie. La structure sociale de la population ne connaissait pas les mêmes secousses révolutionnaires que beaucoup de pays européens. En dépit de la pauvreté éclatante de larges couches de la population et en dépit des conditions de travail extrêmement dures, la structure sociale ne faisait pas l'objet de coups révolutionnaires majeurs. Une des raisons de cette évolution relativement tranquille peut être attribuée à la structure industrielle décentralisée du pays qui continuait à subsister.

Jusqu'à la création de l'Etat fédéral de 1848, les événements étaient marqués d'un particularisme cantonal qui allait du régime corporatif réintroduit (Bâle, Zurich, Schaffhouse) à l'application quasiment générale du principe de la liberté du commerce dans certains cantons nouveaux (les Grisons, Saint-Gall, Argovie). "Pour résumer ... l'histoire des métiers et de l'apprentissage en Suisse depuis 1798, nous devrions diviser en plusieurs périodes l'époque allant de 1798 à 1879:

- a) Suspension presque complète des corporations (1798 à 1803)
- b) Retour à l'idée corporative, de 1803 à 1832
- c) Reprise du principe de la liberté du commerce et d'industrie, 1832 - 1837
- d) Lutte entre les idées anciennes et nouvelles, 1838 - 1848
- e) De 1848 à 1879 Liberté industrielle proclamée par les constitutions de 1848 et de 1874"<sup>1</sup>.

Entre 1848 et 1914, l'économie suisse a vécu une période de croissance, interrompue par des phases de récession plus ou moins marquée. "Die Schweiz wurde zu einem der reichsten Länder Europas"<sup>2</sup>. La structure de l'économie subissait des modifications importantes. L'Etat fédéral de 1848 reposait sur une structure économique solide, mais dominée par l'agriculture, l'horlogerie et surtout l'industrie textile. En 1914, l'industrie des machines était devenue puissante et très avancée, l'industrie chimique en train de s'affermir, le secteur touristique en développement, les banques et les assurances établies, de nombreuses succursales commerciales et industrielles implantées à l'étranger, l'industrie de biens de consommation en croissance, le secteur du bâtiment en pleine activité et l'infrastructure du pays considérablement développée. La structure de base de l'économie suisse de nos jours est née, dans ses traits essentiels, dans la deuxième moitié du 19e siècle.

A partir de 1830, selon la composition politique des gouvernements cantonaux, la liberté de commerce et d'industrie fut plus ou moins complète. "Dès ce moment, l'apprentissage fut livré au bon plaisir de l'initiative individuelle. Il faudra de longues années pour ramener soit les individus, soit les

<sup>1</sup>SAVOY, p.82

<sup>2</sup>KLEINWEFERS/PFISTER, p.69

corporations et l'Etat à prêter une certaine attention au problème important de l'apprentissage, battu en brèche, d'une façon rigoureuse, par les principes de la Révolution ... Des sociétés d'utilité publique se mirent à la tête du mouvement de restauration de l'apprentissage ... Mais ces efforts isolés eurent assez peu de succès. Les artisans éprouvent bientôt les inconvénients de leur isolement. Ils cherchent à reconstituer les anciens groupements par la fondation de sociétés d'arts et métiers ... C'est à l'influence et aux efforts de ces sociétés qu'est dû l'important mouvement en faveur du retour de l'apprentissage organisé, du relèvement des métiers et de l'industrie"<sup>1</sup>. C'est surtout à partir de la fondation de l'Union suisse des Arts et Métiers (USAM) en 1879 que naîtront d'importants mouvements en faveur des métiers et surtout de l'apprentissage.

<sup>1</sup>SAVOY, pp.83-84

#### 4. La participation de l'Etat à partir de 1884

Des décennies mouvementées se sont succédées les unes aux autres, pendant lesquelles l'économie suisse s'est développée et diversifiée à un rythme de croissance relativement accéléré. Pour l'individu, le régime libéral constituait une opportunité inconnue auparavant. La rapidité et la multitude des changements ne permettaient pas une évolution plus réfléchie. Et de plus en plus, les excès du libéralisme firent leur apparition, frappant ceux qui ne disposaient pas de moyens suffisants pour se protéger contre l'action des autres. Sur le plan de l'apprentissage, la situation était chaotique. La révolution technique n'a pas seulement mis au chômage ou dans une situation de pauvreté absolue une quantité de travailleurs à domicile. L'introduction de procédures et d'équipements nouveaux demandait également une main-d'oeuvre qualifiée. Où la trouver ? Les anciens maîtres d'apprentissage de l'artisanat étaient devenus rares et ils ne formaient guère d'ouvriers pour l'industrie. Alors, nous assistons à des développements multi-directionnels: l'industrie des machines et du textile se mit à former elle-même sa main-d'oeuvre. Des ateliers d'apprentissage furent ouverts dans les grandes entreprises. L'horlogerie, dans le Jura, créa ses propres écoles (avec le soutien des communes). D'autres ateliers d'apprentissage furent ouverts dans les villes pour certaines professions de l'artisanat. Parallèlement, des efforts furent entrepris pour hausser le niveau général de l'instruction publique par l'introduction de la scolarité de base et de cours facultatifs pour jeunes gens et adultes. Tous ces efforts contribuèrent à une revalorisation de l'éducation vers la fin du 19e siècle. Mais le plus souvent, ces efforts restaient limités à l'échelle d'une commune, d'une ville, d'une entreprise ou d'une région. Il n'y avait pas de coordination, pas de développement cohérent. Une multitude de types de

formation co-existaient.

Cette situation était insatisfaisante au niveau général et en particulier dans le domaine de l'artisanat. Entre 1882 et 1883, une enquête industrielle mit en évidence l'état déplorable dans lequel se trouvait l'apprentissage en Suisse.

L'USAM se mit à la tête d'un mouvement de promotion de l'apprentissage, promotion qui avait besoin de la collaboration de l'Etat pour réussir.

L'appel des milieux industriels et artisanaux à l'intervention de l'Etat dans le domaine de l'apprentissage fut précédé par l'expérience de l'intervention étatique dans d'autres domaines: d'abord pour des raisons d'auto-défense sectorielle: il s'agissait de protéger certains métiers et industries particulièrement exposés aux pressions de la concurrence étrangère ou de la mécanisation. La politique douanière protectionniste et de nombreux arrêtés en faveur de branches particulières sont les signes apparents de cette évolution. Parallèlement à l'interventionnisme économique, l'Etat était appelé à protéger les groupes de travailleurs les plus défavorisés (les enfants, les femmes) contre des conditions de travail excessives. La loi fédérale sur les fabriques (1877) est issue de ce mouvement législatif. Un troisième volet d'intervention étatique était destiné à la promotion de l'instruction publique par la scolarité obligatoire (Volksschule) qui commençait à apporter des résultats bénéfiques à partir de 1830. Sur la base de ces expériences, l'opinion publique et ses représentants politiques exigeaient également l'intervention de la Confédération dans la lutte pour la réforme de l'apprentissage artisanal en crise. Entre 1884 et 1885, la Confédération édicta plusieurs arrêtés fédéraux qui lui permettait de subventionner des établissements scolaires et d'autres institutions dans le domaine de l'apprentissage. Ces arrêtés marquent le tournant dans l'évolution de l'apprentissage en déclin sous le régime

libéral des "Gründerjahre" du 19e siècle. L'Etat participait essentiellement de deux manières à la réforme du système de l'apprentissage:

- par la création et le développement coordonnés de l'enseignement scolaire professionnel qui était destiné à compléter la formation pratique dans les entreprises (surtout la Confédération);
- par la protection de l'apprenti pendant sa formation pratique chez le patron (surtout les cantons).

Le premier point constitue l'élément nouveau fondamental qui distingue l'apprentissage du début du 20e siècle de l'apprentissage du Moyen-Age:

Le développement technique et les progrès accomplis dans le domaine de l'instruction publique ont amené à la constatation que l'apprentissage purement pratique ne saurait suffire à la qualification nécessaire d'un ouvrier ou d'un artisan de l'époque. Successivement, les écoles du dimanche et du soir éparpillées un peu partout dans les villes et les campagnes ont fait place à un enseignement scolaire plus large et plus systématique, complétant l'apprentissage dans les entreprises. L'enseignement scolaire relevait alors de la compétence des communes. Par l'octroi de subventions, la Confédération et les cantons ont encouragé - après 1884 surtout - la création des "Fortbildungsschulen" (cours de perfectionnement professionnel) communales. Le résultat de ce travail de promotion est illustré par les chiffres suivants:  
en 1890, 87 écoles étaient subventionnées par la Confédération,  
en 1900, 200 écoles, en 1905, 272 écoles et  
en 1910, 335 écoles.

L'économie privée contribuait également d'une manière substantielle au travail de réforme. Surtout les "examens d'apprentissage" introduits par l'USAM (issus des "primes d'apprentissage" à partir de 1877) eurent un succès remarquable.

A défaut d'une base constitutionnelle suffisante, la Confédération n'avait pas de compétence légale dans le domaine global de l'apprentissage. Par conséquent, ce sont les cantons qui ont dû intervenir à partir de 1890 en édictant des lois sur l'apprentissage. Ces lois cantonales étaient d'abord destinées à protéger l'apprenti d'une exploitation comme main-d'oeuvre bon marché par le patron. Dans un deuxième temps, elles avaient une visée plus globale et cherchaient l'amélioration générale de la formation scolaire et pratique de l'apprenti.

Tous ces efforts conduisaient à une revalorisation de l'apprentissage. Cependant, les différences entre professions, cantons et communes restaient considérables. La coordination de tous ces efforts au niveau fédéral devenait une nécessité.

En 1908, les citoyens suisses acceptaient l'article 34ter de la Constitution permettant ainsi à la Confédération de légiférer dans le domaine de l'artisanat, de l'industrie et du commerce. Cependant, la législation sur l'apprentissage fut retardée plus de 20 ans par les périodes de guerre et de crise.

## 5. Le système dualiste établi après 1930

Le début du 20e siècle fut une période de croissance économique accélérée. Le développement de l'industrie se faisait à un rythme poussé et de nouvelles industries naissaient partout dans le pays. La première guerre mondiale et la période d'entre-deux-guerres constituèrent un tournant dans cette phase d'expansion économique. Chômage, faillites et mouvements sociaux, qui troublaient les esprits et faisaient trembler les coeurs, annonçaient une époque nouvelle. L'apprentissage fut profondément marqué par ces courants. La stagnation du nombre d'apprentis en fut un signe évident. Sous la pression de ces événements de crise, la réforme de l'apprentissage par l'intervention intensifiée de la Confédération devenait possible. Ce tournant a trouvé son expression dans la votation de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) de 1930. 22 ans après l'octroi de la compétence législative, le parlement votait la loi correspondante! Seule la loi sur l'assurance vieillesse et survivants a connu une période de préparation plus longue que la LFPr.

L'histoire de la loi fédérale montre que la politique de formation à suivre dans le domaine de l'apprentissage était l'objet d'un débat acharné entre les acteurs qui participaient à la formation professionnelle. Ces antagonismes et oppositions fondamentales se reflètent dans les conflits d'intérêts de nos jours encore. L'application de la loi ne fut cependant pas immédiate et complète, puisqu'il en allait de la survie économique d'un nombre considérable d'entreprises. Il fallait attendre le redémarrage économique d'après-guerre pour pouvoir réaliser par étapes successives les réformes prévues dans la loi de 1930. La LFPr fut l'expression d'un double partage de compétences: à l'intérieur des pouvoirs publics entre la Confédération et les cantons d'une part, entre les pouvoirs publics et les milieux de l'économie privée d'autre part. Cette

distribution des compétences ne fut pas immédiatement et unanimement acceptée. Mais elle finit par s'imposer et elle constitue la base du système actuel. Les effets de la LFPr et de ses ordonnances d'exécution sur l'apprentissage furent énormes et durables. Notamment, l'introduction de l'obligation des cours scolaires et de l'examen de fin d'apprentissage furent salutaires pour la cohérence interne du système d'apprentissage. Par la suite, il apparut clairement, que le contexte économique et social de la période d'entre-deux-guerres, qui avait orienté la formulation de la loi, avait considérablement évolué après 1945. Par conséquent, la réforme de la LFPr de 1930 s'imposait. Elle fut engagée à partir de 1957.

## 6. L'extension du système dualiste après 1963

La période d'après-guerre apporta une croissance économique accélérée en parallèle avec une croissance démographique considérable. La formation d'une main-d'oeuvre qualifiée devenait alors une finalité prioritaire pour l'économie. L'apprentissage connut une période de croissance en conséquence, comme le témoignent les nombres annuels de contrats d'apprentissage. L'adaptation de la législation de 1930 devenait une urgence.

En 1963, le Parlement fédéral vota l'abrogation de la loi sur la formation professionnelle de 1930 et de ses ordonnances d'exécution. La diversification et le développement accéléré de l'industrie après 1950 exigeait l'harmonisation des contenus et des voies de formation que seul l'Etat pouvait achever. La nouvelle loi de 1963 affirmait le rôle de l'Etat comme partenaire et comme coordinateur de la formation professionnelle. La croissance économique avait eu des effets indésirables que la nouvelle loi était appelée à limiter: la demande accrue de main-d'oeuvre offrait du travail à tout le monde, très souvent sans considérations de qualification professionnelle. Cette tentation de l'argent "facile" risquait de diminuer la valeur d'une formation systématique et solide aussi bien chez l'employeur que chez l'employé.

Bientôt, une nouvelle "crise" de l'apprentissage surgit, effet entre autres d'une orientation nouvelle de la politique de formation: depuis 1955 déjà, la Confédération, les syndicats et le patronat critiquaient le niveau d'instruction insuffisant en Suisse. Leurs demandes de réforme allaient vers une promotion de l'enseignement supérieur (ingénieurs, techniciens, universitaires). Cette orientation nouvelle de la politique de formation eut des effets évidents sur l'apprentissage en Suisse: pour la première fois depuis 1941, le nombre d'apprentis en 1968 fut inférieur à celui de l'année

précédente. Les réactions ne se firent pas attendre. En 1972, la commission "Grübel", appelée à élaborer des réformes du système d'apprentissage afin de lutter contre la perte d'attrait de la formation professionnelle, remit son rapport final. D'autres institutions et acteurs s'engagèrent dans la discussion. Des mesures urgentes et des réformes à plus long terme furent proposées et discutées. Entre temps, le développement économique avait tourné. Les postulats issus de l'euphorie des années 60 et 70 et des mouvements réformistes furent "étranglés" par la crise conjoncturelle d'après 1973. Le maintien de la compétitivité des entreprises suisses, la survie des positions sur les marchés à l'étranger guidaient les délibérations des parlementaires qui aboutirent à une réforme modeste, mais néanmoins substantielle de la loi de 1963. Sous la pression immédiate du chômage et des crises structurelles qui frappaient certains secteurs de l'économie, la LFPr de 1963 fut abrogée en 1978. Recyclage, reconversion professionnelle, formation continue sont des termes qui expriment une réalité nouvelle qui fut prise en considération par la nouvelle loi. Parmi les innovations les plus importantes de la LFPr de 1978, nous trouvons:

- l'obligation des cours de formation pédagogique pour les maîtres d'apprentissage
- l'obligation des cours d'introduction qui complètent le système dualiste de formation
- les guides méthodiques types d'une profession
- des dispositions définissant et élargissant le champ de la formation de base (écoles professionnelles supérieures) et de la formation continue (écoles techniques supérieures).

La collaboration entre l'Etat et les représentants de l'économie privée dans le cadre de la formation professionnelle est confirmée par la loi de 1978. Elle a passé l'épreuve de la crise 1973-76 et elle continue à constituer le principe de base du système d'apprentissage suisse sous une forme élargie et différenciée.

## Chapitre III

### LE CANTON DE NEUCHÂTEL

#### 1. La naissance du canton

"Est-ce parce qu'il est plus proche de nous, que le XIX<sup>e</sup> siècle apparaît plus décisif pour l'histoire neuchâteloise ? Sans doute pour une part. Toutefois, l'accomplissement tardif d'une vocation helvétique latente depuis des siècles, et la rupture avec un long passé monarchique, sous la pression des courants qui bouleversaient l'Europe, confirment l'importance d'années décisives pour une principauté anachroniquement régie par la coutume"<sup>1</sup>.

Nous commençons nos considérations en 1801, moment décisif de l'histoire neuchâteloise qui marque le passage d'une principauté en possession du roi Frédéric-Guillaume III de Prusse aux mains de Napoléon I<sup>er</sup> (notification de la cession en 1806). Ainsi fut terminée la longue période du régime monarchique de la maison de Prusse qui succéda à la maison des maîtres d'Orléans-Longueville en 1707, eux-mêmes en possession du territoire de Neuchâtel depuis le début du 16<sup>e</sup> siècle.

La période de 1806 à 1814 constituait une sorte d'interrègne sous le maréchal Alexandre Berthier, chef d'état-major de Napoléon, période marquée par une sérieuse crise économique, découlant de l'inclusion de NE dans le réseau des douanes de l'Empire français. Après l'arrivée des troupes autrichiennes, en

<sup>1</sup>COURVOISIER, p.109

décembre 1813, le régime Berthier fut liquidé, le pays neuchâtelois occupé et soumis à d'écrasantes réquisitions. Il s'en suivit une période de négociation du Conseil d'Etat de Neuchâtel avec les souverains alliés, le roi de Prusse et la Confédération suisse. La conclusion du Pacte fédéral de mai 1815 rendit définitive l'entrée de Neuchâtel dans la Confédération. "Paradoxalement, le roi de Prusse et ses ministres poussèrent le petit pays à une alliance qui allait se retourner contre eux. L'éveil des idées démocratiques, et la prise de conscience d'un partage impossible de la fidélité entre une patrie et un prince, devaient balayer les vieilles habitudes monarchiques au bout d'une génération"<sup>1</sup>.

La Restauration ramena les magistrats au pouvoir. Le Conseil d'Etat persista dans sa voie oligarchique et le poids de l'autorité, paternaliste et mesquine, indisposait la population. Le mécontentement était général: les obligations militaires plus lourdes, le système désuet des impositions et la domination des intérêts du Conseil d'Etat, sans autorité véritable sur les quatre bourgeoisies du Landeron, de Boudry, de Valangin et de Neuchâtel, condamnait le gouvernement à un immobilisme dangereux. "Dans une atmosphère aussi confinée, l'esprit ouvert des Montagnards, ... les hommes d'affaires de tout le pays ... et une partie de la jeunesse moins traditionaliste, se tournaient vers des solutions nouvelles"<sup>2</sup>. L'esprit républicain gagnait les montagnes. Après plusieurs tentatives révolutionnaires échouées au cours des années trente, l'ascension des républicains ne pouvait plus être freinée. En 1842, ils assumaient leurs premiers mandats dans le Parlement cantonal. En 1847, ils en doublaient le nombre. Après le renversement du roi Louis-Philippe à Paris, en février

<sup>1</sup>COURVOISIER, p.117

<sup>2</sup>COURVOISIER, p.119

1848, la révolution éclata également dans le canton de Neuchâtel. Le succès des républicains révolutionnaires fut complet: le 25 avril 1848, une assemblée constituante adopta le projet de constitution qui lui était proposé. Toutefois, la consultation des électeurs avait prouvé "la force relative des tenants de l'ancien régime, en particulier dans les Montagnes et au Val-de-Ruz, alors que le Vignoble, une partie du Val-de-Travers et le centre du Val-de-Ruz se révélaient nettement républicains"<sup>1</sup>.

Avec le succès des républicains s'achève une période tumultueuse de l'histoire politique du canton. Elle a mis en évidence les forces antagonistes à l'intérieur de la république tout en confirmant la volonté de liberté politique et d'intégration à la Confédération. Après 1848, l'histoire politique de Neuchâtel rejoint celle des autres cantons suisses.

<sup>1</sup>COURVOISIER, p.130/131

## 2. Géographie et économie pré-industrielle du canton

Le canton de Neuchâtel recouvre un territoire de 797 km<sup>2</sup> formé d'une bande perpendiculaire à la chaîne du Jura, qui "s'étend de la dépression du lac de Neuchâtel (429 m) jusqu'aux rives du Doubs (750 m), qui le séparent de la France"<sup>1</sup>. Sur 50 kilomètres de longueur et 20 de largeur, quatre chaînes parallèles suivent la direction générale du sud-ouest au nord-est. Les gorges du Seyon et de l'Areuse relient le Val-de-Ruz et le Val-de-Travers au Vignoble qui s'étend le long des lacs. La vallée du Locle et de la Chaux-de-Fonds écoule ses eaux en deux directions vers le Doubs. "On distingue dans l'espace limité du canton de Neuchâtel ... trois régions différentes: au pied de la chaîne proche du lac s'étend le VIGNOBLE ou le BAS; la première dépression est connue sous le nom de VALLEES, tandis que la troisième région est située au nord et s'appelle les MONTAGNES"<sup>2</sup>. Le développement économique de ces régions était distinct. A la suite de l'adoption de la Réforme après 1536 p.ex., il y eut un afflux - dès le milieu du 17e siècle - de réfugiés étrangers qui étaient déjà dans leur pays à la tête du progrès industriel. "Cette immigration favorisa l'implantation de diverses industries, celle de la dentelle notamment. Ce développement industriel eut pour conséquence un accroissement de la population des Vallées et des Montagnes, qui prit peu à peu conscience de sa force. La prépondérance du Bas fut mise en cause, ce qui donna naissance à une rivalité entre le Vignoble et les Montagnes, rivalité qui s'accrut dans le courant du 18e siècle. Sous le règne des rois de Prusse, l'économie prit un essor remarquable dans les

<sup>1</sup> JEQUIER, p.13

<sup>2</sup> op.cit., pp.13/14

Montagnes, grâce à la liberté du commerce et de l'industrie, qui contrastait avec les strictes réglementations des corporations des cités industrielles"<sup>1</sup>.

"Jusqu'au 18e siècle, l'agriculture occupe la majeure partie de la population ... La plupart des fermes possèdent un petit atelier, où le maître de céans travaille le bois et le fer, réparant ses outils et sa maison"<sup>2</sup>. "L'introduction de diverses industries au début du 18e siècle bouleverse peu à peu les anciennes structures et la culture du sol est en partie abandonnée au profit d'activités plus lucratives qui attirent de nombreux étrangers dans le Vallon"<sup>3</sup>. La confection des dentelles, introduite par des réfugiés français est la première grande industrie qui prend naissance dans le Val-de-Travers. Cette industrie atteint son apogée en 1817, quand elle occupe 6'603 ouvrières et ouvriers de la principauté. Vers 1830, l'introduction des machines à tisser dans les centres de production à l'étranger ainsi que les progrès de l'horlogerie firent périlcliter l'industrie des dentelles, "dont l'expérience, les capitaux et les relations d'affaires à l'étranger profitèrent largement à l'industrie horlogère"<sup>4</sup>.

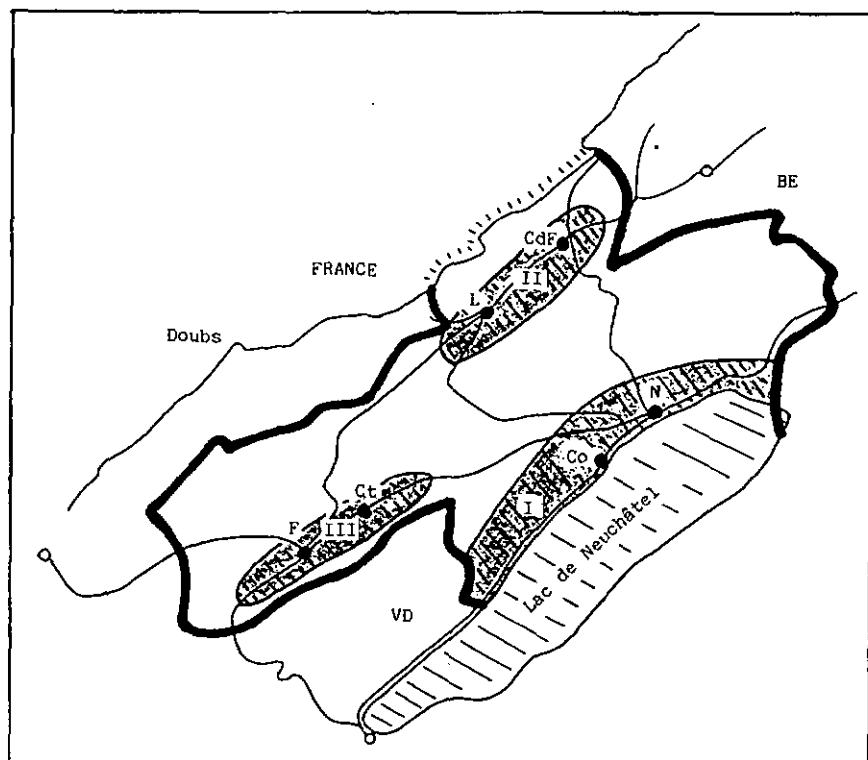
<sup>1</sup>op.cit., p.22

<sup>2</sup>op.cit., p.23

<sup>3</sup>op.cit., p.24

<sup>4</sup>op.cit., p.25

Graphique 3.1: Les régions principales du canton de Neuchâtel



Légende

|     |                    |     |                   |
|-----|--------------------|-----|-------------------|
| I   | Région du LITTORAL | CdF | La Chaux-de-Fonds |
| II  | " " HAUT (JURA)    | Co  | Colombier         |
| III | " " VAL-DE-TRAVERS | Ct  | Couvét            |
|     |                    | F   | Fleurier          |
|     |                    | L   | Le Locle          |
| BE  | Canton de Berne    | N   | Neuchâtel         |
| VD  | " " Vaud           |     |                   |

### 3. L'industrie horlogère neuchâteloise

"Les causes du développement de l'horlogerie dans le Jura neuchâtelois sont multiples. Tout d'abord cette activité industrielle, occupation accessoire dans ses débuts, pouvait s'exercer à domicile et dans le cadre de la famille; elle représentait une source de gains intéressante. Mais c'est surtout la liberté du travail et des transactions commerciales qui contribua à la prospérité de cette industrie. En effet, partout ailleurs, en particulier à Genève, l'essor industriel fut freiné par la législation et le régime des corporations. Seules les Montagnes neuchâteloises ne connurent jamais de maîtrises, ce qui favorisa l'établissement d'une pléiade d'artisans"<sup>1</sup>.

#### 3.1. Les débuts

L'industrie horlogère passa par une première phase de fabrication artisanale à l'aide d'une technique personnelle et rudimentaire qui ne dura pas longtemps. Le partage du travail entre les ouvriers apparaît dans le courant du 18e siècle. Il va amener la spécialisation des ateliers, dont les produits finis sont remis aux marchands qui colportent ces produits en même temps que les dentelles. "Cette fabrication dite en 'parties brisées' augmente la production et permet à chacun de choisir le travail où il se sent le plus apte ... L'établi de l'artisan-horloger, puis de l'ouvrier spécialisé, doit son développement à la rigueur du climat, à l'hiver qui ne permet aucun travail hors de la ferme, à la pauvreté du sol et au fait qu'il offrait aux paysans une source de revenus appréciables"<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> op.cit., p.30

<sup>2</sup> op.cit., p.26

Vers la fin du 18<sup>e</sup> siècle, l'industrie horlogère se développe fortement. Le nombre d'ouvriers occupés dans l'horlogerie neuchâteloise s'accroît de 464 en 1752 à 3'939 en 1802. Des changements profonds dans le commerce et la fabrication des montres interviennent après 1790. Les marchands horlogers se multiplient et rivalisent entre eux. "C'est alors que des négociants sans scrupules, qui ne connaissaient rien à l'horlogerie, entrèrent dans le circuit; achetant à crédit, rémunérant souvent les ouvriers en marchandises après avoir revendu leurs montres à l'étranger à vil prix, ils firent baisser les prix ainsi que la qualité de l'ouvrage. L'Europe fut inondée de montres de pacotille dont le titre était faussé"<sup>1</sup>.

Les guerres napoléoniennes et le blocus continental provoquent les premières crises de l'industrie horlogère qui poussent de nombreux horlogers vers d'autres occupations; plusieurs d'entre eux se mettent à la dentelle, qui connaît alors son apogée.

### 3.2. Période de prospérité et mécanisation

L'horlogerie neuchâteloise se développe considérablement de 1830 à 1876. En 1832, il y avait dans le canton 5'125 horlogers, en 1846 leur nombre a doublé (10'134); en 1866, leur nombre s'élève à 13'706.

L'apparition des nouveaux procédés de fabrication donne naissance à des fabriques d'horlogerie dès le dernier quart du 19<sup>e</sup> siècle. Elles vont rapidement rivaliser avec le système d'établissage ou de fabrication en "parties brisées". Les deux formes de fabrication subsistent jusqu'au 20<sup>e</sup> siècle. Cependant "l'horlogerie ne peut pas échapper au mouvement général du 19<sup>e</sup> siècle, qui amène peu à peu les ouvriers à quitter leurs ateliers domestiques pour travailler

<sup>1</sup> op.cit., p.29

en fabrique; mais elle subit sa révolution industrielle avec un certain retard par rapport aux autres industries nationales. L'avènement de la fabrication mécanique de la montre ne se fait pas sans heurts dans les montagnes et les vallées neuchâteloises. L'introduction du machinisme ne peut qu'amener irrévocablement la concentration de la main-d'oeuvre dans les fabriques, ce qui ne convient guère aux ouvriers horlogers vivant à la campagne, travaillant à domicile, et qui se montrent peu enclins à se soumettre à la discipline du travail en équipe dans de grandes 'casernes'"<sup>1</sup>.

Les crises de la conjoncture internationale pendant la deuxième moitié du 19e siècle eurent des répercussions directes sur l'emploi et les salaires des ouvriers de l'horlogerie, industrie fortement dépendante de ses exportations.

"A la fin du siècle on assiste à la séparation des ménages et des ateliers. Les progrès du machinisme concurrencent peu à peu l'établissage traditionnel, en concentrant la main-d'oeuvre et la production dans de grands ateliers. La fabrication en grande série, l'augmentation des stocks, la lutte sur les marchés et les capitaux engagés amènent ces jeunes industriels à se rapprocher pour former une entreprise familiale regroupant leurs affaires personnelles. L'établissement fait place à l'industriel, le comptoir devient manufacture"<sup>2</sup>.

Entre 1890 et 1914, la croissance de l'industrie horlogère suit le rythme de l'économie mondiale. En 1900, quelque 52'000 personnes travaillent dans l'industrie horlogère en Suisse. Neuchâtel participe activement à cette évolution. Sa population croît rapidement passant de 72'000 habitants en 1850 à 101'000 en 1880 et à 132'000 en 1910. Et la composition de la population reflète le poids de l'industrie horlogère. En 1900,

<sup>1</sup>op.cit. pp.56/57

<sup>2</sup>op.cit., p.89

la population du canton s'élève à 124'000 habitants, dont 4'600 travaillent dans l'agriculture, 14'000 dans l'industrie horlogère et 32'000 dans d'autres professions. Au début du 20<sup>e</sup> siècle, la moitié de l'industrie horlogère suisse provient du canton de Neuchâtel, où La Chaux-de-Fonds s'impose comme métropole horlogère.

"... malgré toutes les difficultés créées par la guerre, les années 1915 à 1920 représentent une période de grande prospérité pour l'industrie horlogère suisse"<sup>1</sup>.

### 3.3. La période de crise

Les années d'entre-deux-guerres sont marquées d'abord par la dépression de 1921 à 1923, ensuite par la réorganisation de l'industrie horlogère avec le concours de l'Etat appelé plus tard à l'aide, et enfin par la crise mondiale de 1930 suivie d'un redressement progressif qui s'accroît vers 1935.

"Le canton de Neuchâtel, qui a une vocation fortement industrielle puisque l'on y compte 56% des personnes occupées travaillant dans les métiers ou l'industrie et 14% vivant du commerce, de la banque et des transports ... va connaître des années particulièrement dures. ... En 1929, plus de 15'000 ouvriers se vouent à l'horlogerie, ils représentent le 66% des ouvriers du canton"<sup>2</sup>. Dix ans plus tard, il ne reste que 10'000 personnes dans l'horlogerie neuchâteloise.

L'intervention des pouvoirs publics sous la pression des événements conduit à la création de la Société générale de l'horlogerie suisse SA (ASUAG) en 1931 pour favoriser la concentration entre les fabricants d'ébauches et les industriels produisant les parties réglantes de la montre. La Confédération y contribue avec un capital de 6 mio. Fr.S. et un

<sup>1</sup> op.cit., p.132

<sup>2</sup> op.cit., p.154

prêt sans intérêt de 7 mio. Fr.S., ce qui lui vaut les 3/8 des voix afférentes aux actions de l'ASUAG, le reste des voix étant partagé entre les banques et les actionnaires de l'industrie horlogère. "Du fait de sa participation financière, la Confédération prend une grande influence dans l'ASUAG et par conséquent, indirectement sur l'ensemble de l'industrie horlogère. Au cours des années suivantes, cette influence se manifeste par une série de mesures gouvernementales destinées à lutter contre les dissidents et à protéger les intérêts de l'industrie horlogère"<sup>1</sup>.

#### 3.4. Relance et crise structurelle

Jusqu'en 1950, l'activité économique reprend et se maintient à un niveau élevé. "L'élargissement du marché mondial de la montre profite à tous les pays producteurs. Cette nouvelle situation nécessite l'agrandissement et le perfectionnement de l'appareil de production ... L'industrie horlogère suisse agrandit et rénove ses usines, mais la construction de nouvelles fabriques se heurte rapidement aux difficultés de recrutement de la main-d'oeuvre"<sup>2</sup>. Parallèlement, les mesures gouvernementales propres à sauvegarder l'existence de l'industrie horlogère suisse sont poursuivies (arrêté fédéral du 22 juin 1951). Jusqu'en 1957, les affaires continuent à être excellentes. En 1958, le fléchissement conjoncturel international touche également l'horlogerie suisse. Ses exportations chutent de 14,2%, de nombreux ouvriers (surtout étrangers) sont licenciés, le chômage partiel prend des proportions inquiétantes dans les centres horlogers. L'horlogerie perd sa position prépondérante dans l'industrie suisse d'exportation et sa part dans les exportations totales

<sup>1</sup>op.cit., p.155

<sup>2</sup>op.cit. p.204

de l'industrie suisse va diminuer régulièrement. Une nouvelle expansion a lieu à partir de 1959. Après 1961, l'encadrement de l'industrie horlogère par des mesures gouvernementales est sensiblement réduit en faveur d'une solution plus libérale. Mais de nombreuses critiques sont adressées aux responsables de l'industrie horlogère; elles exigent surtout le regroupement des forces éparses, la modernisation des procédés de fabrication et la commercialisation des résultats de la recherche appliquée. Une nouvelle crise apparaît. Cette fois-ci, elle est structurelle et durable. Entre 1966 et 1981, le nombre des personnes occupées dans les entreprises de l'horlogerie neuchâteloise chute de 18'000 à 10'000, le nombre d'entreprises horlogères tombe pendant la même période de 326 à 180. La part de la population occupée par l'horlogerie dans l'ensemble du secteur industriel du canton se réduit à environ 40% (1966: plus de 50%). La période de crise la plus accentuée fut bien entendu celle des années 1974-1976, mais le recul s'étale sur l'ensemble de la période.

Les deux tableaux suivants montrent cependant que la crise ne frappait pas seulement l'horlogerie, mais également les autres branches du secteur secondaire.

Tableau 3.1:

Etablissements industriels du canton NE, branches les plus importantes

|                                | 1966 | 1974 | 1981 |
|--------------------------------|------|------|------|
| Horlogerie, bijouterie         | 326  | 254  | 180  |
| Machines, appareils, véhicules | 108  | 79   | 81   |
| Métallurgie                    | 38   | 30   | 29   |
| Arts graphiques                | 30   | 27   | 19   |
| Papier, cuir, caoutchouc       | 26   | 19   | 16   |
| Autres                         | 54   | 37   | 34   |
| Total                          | 582  | 446  | 359  |

Source: Annuaire statistique du canton de Neuchâtel, 1983

Tableau 3.2

Personnes occupées par branches industrielles, Neuchâtel

|                                | 1966   | 1974   | 1981   |
|--------------------------------|--------|--------|--------|
| Horlogerie                     | 18'876 | 17'209 | 10'777 |
| Machines, appareils, véhicules | 8'592  | 8'036  | 7'681  |
| Alimentation                   | 1'936  | 2'717  | 2'205  |
| Métallurgie                    | 1'172  | 1'978  | 1'677  |
| Arts graphiques                | 1'256  | 1'141  | 773    |
| Autres                         | 3'388  | 1'805  | 1'454  |
| Total                          | 35'220 | 32'886 | 24'567 |

Source: Annuaire statistique du canton de Neuchâtel, 1983

JEQUIER conclut avec les remarques suivantes concernant la situation de l'horlogerie neuchâteloise:

"La résistance opiniâtre des horlogers à toute forme de changements, à toute innovation pouvant heurter la tradition, qui ne recouvre souvent que de bonnes vieilles habitudes, apparaît comme une des constantes dans l'histoire de l'horlogerie suisse. Seules les nécessités impérieuses et les menaces précises provenant de l'étranger eurent raison de cet immobilisme. L'étude du passé révèle de nombreuses restructurations faites 'à chaud' quand il s'agissait de survivre; mais ces accidents de parcours, qui donnèrent lieu à de dynamiques redressements, retombent vite dans l'oubli, et la tendance, qui consiste à améliorer sans oser se renouveler, reste prédominante dans l'évolution de cette industrie. L'extrême sensibilité de l'horlogerie à toute forme de crises est un autre trait essentiel qui explique en partie la mentalité de ces entrepreneurs dont certains ont gardé la marque indélébile des années de l'entre-deux-guerres"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> op.cit., p.323

#### 4. Population et économie de Neuchâtel

Au point de vue démographique, on peut distinguer cinq phases dans l'évolution depuis le début du 19<sup>e</sup> siècle:

- a) 1800-1860: période de croissance, la population passe de 46'000 à 71'000
- b) 1860-1917: période d'accroissement accéléré, aboutissant à une population de 135'000 habitants en 1917 (augmentation de plus de 1'000 personnes par an)
- c) 1917-1940: la population tombe à 118'000 habitants, à la suite d'une importante dépression dans l'industrie horlogère
- d) 1945-1974: croissance accentuée qui aboutit à un sommet de 169'000 habitants en 1974, soit une augmentation de plus de 50'000 personnes en moins de 30 ans.
- e) après 1974: la courbe démographique est décroissante; en 1980, la population du canton ne comprend plus que 158'000 habitants.

"La proportion de la population de langue française n'a guère varié au cours du dernier siècle. Par contre une modification importante est intervenue dans la répartition des autres langues nationales, au profit de l'italien et au détriment de l'allemand. En 1880, les habitants de langue allemande représentaient le 24% de la population totale; en 1960, ils ne sont plus que le 12%, tandis que les Italiens qui n'étaient qu'un peu plus de 1% en 1880 forment ... le 9% environ"<sup>1</sup>. Après 1945, il y a eu un afflux d'étrangers partout en Suisse et dans le canton de Neuchâtel en particulier. De 4'700 personnes en 1941, la population étrangère a passé à plus de 21'000 en 1962 pour atteindre un maximum de 36'000 personnes en 1974. En 1980, la population étrangère ne comptait plus que 27'000 personnes.

<sup>1</sup> MONTANDON et al., p.404

Tableau 3.3

Evolution démographique des districts de Neuchâtel<sup>1</sup>

| année | Neuchâtel | Boudry | Val-de-Ruz | Val-de-Travers | Le Locle | La Chaux-de-Fonds |
|-------|-----------|--------|------------|----------------|----------|-------------------|
| 1850  | 13'000    | 10'000 | 7'000      | 12'000         | 14'000   | 15'000            |
| 1900  | 28'000    | 15'000 | 9'000      | 17'000         | 19'000   | 38'000            |
| 1950  | 36'000    | 18'000 | 9'000      | 14'000         | 17'000   | 35'000            |
| 1980  | 50'000    | 31'000 | 11'000     | 11'000         | 16'000   | 38'000            |

<sup>1</sup> recensements fédéraux, chiffres arrondis

La distribution de la population active dans les secteurs économiques a subi des transformations considérables.

L'agriculture occupait 17% de la population active en 1888 encore. Sa part est tombée à 9% en 1950, à 6% en 1960 pour atteindre un peu plus de 3% en 1975 (3'119 personnes occupées dans 1'535 entreprises).

Le secteur industriel occupait 55% de la population active en 1880, 57% en 1950 et 60% en 1960. En 1975, 39'226 personnes travaillaient dans 2'453 entreprises industrielles, soit environ 56% de la population active. La composition du secteur industriel est donnée dans le tableau suivant.

Tableau 3.4

Personnes occupées par branches, en 1975 (Neuchâtel)

|                        | Total  | Femmes | Etrangers |
|------------------------|--------|--------|-----------|
| Horlogerie, bijouterie | 15'028 | 6'759  | 4'752     |
| Machines, appareils    | 7'465  | 1'364  | 3'149     |
| Bâtiment               | 4'453  | 121    | 2'660     |
| Alimentation           | 3'749  | 1'165  | 1'103     |
| Métallurgie            | 3'556  | 504    | 1'110     |
| Arts graphiques        | 1'127  | 225    | 169       |
| Divers                 | 3'848  | 577    | 1'138     |
| TOTAL                  | 39'226 | 10'715 | 14'081    |

Source: Annuaire statistique du canton de Neuchâtel, 1983

Le secteur tertiaire a continuellement accru sa part aux dépens du secteur agricole surtout. En 1975, 28'030 personnes travaillaient dans 5'213 entreprises du secteur tertiaire (environ 40% du total des personnes occupées, dont 11'383 femmes et 4'435 étrangers).

## 5. La formation professionnelle dans le canton de Neuchâtel

### 5.1. Evolution du cadre légal

Le régime légal du système de formation professionnelle du canton de Neuchâtel a subi des transformations importantes depuis ses débuts. Nous ne revenons plus sur l'apprentissage dans le cadre du système corporatif du Moyen-Age. Le point de départ de la législation moderne sur l'apprentissage se situe à la fin du 19e siècle, à l'époque où l'intervention étatique croissante succéda au libéralisme économique. Nous avons vu que la compétence légale de la Confédération était pendant longtemps limitée au domaine des écoles professionnelles et au travail dans l'industrie à l'exclusion de l'apprentissage dans l'artisanat. Ainsi, il appartenait aux cantons d'intervenir en faveur des apprentis au moment où les abus étaient devenus trop lourds et trop fréquents pour que l'économie privée ait pu les combattre sans appui de l'Etat.

En 1890, le canton de Neuchâtel fut le premier à édicter une loi sur la protection des apprentis dans les entreprises. Elle prévoyait deux types de mesures: d'une part, la surveillance de l'apprentissage par les communes, d'autre part l'organisation d'examens d'apprentis "destinés à constater si les apprentis ont acquis pendant la durée de leur apprentissage les connaissances techniques et les aptitudes professionnelles nécessaires pour exercer avec intelligence et profit la profession à laquelle ils se vouent"<sup>1</sup>. A cette époque, la fréquentation des cours de perfectionnement était facultative pour les apprentis, ou plutôt elle dépendait de la bonne volonté du patron.

L'examen qui était également facultatif avait pour but de connaître la qualité de la formation dispensée par les maîtres

<sup>1</sup>Art. 14 de la loi de 1890

d'apprentissage. En 1892, le rapport du Département de l'industrie et de l'agriculture sur le résultat des examens d'automne releva les connaissances insuffisantes des apprentis dans le domaine du dessin se rapportant au travail pratique. 111 apprentis participaient à l'examen, dont 27 boulangers, 27 horlogers et 20 mécaniciens. On nota 7 échecs complets et 6 échecs partiels.

La surveillance des apprentissages correspondait certes à une nécessité. En 1914 encore, C. Perregaux écrivait à ce sujet: "L'âpreté au gain des maîtres, l'étroitesse des vues des corporations, l'égoïsme des ouvriers, l'imprévoyance des apprentis qui ne comprennent pas l'importance d'une préparation professionnelle sérieuse, voilà les causes auxquelles on doit la crise de l'apprentissage qui fut, est et sera"<sup>1</sup>.

Depuis 1895, l'inspecteur des apprentissages du canton de Neuchâtel, A. Kohly, s'occupait de la surveillance et des examens. En 1900, il nota à ce propos: "Je rappelle que les examens professionnels que la loi neuchâteloise institue sont facultatifs et je note que la loi n'a pas posé comme principe l'obligation de suivre les cours de perfectionnement. Les résultats obtenus indiquent cependant une marche ascendante tant pour la participation aux examens que pour la fréquentation des cours. Au début, soit en 1892, le 16% des apprentis sortant d'apprentissage se sont présentés à l'examen professionnel final. Sept ans après, et malgré un accroissement sérieux des exigences du programme de concours, nous arrivons au 40%"<sup>2</sup>. Kohly continue en disant que sur 290 candidats au diplôme en 1899, 102 avaient suivi un cours d'un semestre, 64 deux cours et 14 plus de deux cours. 180 apprentis sur 290 avaient fréquenté des cours de perfectionnement. En 1909, les

<sup>1</sup> PERREGAUX, p.566

<sup>2</sup> cit. in: FRAUENFELDER, p.113

examens sont déclarés obligatoires par un décret du Grand Conseil. Il fallut attendre jusqu'en 1919 pour que la fréquentation des cours professionnels devienne obligatoire. Après l'entrée en vigueur de la loi fédérale sur la formation professionnelle en janvier 1933, les cantons furent tenus d'adapter leurs législations aux dispositions fédérales. Le canton de Neuchâtel édicta sa "deuxième" loi sur la formation professionnelle le 17 mai 1938 et un règlement d'application le 28 mars 1939.

Depuis lors, le cadre légal de l'apprentissage a été adapté par des modifications multiples plus ou moins importantes de la loi de 1938 et de son règlement d'application. Ce n'est qu'à partir de 1967 que le parlement et le gouvernement du canton procèdent à un refonte complète du cadre légal de la formation professionnelle du canton. Nous en parlerons au paragraphe 5.4. de ce chapitre, puisque cette réforme constitue la base du système actuellement en vigueur.

## 5.2. Ecole et apprentissage

Il convient tout d'abord de préciser le statut de nos indications sur l'apprentissage dans le canton de Neuchâtel. En effet, si l'apprentissage dans l'entreprise constitue le type de formation le plus fréquent dans le canton, il y a néanmoins un deuxième type de formation qui revêt une importance particulière à Neuchâtel, c'est la formation dans les écoles de métiers et d'arts appliqués, notamment dans le domaine de l'horlogerie et de la mécanique.

En 1851, la première école d'horlogerie fut créée à Fleurier, suivie de l'école d'horlogerie de La Chaux-de-Fonds, fondée en 1865, et de l'école d'horlogerie du Locle, fondée en 1868. D'autres écoles suivirent. En 1914, C. Perregaux comptait 26 écoles professionnelles, regroupées en 15 établissements et distribuées sur les différents secteurs de la manière suivante: horlogerie 4, mécanique 5, électrotechnique 1, monteurs de

boîtes 2, art industriel 2, travaux féminins 3, cours professionnels 6, divers 3. A l'exception d'une partie de l'enseignement commercial, toutes ces écoles étaient communales. Elles étaient placées sous la surveillance des autorités cantonale et fédérale. L'autorité fédérale exerçait la haute surveillance par l'intermédiaire du Département fédéral de l'Industrie et du Commerce, dont les inspecteurs visitaient à intervalles réguliers les diverses écoles.

En 1914, la répartition des élèves entre les cinq écoles d'horlogerie, de mécanique et d'électricité était la suivante<sup>1</sup>:

- écoles d'horlogerie et de mécanique de La Chaux-de-Fonds:  
180 élèves à plein temps / 330 apprentis de l'extérieur
- école de mécanique de Couvet:  
30/12
- école d'horlogerie et de mécanique de Fleurier: 45 élèves à plein temps
- technicum du Locle: 195/157
- école de mécanique et d'horlogerie de Neuchâtel: 79 élèves à plein temps.

Total: 1'074 élèves, dont 499 apprentis de l'industrie.

Autrement dit: plus de 50% des formations des secteurs de l'horlogerie, de la mécanique et de l'électricité étaient dispensées sous forme de formation à plein temps.

Durant les années de crise de la période d'entre-deux-guerres, il y a eu certaines concentrations des établissements scolaires, si bien qu'à la fin de la deuxième guerre mondiale, l'enseignement professionnel se présentait de la façon suivante:

- trois écoles d'horlogerie: le Technicum neuchâtelois, comprenant une division au Locle et une division à La

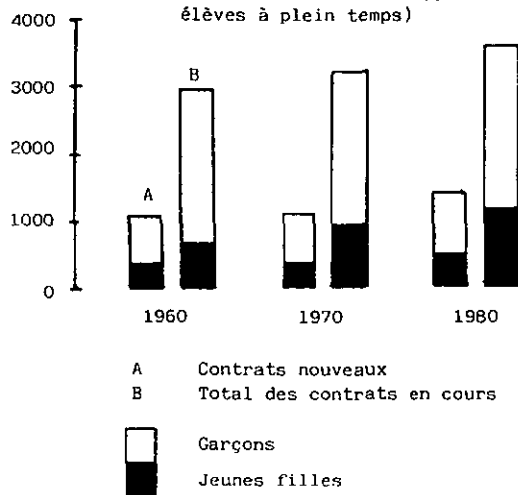
<sup>1</sup>d'après C. PERREGAUX, p. 579 ss.

- Chaux-de-Fonds, l'Ecole de mécanique et d'électricité de Neuchâtel et l'Ecole de mécanique et d'électricité de Couvet.
- trois écoles des arts et métiers, dans lesquelles sont enseignés les cours professionnels obligatoires pour apprentis de l'artisanat: La Chaux-de-Fonds, Fleurier et Neuchâtel.
  - deux établissements pour l'enseignement des travaux féminins;
  - trois écoles de commerce.

### 5.3. L'évolution après 1945

La croissance économique et démographique après 1945 eut entre autres pour effet une augmentation importante du nombre d'apprentissages. Il s'en suivit une série de problèmes nouveaux auxquels devaient faire face les organes de l'autorité publique et l'économie privée.

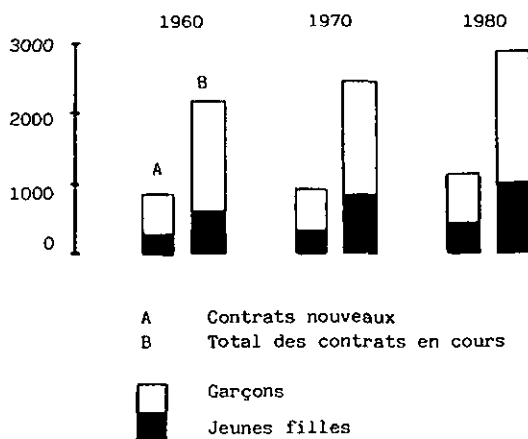
Graphique 3.2: Contrats d'apprentissage dans le canton de Neuchâtel (apprentis et élèves à plein temps)



Source: Annuaire statistique du canton de Neuchâtel, 1983

Graphique 3.3

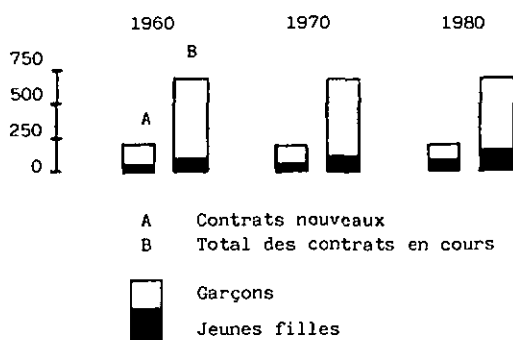
Contrats d'apprentissage dans le canton de  
Neuchâtel: APPRENTI(E)S DE L'INDUSTRIE



Sources: Rapports annuels du Département de l'Instruction  
publique du canton de Neuchâtel

Graphique 3.4

Contrats d'apprentissage dans le canton de  
Neuchâtel: ELEVES A PLEIN TEMPS



Sources: Rapports annuels du Département de l'Instruction  
publique du canton de Neuchâtel

Si la coexistence des systèmes de formation scolaire à plein temps et à temps partiel était longtemps possible du fait que le nombre d'élèves-apprentis restait relativement stable, le système fut dépassé par l'évolution accélérée après 1945. Par ailleurs, des problèmes structurels subsistaient depuis longtemps et attendaient une solution satisfaisante. Deux exemples peuvent illustrer cette situation.

Les écoles de métiers étaient soumises à la surveillance du Département cantonal de l'Instruction publique, tandis que la surveillance des apprentissages dans les entreprises incombait au Département cantonal de l'Industrie. La coordination entre les deux départements fonctionnait mal.

La surveillance des apprentissages comprenait différents instruments: l'examen intermédiaire destiné à contrôler l'état de formation et des connaissances des apprentis, et la visite d'entreprises par des délégués professionnels ou communaux. La moitié des frais des examens intermédiaires était payée par les communes, l'autre partie étant à la charge de l'Etat. Il en était de même pour les frais des visites d'entreprise. En 1945, 803 procès-verbaux (rapports de visite) furent établis. La charge des communes s'élevait alors à l'500.--. Cinq ans plus tard, en 1950, les visites coûtaient 3'000.-- aux communes. Et les dépenses continuaient à s'accroître. De plus, la surveillance des apprentissages n'était pas satisfaisante. Elle souffrait principalement de deux lacunes:

- les communes n'assumaient pas toutes leur responsabilité de surveillance avec le même sérieux:

"Nous rencontrons malheureusement encore quelques difficultés avec certaines communes qui n'organisent pas régulièrement les visites d'apprentis. Ces préposés estiment qu'une bonne entente entre patron et apprenti suffit et ne se rendent pas encore compte de l'importance de la formation professionnelle selon les exigences très précises des règlements fédéraux et des arrêtés communaux" (Rapport annuel du Département de l'Industrie du canton de Neuchâtel, 1950, p.30).

- les délégués professionnels étaient fort nombreux (en 1934: 148 délégués pour environ 1'400 visites !) et rendaient difficile l'application uniforme du règlement.

La structure du système de formation neuchâtelois était devenue complexe et difficile à gérer par le nombre de communes qui y participaient, par la coexistence non coordonnée de deux sous-systèmes de formation, par le nombre croissant de règlements d'apprentissage et d'apprentis. Une réforme était devenue nécessaire. Elle devait résoudre entre autres les problèmes suivants:

- l'éparpillement de l'enseignement dans des unités dispersées sur le territoire du canton et dont le nombre d'élèves était souvent très petit; le coût de l'enseignement par élève était très élevé (conséquence de la structure décentralisée);
- l'absence d'un organe central de coordination et de surveillance au niveau de l'autorité cantonale;
- un nombre croissant d'apprentis dans des écoles trop petites et des programmes de formation de plus en plus exigeants du point de vue de l'équipement technique et du savoir du personnel enseignant;
- la structure scolaire traditionnelle du canton qui attribuait une importance primordiale aux communes. Une redistribution des compétences dans le sens d'une centralisation était devenue nécessaire.

#### 5.4. La préparation de la réforme

A partir de 1964, les autorités communales du Locle et de La Chaux-de-Fonds établissent un rapport relatif à la réforme de l'enseignement technique. Parallèlement, la commission de l'Ecole de mécanique et d'électricité de Neuchâtel prépare un rapport sur l'ensemble de l'enseignement technique du canton. L'année suivante, un groupe de travail composé des délégations des Conseils communaux des trois villes et de celles des écoles

techniques est créé. En 1966, le Conseil d'Etat prenait position: "Il fixait une première étape pour la cantonalisation de l'Ecole technique supérieure et une seconde pour la cantonalisation de l'ensemble des écoles professionnelles"<sup>1</sup>. Le groupe de travail précité proposait au Conseil d'Etat la création d'une "commission des études techniques" (CET) qui publia un premier rapport en 1967 (15 novembre). "Il ne fait aucun doute que ce rapport a constitué la base de travail de tout ce qui a été entrepris jusqu'à ce jour"<sup>2</sup>. La même année, le Conseil d'Etat soumit au Grand Conseil un projet de loi sur l'apprentissage et le perfectionnement professionnel (17 mars 1967). Ces deux activités parallèles n'étaient pas coordonnées et elles n'avaient pas le même objet. En effet, la CET était chargée d'étudier le problème de l'enseignement technique. Cependant, dans son premier rapport, elle arriva à la conclusion que "la seule formule valable est de coordonner l'enseignement dans les divers établissements et chez les patrons d'apprentissage en les plaçant sous la direction d'un seul service cantonal de l'enseignement technique et professionnel ... Il est nécessaire d'accentuer la collaboration entre les écoles et les entreprises, qu'elles soient artisanales ou industrielles. On s'achemine indiscutablement vers un type de formation mixte entreprise-école ... L'accroissement des investissements pour chaque type d'apprentissage et la situation financière des corporations publiques obligent à engager plus rationnellement le corps enseignant et les installations"<sup>3</sup>. Ainsi, la CET déclarait clairement comme primordiale la collaboration entre entreprise et école dans le but d'une formule de formation

<sup>1</sup>Rapport du Conseil d'Etat du 12 novembre 1980, p.4

<sup>2</sup>op.cit., p.4

<sup>3</sup>cit. in: TSCHANZ, p.119

mixte. En revanche, le Conseil d'Etat exclut l'enseignement technique de son projet de loi et proposa une réforme qui n'avait que l'apprentissage pour objet. Certes, la loi de 1938 était dépassée à bien des égards (p.ex. l'obligation de l'enseignement professionnel pendant toute la durée de l'apprentissage ne figurait pas dans la loi, ou encore le système de surveillance de l'apprentissage ne donnait plus satisfaction.). De ce point-de vue, la démarche était absolument justifiée. Cependant, il est étonnant de constater la position prise par le Conseil d'Etat dans le domaine de l'enseignement professionnel. En utilisant le même argument que la CET, basée sur la nécessité de procéder à une utilisation plus rationnelle des ressources éparpillées par une concentration des moyens, il arrive à la conclusion qu'il faut concentrer l'enseignement professionnel en une seule école cantonale comportant différents centres. La cantonalisation des trois écoles professionnelles aurait pour conséquence une décharge financière des communes d'un montant compris entre 718'000 et 830'000 Fr.S. (budget total de l'enseignement professionnel: 1'578'000.-- pour 1967). Ce montant serait pris en charge par le canton. La nouvelle école cantonale serait soumise à la surveillance de l'Office cantonal du travail. Le financement serait assuré par une taxe à prélever auprès de l'employeur pour chaque personne étrangère qu'il occupe, par une partie du solde actif du Fonds cantonal d'assurance contre le chômage (solde actif 13,7 mio. Fr.S. en 1967). Et concernant la question de la fusion entre écoles professionnelles et écoles à plein temps, le Conseil d'Etat l'exclut d'une manière explicite: "... pour qui pratique cette matière journallement, il apparaît d'emblée qu'une telle solution ne peut se concevoir. Les structures des unes et des autres n'ont aucun point commun. Le nombre d'heures d'enseignement y est différent, ce qui exclut toute uniformisation des programmes. ... Les métiers ont leurs exigences dont il faut tenir compte pour la fixation des

horaires, la détermination des programmes, celle des vacances, etc. A cela s'ajoute le fait qu'une partie du corps enseignant de l'école professionnelle est composée de personnes exerçant leur activité principale en dehors de l'enseignement et avec lesquelles il faut également composer ... A tous ces inconvénients s'ajouterait celui de la subordination d'un même établissement à deux départements, ce qui, en pratique, ne manquerait pas de poser des problèmes fort ardues, notamment en matière financière puisque, d'une part, le taux de la subvention fédérale diffère selon qu'il s'agit d'une école de métiers ou d'une école professionnelle et que, d'autre part, l'Etat subventionnerait une partie de l'enseignement et aurait l'autre entièrement à sa charge"<sup>1</sup>.

On se rend aisément compte des problèmes de coordination et de gestion que posait l'unification des deux enseignements au Conseil d'Etat. Il a donc préféré s'en tenir aux réformes immédiatement réalisables dans le domaine de l'apprentissage. Cependant, le Grand Conseil ne l'a pas suivi. Il renvoie le projet de loi à une commission du Grand Conseil.

Cette commission dépose son premier rapport le 7 février 1968. Elle arrive à deux conclusions principales: apporter des modifications mineures à la loi actuelle pour répondre aux besoins les plus urgents (notamment la construction du Centre cantonal de formation professionnelle des métiers du bâtiment à Colombier), poursuivre les travaux d'étude de la commission parlementaire en vue d'un nouveau projet de loi. Le 20 février 1968, le Grand Conseil suivit les propositions de sa commission.

<sup>1</sup>Rapport du Conseil d'Etat du 17 mars 1967, p.5

### 5.5. Le contenu de la réforme

Le 18 mars 1969, la commission du Grand Conseil dépose son second rapport. "Concrétisant les conclusions contenues dans ce second rapport, le Grand Conseil acceptait sans opposition un postulat, le 15 avril 1969. Ce postulat a constitué le document de base pour tous les travaux entrepris jusqu'à ce jour"<sup>1</sup>. Il est connu sous le nom de "postulat des 11 points". Ce postulat propose:

"Le Conseil d'Etat est invité à étudier la présentation d'un projet de loi sur la formation professionnelle en s'inspirant des délibérations de la commission, plus particulièrement en appliquant les onze principes, ci-après, tels qu'ils ont été développés dans son rapport du 18 mars 1969:

1. La loi sur la formation professionnelle doit recouvrir l'ensemble de la formation professionnelle.
2. La cantonalisation de l'enseignement professionnel est désirable, la priorité étant donnée à l'enseignement technique supérieur.
3. L'attribution des compétences entre les départements de l'Instruction publique et de l'Industrie quant à la direction générale de la formation professionnelle doit être repensée dans la perspective d'une direction unique.
4. La formation mixte doit être introduite par l'ouverture de cours appropriés et la possibilité d'effectuer des stages dans les entreprises.
5. Des centres d'apprentissage doivent être créés selon un plan d'ensemble.
6. La coordination entre les différents types d'enseignement et les différents types d'école doit être assurée. Elle doit être réalisée également sur le plan romand et sur le plan suisse.

<sup>1</sup>Rapport du Conseil d'Etat du 12 novembre 1980, p.6

7. L'information professionnelle doit être accentuée.
8. La protection de l'apprenti doit être accentuée sur les plans:
  - de la santé;
  - de la pratique des sports;
  - des vacances.
9. L'ouverture de cours d'introduction et de recyclage est essentielle.
10. La collaboration avec les associations professionnelles
  - quant à l'organisation de l'enseignement et l'élaboration des programmes;
  - quant à la dispensation de cours professionnels obligatoires ou facultatifs;
  - quant à la surveillance de l'apprentissage et des examens, est désirée.
11. Les propositions de la commission des études techniques constituent une des bases de la réorganisation de la formation professionnelle"<sup>1</sup>.

Le pont étant ainsi établi entre le travail de la CET et la réforme de la loi sur la formation professionnelle, la CET est devenue la commission cantonale d'étude pour la réorganisation des enseignements technique et professionnel par arrêté du 7 novembre 1969.

Les travaux de réforme se sont répartis sur trois périodes législatives:

1969-1973: Prise de conscience et premier rapport de la nouvelle CET

1973-1977: Mise en place de nouveaux organes et installation de quatre centres professionnels

1977-1981: Achèvement et projet de loi sur la formation professionnelle.

<sup>1</sup>in: TSCHANZ, pp.119/120

#### 5.6. La mise en oeuvre de la réforme

Plusieurs sous-commissions furent créées au sein de la nouvelle CET, dont les deux plus importantes s'intitulaient "Enseignement ETS" et "Réorganisation de l'enseignement professionnel". Après 31 séances de travail, la première sous-commission présenta en 1972 des programmes nouveaux d'enseignement ETS qui furent immédiatement adoptés et appliqués. La deuxième sous-commission a subdivisé son champ d'étude en créant trois groupes de travail pour traiter de:

- la redistribution de l'enseignement entre les centres de formation professionnelle
- la collaboration entre écoles et entreprises
- les problèmes de l'artisanat.

En 1970 fut créé le "Service de l'enseignement technique et professionnel" au sein du Département de l'Instruction publique (DIP). Par arrêté du 12 juin 1973, la distribution des compétences entre les départements est clarifiée: Le Conseil d'Etat exerce la haute surveillance et la coordination des établissements d'enseignement professionnel. Il les exerce par l'intermédiaire du DIP, sous réserve des questions en relation avec le droit du travail, qui relèvent du département de l'Industrie. En 1973, l'organisation d'une seule commission cantonale de coordination de la formation professionnelle (CCC) a entraîné la suppression de la CET et des deux commissions consultatives de l'enseignement professionnel et des apprentissages. La CCC et ses trois sous-commissions ("Enseignement", "Droit du travail", "Coordination des examens") relèvent du DIP.

Une vaste enquête sur l'ensemble des professions enseignées dans les écoles techniques et professionnelles du canton (portant sur environ 140 professions et 2'600 élèves) fut réalisée dans le cadre du groupe de travail relatif à la

redistribution de l'enseignement. Le groupe de travail arriva à la conclusion que certains regroupements seraient souhaitables: p.ex. concentrer l'enseignement théorique des apprentissages des forgerons et métiers apparentés à la mécanique de l'automobile à La Chaux-de-Fonds, concentrer l'enseignement théorique des apprentissages du secteur de l'alimentation à Neuchâtel.

La construction de nouveaux bâtiments scolaires eut lieu selon un plan général qui prévoyait la création de quatre centres professionnels, dont deux importants, l'un dans le Bas (Neuchâtel), l'autre dans le Haut (Le Locle et La Chaux-de-Fonds) et deux centres moyens à Colombier (métiers du bâtiment) et au Val-de-Travers (Couvét et Fleurier). Les nouveaux locaux furent inaugurés successivement à partir de 1974 et furent achevés en 1978.

Parallèlement, les programmes de formation furent développés conformément aux décisions prises et à la suite des directives de l'OFIAMT.

#### 5.7. Les résultats de la mise en oeuvre

Dans son chapitre 3, le rapport du Conseil d'Etat du 12 novembre 1980 reprend les onze points du postulat de 1969 et y donne les réponses. Nous ne reprenons ici que les points les plus importants. Le lecteur intéressé trouvera l'ensemble des réponses dans le rapport mentionné.

ad point 1 du postulat: "La loi doit recouvrir l'ensemble de la formation professionnelle."

Le 12 novembre 1980, le Conseil d'Etat soumet un projet de loi sur la formation professionnelle au Grand Conseil. Ce projet constitue la fin d'une décennie de réformes dans le domaine de la formation professionnelle dans le canton de Neuchâtel. Il tient compte à la fois des innovations introduites par la nouvelle loi fédérale de 1978 et des délibérations et principes de politique de formation élaborés par les différentes commissions dans le domaine de la formation professionnelle. Notamment, le problème de l'intégration des deux types de

formation traditionnels du canton fut abordé d'une manière décisive par cette loi.

L'adoption de la loi ne change pas d'une manière fondamentale la distribution des charges et des dépenses entre les communes, le canton et la Confédération. Il y a une réduction prévue de 3,6% en ce qui concerne les charges communales. Le canton contribue pour 42,6% aux dépenses totales de formation professionnelle, la Confédération en assume 29,7% et les communes 27,7% (chiffres valables pour 1979).

Le projet de loi fut examiné par une commission du Grand Conseil qui proposa quelques modifications (mineures ?). Les questions suivantes étaient au centre des discussions de la commission:

- la cantonalisation de la formation professionnelle, en particulier dans le Val-de-Travers;
- la surveillance des apprentissages: la commission reconnaît "qu'il est difficile d'assurer la surveillance parfaite des apprentissages. En effet, les trois inspecteurs cantonaux ne touchent qu'environ 50% des apprentis. Pour le reste, ce sont les communes sièges qui sont responsables de cette surveillance ... Auparavant, il n'existait pas de contrôles systématiques; il reste beaucoup à faire dans ce domaine."<sup>1</sup>
- les différences existant entre le statut des apprentis et des élèves d'écoles.

La loi fut adoptée par le Grand Conseil le 23 juin 1981.

ad point 2: "La cantonalisation de l'enseignement professionnel est désirable."

C'est achevé pour l'enseignement technique supérieur.

Quant aux écoles professionnelles, un changement de situation est intervenu en 1975 par l'adoption de lois nouvelles relatives aux contributions financières en matière scolaire. Les communes sièges d'école professionnelle furent considérablement dégrevées de leurs charges, la nouvelle loi distribuant les frais d'une manière plus équitable sur toutes les communes. Par conséquent, la cantonalisation perdait de son importance pour ces communes. Dès lors, la cantonalisation fut réduite dans sa portée et le régime actuel réserve une place importante aux communes, puisque les écoles sont soumises à une surveillance mixte entre canton, communes sièges et autres communes, réunis dans les commissions de surveillance. En principe, les écoles ont gardé leur statut communal.

<sup>1</sup> Rapport de la commission du 14 mai 1981, p.6

ad point 3: "La direction de la formation professionnelle doit être unifiée."

Ce problème fut résolu d'une manière définitive en 1978 par le rattachement de la section de formation professionnelle de l'Office cantonal du travail (Département de l'Industrie) au Service de l'enseignement technique et professionnel du DIP. Le nouveau service unifié est ainsi devenu le "Service de la formation technique et professionnelle".

ad point 4: "L'introduction de la formation mixte",  
et point 6: "La coordination entre les différents types d'enseignement."

Selon l'opinion de la sous-commission "Droit du travail", l'échange généralisé entre élèves à plein temps et apprentis de l'industrie est pratiquement irréalisable (disproportion des effectifs, nombre limité de professions enseignées à plein temps). Il fallait chercher des solutions particulières par profession. Entre temps, la nouvelle loi fédérale de 1978 introduit comme innovation l'obligation des cours d'introduction dans toutes les professions. Par ce biais, on s'approche au moins partiellement de l'objectif de la formation mixte. Il n'en reste pas moins que, dans certaines professions, on a achevé complètement la formation mixte (cf. CPLN). Le problème majeur étant la différence des heures d'enseignement dans les deux types de formation, il y a eu quelques progrès dans ce domaine du fait que, pour un nombre croissant de professions, la durée minimale de l'enseignement scolaire fut élevée d'une demi-journée (en 1967) à une journée, voire une journée et demie.

ad point 9: "Les cours d'introduction"

L'extension des cours d'introduction est essentiellement un problème financier. Il a été résolu de la manière suivante:

- l'Etat assume la totalité des frais des cours d'introduction pour la durée prévue par les règlements fédéraux;
- l'Etat assume le 50% des frais pour la durée qui dépasse celle fixée par les règlements fédéraux. Les maîtres d'apprentissage assument les autres 50%.

ad point 10: "La collaboration avec les associations professionnelles"

Selon l'opinion exprimée par le Conseil d'Etat, la collaboration entre l'autorité publique et les milieux de l'économie privée fonctionne utilement, sous réserve d'un petit nombre de groupements qui ont peu de contact avec les services de l'Etat. L'analyse de la situation dans le cadre de la surveillance des apprentissages conduit cependant à plus de réserve.

## Chapitre IV

### LE CANTON DE BÂLE-CAMPAGNE

#### 1. Les traits principaux de l'histoire politique du canton

##### 1.1. Naissance du canton de Bâle-Campagne

En 1983, le canton de Bâle-Campagne a fêté son 150<sup>e</sup> anniversaire. C'est beaucoup et peu à la fois, puisque l'histoire du territoire est beaucoup plus ancienne que la date de création politique du demi-canton. Par contre, il est certes remarquable de constater que ces 150 dernières années ont permis à la population campagnarde d'achever dans la pensée ce qui ne fut d'abord qu'un acte politique: l'autonomie de la campagne face à une ville qui, par tradition, avait conduit les affaires de la région tant politiques qu'économiques.

Ce qui lie le passé de Bâle-Campagne à l'histoire de Neuchâtel, ce sont avant tout deux choses: d'abord, les deux territoires ont vécu pendant des siècles dans un état de dépendance politique. Les citoyens neuchâtelois vivaient jusqu'au 19<sup>e</sup> siècle sous un régime monarchique, tandis que la population de la campagne de Bâle était soumise à la domination des bourgeois de la ville. La forme légale et la nature de ces deux régimes de domination diffèrent, mais un des effets sur la population fut semblable, puisque dans les deux régions la dépendance politique conduit finalement à l'éclatement du système en vigueur. Ainsi, le deuxième point commun des deux cantons est constitué par les événements qui ont conduit à leur naissance. En effet, les deux régions doivent leur indépendance politique à la naissance et à l'expansion de la pensée républicaine durant le 19<sup>e</sup> siècle. Neuchâtel et Bâle-Campagne sont issus des révolutions républicaines. Les circonstances des deux coups d'Etat ne furent

pas semblables, pas plus que les effets. L'ancien maître de la principauté de Neuchâtel n'a plus la moindre influence sur les événements de la république après 1850. Par contre, l'ancien maître de la campagne bâloise, du "Baselbiet", est aujourd'hui encore le voisin le plus proche de Liestal. Et cette coexistence qui dure depuis 150 ans constitue un élément important pour comprendre l'histoire du canton de Bâle-Campagne.

"... Das Baselbiet, Hinterland der Stadt Basel und Durchgangsland zwischen Rhein und Jurapässen, war jahrhundertlang Untertanenland. Es war aus hauptsächlich frohburgischem Erbe unter die Herrschaft der Basler Bischöfe gekommen und im 15. Jahrhundert von der Stadt Basel käuflich erworben worden. Die Landbürger galten als Leibeigene des Staates. Politische Rechte besaßen sie keine. Wenn daher von auswärts neue Ideen ins Land drangen - von der Würde des Menschen, von Freiheit und Gleichheit oder von alten Rechten -, wenn überdies die Ernten schlecht waren, die Webstühle still standen, das Regiment als hart und die Abgaben als drückend empfunden wurden, wenn die Baselbieter mit ihrer politischen Situation unzufrieden waren, dann blieb ihnen seit jeher nichts anderes als der Aufstand, die Revolte ... Die Baselbieter pflegten politische Konflikte mit der Waffe zu lösen, da sie eine gefestigte militärische Tradition besaßen. Eine zivile politische Tradition fehlte ihnen, da ihnen politische Mitbestimmung verwehrt blieb. Politisch aktiv werden bedeutete darum für sie: Widerstand leisten, Revolutionen auslösen. Das Baselbiet wurde ein Land der Revolutionen, der Aufstände"<sup>1</sup>. Cette caractérisation de la population du Baselbiet se réfère surtout au 19e siècle, en particulier aux événements des années 30. Déjà la révolution helvétique apporta en 1798 un

<sup>1</sup>BLUM, pp.11/12

premier tournant dans les rapports entre les bourgeois de la ville et la population de la campagne. Les droits politiques des deux catégories de citoyens furent rendus égaux. Cependant, les citoyens de la ville craignaient par la suite d'être soumis au régime politique des campagnards, puisque ceux-ci constituaient la majorité de la population totale. Par conséquent, progressivement la liberté et les droits acquis en 1798 par les campagnards furent pratiquement réduits à néant.

La révolution de Paris en juillet 1830 déclencha de nouveau dans la région des mouvements populaires qui avaient pour but de reconquérir le patrimoine politique de 1798. La période de 1830 à 1833 fut alors l'époque de la révolution. La révolution "bâloise" comporte deux éléments particuliers dont il faut tenir compte dans la comparaison avec les autres événements qui eurent lieu ailleurs pendant la même période mouvementée. Le premier élément est lié à la structure socio-économique et confessionnelle de la population de la campagne. Les neuf communes du Birseck, ancienne propriété de l'archevêque de Bâle, rejoignirent le canton de Bâle en 1815 seulement. Leur population était en majorité catholique, tandis que la population des 19 autres communes de la campagne était en majorité protestante. Cette position particulière du Birseck valait à sa population toute une série de charges spéciales qui nourrissaient son mécontentement envers la ville. - La structure socio-professionnelle de la campagne, région rurale, était très mélangée: avant 1850, 20% seulement de la population active travaillait à plein temps dans l'agriculture, dont la majorité était constituée de petits paysans avec des fermes très endettées. Un peu plus de 25% de la population étaient des "Taunern", une espèce de prolétariat rural, qui gagnait sa vie dans le secteur agricole mais ne possédait pas de bétail. Celles des régions de la campagne, qui ne permettaient pas à leur population de vivre des fruits du sol, furent très tôt acquises

par l'industrialisation, le travail à domicile, émanant de la ville. La passementerie et la rubannerie occupaient environ 25% des personnes surtout dans les régions de Waldenburg et de Sissach. Finalement, les artisans (ou même les petits industriels) constituaient 30% de la population active. Les deux dernières catégories d'activité économique étaient très dépendantes de l'exportation dont les fluctuations conjoncturelles accentuaient encore la dépendance envers les bourgeois de la ville auxquels la production était vendue. Les intérêts politiques de ces différentes couches de la population campagnarde ne se recouvraient pas en 1830: les artisans (surtout de Liestal) et les "catholiques" du Birseck souffraient davantage du régime corporatif de la ville, tandis que les travailleurs de la soierie, les "Posamenter", n'osaient pas s'opposer à leurs employeurs par crainte de perdre un travail indispensable à leur survie. Ainsi, la révolution fut l'enjeu d'échanges conflictuels entre régions et professions de la campagne.

Le deuxième trait particulier de la situation bâloise concerne l'objectif de la révolution de 1830-1833. Au début, les citoyens de la campagne s'organisaient dans la lutte pour la reconquête de leurs droits politiques à l'intérieur du régime politique en vigueur. C'est en fait la ville de Bâle qui a provoqué par son intransigeance "la naissance de l'idée de la séparation" (BLUM, p.14). Et au fur et à mesure que les confrontations devenaient plus dures, les citoyens de la campagne se familiarisaient avec l'idée de la séparation. Pour éviter toute interprétation équivoque: c'est d'abord la ville de Bâle qui demanda la séparation de la campagne et des communes par un vote populaire en 1831. Et après deux ultimatums consécutifs, la ville exclut du canton le 22 février 1832 les 46 communes qui n'avaient pas voté avec une majorité absolue pour rester dans le canton. Ces 46 communes se

constituèrent le 17 mars 1832 en canton de Bâle-Campagne. Les affrontements devenaient alors inévitables, et le 3 août 1833, les armes décidèrent en faveur de la nouvelle république. Au sein de la population de la campagne, les opinions n'étaient pas du tout unanimes, puisque les travailleurs à domicile de la soierie étaient opposés aux artisans et aux catholiques favorables à la séparation. Finalement, la ville a dû supporter les conséquences négatives d'une séparation qu'elle avait provoquée elle même.

Le nouveau canton vécut des débuts difficiles. La tradition politique nécessaire au fonctionnement d'un régime gouvernemental indépendant n'existait pas en 1833. Les représentants du parlement et du gouvernement, les cadres administratifs et la population entière apprenaient à gérer leur nouvelle république. Cette période d'apprentissage collectif fut troublée par des conflits d'intérêts à l'intérieur du canton et par l'innovation technique et ses conséquences socio-économiques, qui touchaient l'ensemble de l'Europe pendant la phase d'industrialisation. Les enjeux politiques à l'intérieur du nouveau canton ne se distinguaient guère de ceux du reste de la Suisse: la méfiance du peuple à l'égard de l'interventionnisme de l'Etat, l'opposition aux charges fiscales (croissantes), l'avènement des forces politiques nouvelles liées à la démocratie directe et au suffrage universel, la lutte contre les "Eisenbahn-Barone" (1833-1858) et la dégradation de la situation de l'agriculture du canton.

#### 1.2. Les tentatives de "Wiedervereinigung" du 20e siècle

Le 20e siècle peut être placé sous le signe de la "Wiedervereinigung". Au début du siècle, une nouvelle distribution du pouvoir entre les forces politiques s'établit. Les radicaux perdirent leur majorité absolue, le parti

social-démocrate et le parti catholique-conservateur puis chrétien-populaire participent dès lors au partage du pouvoir législatif et exécutif du canton.

Les années d'entre-deux-guerres constituèrent le point de départ d'un épisode historique particulier de Bâle. En effet, l'idée de la "réunion" regagnait des partisans, aussi bien chez les citoyens de la ville que chez ceux de la campagne. On assista alors à la création du "Wiedervereinigungsverband" et au dépôt d'une initiative constitutionnelle pour déclencher la procédure de réunification. Cependant, les données socio-économiques et les opinions politiques avaient bien changé depuis 1833: la population de la ville de Bâle était en majorité pour la réunification. A la campagne, dans les régions où dominait la passementerie, les anciens alliés fidèles des intérêts de la ville vivaient une période de crise accentuée, car la production de la passementerie était en recul constant et la population de ces régions décroissait d'une manière sensible. Cette partie de la population de la campagne craignait, à juste titre, de devenir minoritaire dans le cadre d'un canton réunifié et d'être dominée par une population urbaine plus nombreuse. Les coalitions d'intérêts avaient donc changé: la ville de Bâle et les communes de l'agglomération urbaine (19 des 74 communes du canton de Bâle-Campagne) étaient pour la réunification. Elles étaient les porteurs essentiels d'un développement économique moderne aux dépens des régions dont l'industrie vétuste était en train de disparaître. Il n'est pas nécessaire ici de faire le récit détaillé du mouvement de réunification qui dura de 1933 à 1969<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>cf. à ce sujet: BLUM, p.25s

Le résultat de cette période de débats et de négociations est connu: la "tête" et le "corps" de Bâle ne se sont plus réunis en dépit d'intérêts matériels et de valeurs idéelles communs. Les 100 ans d'histoire séparée avaient créé des structures différentes et une distribution des forces qu'on ne pouvait plus renverser sans autre.

Le rapport entre la ville et la campagne de Bâle est un élément qui apparaît tout au long de l'histoire des deux demi-cantons depuis 1800. Au début, la population de Bâle-Campagne était divisée entre l'artisanat et les régions à majorité catholique, libérés du joug de la ville, d'une part, et les travailleurs à domicile qui étaient directement dépendants des bourgeois et commerçants de la rubannerie de Bâle, d'autre part. Au bout de 100 ans, le défi fut gagné par les forces autonomistes. En 1932, le président du Conseil d'Etat de la ville de Bâle reconnaissait:

"... das Baselbiet darf heute mit frohem Stolz auf das zurückschauen, was es in hundert Jahren seines Bestehens, allen Schwierigkeiten zum Trotz, dank der Uneigennützigkeit hervorragender Führer, der Klugheit seiner Behörden und dem festen Willen einer freiheitsliebenden, sparsamen, tatkräftigen Bevölkerung zustandegebracht hat. Es ist auch gelungen, ein Staatswesen zu schaffen, das Eurer Eigenart entspricht, und in dem Ihr Euch heimisch fühlt, ein Staatswesen, dem im Bund der Eidgenossen, dank seiner soliden Grundlage von überall her Sympathie und Achtung zuteil wird"<sup>1</sup>. Au moment, où le canton de Bâle-Campagne célébrait son centenaire, son autonomie vis-à-vis de la ville était chose acquise.

Après 1932, l'enjeu du rapport entre ville et campagne change de nature, suite à l'évolution industrielle: l'essor de l'industrie chimique et la croissance moins visible mais continue du secteur tertiaire permettaient à la ville

<sup>1</sup>C. Ludwig, d'après BLUM, pp.26/27

un développement économique et démographique considérable et beaucoup plus rapide qu'à la campagne. Simultanément, la ville pourvoyait à l'infrastructure publique nécessaire à cette croissance (transports, écoles, hôpitaux). Trente ans plus tard, l'idée de la réunification avait perdu sa valeur de "Leitidee", la réunion fut remplacée par la "Partnerschaft", coexistence et collaboration, entre les deux demi-cantons. Et les effets de la différence entre les taux de croissance devenaient plus que visibles. Alors les responsables politiques de la campagne engagèrent une action décidée pour relancer le développement économique et culturel du canton. Aujourd'hui les deux demi-cantons collaborent à force égale comme partenaires reconnus dans le cadre d'une politique bilatérale et régionale. L'intensité et la complexité des grands problèmes sociaux, économiques et politiques de la région exigent la collaboration intercantonale. Toutefois, les anciens antagonismes n'ont pas tout à fait disparu. Parfois, les discours et les comportements des représentants "beider Basel" reflètent une rivalité avouée ou cachée et une peur réciproque de domination, dérivées des expériences de l'histoire.

## 2. Géographie, population et économie du canton

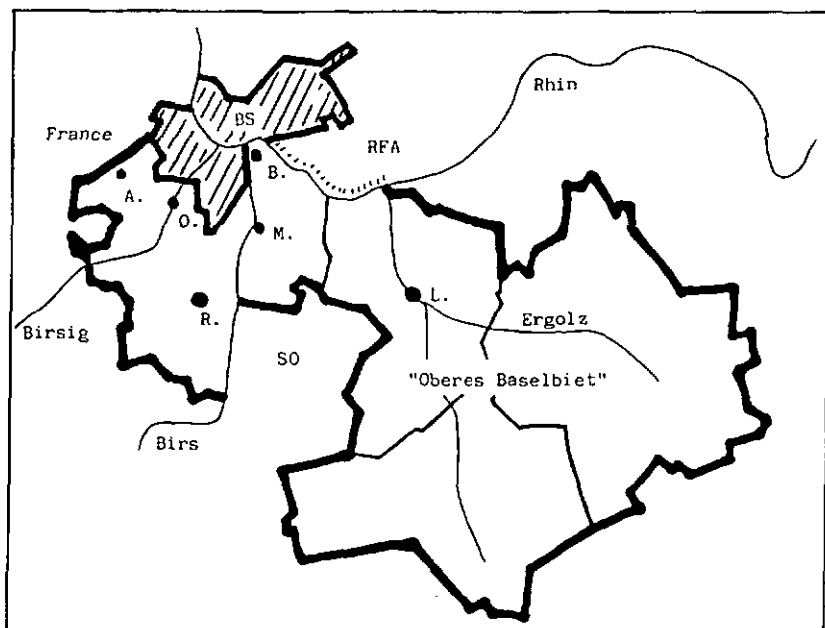
### 2.1. Géographie

Le canton de Bâle-Campagne occupe une surface de 428 km<sup>2</sup>. Les frontières au nord et au sud du territoire sont naturelles (Belchenflue au sud, le Rhin au nord), tandis qu'à l'est et à l'ouest la démarcation ne suit pas la topographie. Le territoire du canton est composé de trois vallées principales: la vallée de l'Ergolz, la vallée de la Birs et la vallée du Birsig (le Leimental). Avant la révolution française, la campagne de Bâle était constituée des trois districts de Liestal, Sissach et Waldenbourg ("Oberes Baselbiet") et de la partie supérieure du Birseck (district d'Arlesheim).

Le graphique 4.1 à la page suivante présente la répartition du canton par régions principales.

Le développement économique et démographique ne fut pas le même dans les quatre districts. Plus on s'approche de la ville, plus la densité de la population s'accroît et plus se réduit la proportion du secteur primaire.

Graphique 4.1: Régions et centres urbains du canton de Bâle-Campagne



Légende

|    |            |     |                       |
|----|------------|-----|-----------------------|
| A. | Allschwil  | BS  | Basel-Stadt           |
| B. | Birsfelden | RFA | Rép. féd. d'Allemagne |
| L. | Liestal    | SO  | Soleure               |
| M. | MuttENZ    |     |                       |
| O. | Oberwil    |     |                       |
| R. | Reinach    |     |                       |

## 2.2. Population

L'évolution de la structure démographique du canton peut être divisée en trois grandes phases:

### a) 1750-1850

L'avènement de l'industrie du textile sous la forme du travail à domicile de la passementerie conduit à une première croissance de la population après une longue période de stagnation.

### b) 1850-1950

L'industrialisation conduit au développement accéléré des centres urbains. Les mouvements migratoires vers les centres sont accélérés et facilités par la liberté d'établissement et les chemins de fer. La ville et les communes urbaines quadruplent leur population entre 1850 et 1900, tandis que la population des communes rurales augmente de 40% seulement pendant la même période.

### c) 1950-1980

Après la deuxième guerre mondiale, une tendance nouvelle s'établit: la campagne double sa population, tandis que la ville reste à peu près au même niveau pendant toute cette période. Ce sont les communes environnantes de la ville, dans l'agglomération urbaine de Bâle, dont la population s'accroît le plus fortement.

L'évolution démographique diffère selon les districts du canton:

En 1850, les proportions des quatre districts étaient semblables. Aujourd'hui, les régions du "Unteres Baselbiet", près de la ville, englobent plus de 60% de la population totale du canton, tandis que dans le district de Waldenburg résident tout juste 5% des citoyens du canton.

Graphique 4.2:

Evolution démographique des districts de BL

| Surface            | Arlesheim<br>22,5%<br>      | Liestal<br>20,1%<br>       | Sissach<br>32,9%<br>       | Waldenburg<br>24,5%<br>   | Canton BL<br>100% (428 km <sup>2</sup> ) |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Population<br>1850 | <br>12'003 h.<br>(25,1%)    | <br>11'792 h.<br>(24,6%)   | <br>14'331 h.<br>(29,9%)   | <br>9'759 h.<br>(20,4%)   | 47'885 h.<br>(100%)                      |
| 1950               | <br>53'547 h.<br>(49,8%)    | <br>11'792 h.<br>(23,6%)   | <br>18'462 h.<br>(17,2%)   | <br>10'133 h.<br>(9,4%)   | 107'549 h.<br>(100%)                     |
| 1980               | <br>134'435 h.<br>(61,2%) | <br>48'493 h.<br>(22,1%) | <br>24'701 h.<br>(11,2%) | <br>12'193 h.<br>(5,6%) | 219'822 h.<br>(100%)                     |

Source: EWALD, p.231

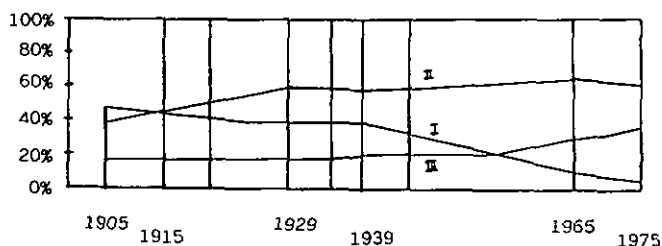
### 2.3. La structure socio-économique du canton

Bâle-Campagne est un exemple typique de canton industrialisé. Le secteur agricole a perdu son importance pour l'emploi après 1945: en 1905, près de 50 % de la population active travaillait dans ce secteur. Ce pourcentage est tombé à 20% en 1955, et aujourd'hui il n'y a plus que 5% de la population active qui travaille dans l'agriculture. Le recul du secteur agricole est compensé par l'essor du secteur secondaire. La croissance de l'industrie, de l'artisanat et du bâtiment s'est poursuivie de 1905 à 1965, apogée de la croissance industrielle avec 70% de la population active dans ce secteur. Le secteur tertiaire est resté à un niveau stable entre 1905 et 1955 (environ 20% de la population active). Entre 1955 et 1965, il a accru sa part aux dépens de l'agriculture, pour atteindre 40% en 1975. Depuis 1965, le secteur tertiaire a pris le relais du secteur secondaire devenant le secteur principal de croissance.

Bâle-Campagne doit son développement industriel à deux groupes de facteurs géographiques:

- a) sa situation favorable entre les transversales nord-sud et est-ouest des chemins de fer, des autoroutes et du transport par eau à la frontière de deux grandes nations commerciales de l'Europe;
- b) l'existence des réserves sous-terraines de sel près de Schweizerhalle, où en 1837 déjà la première entreprise chimique fut installée pour exploiter cette richesse du sol. Aujourd'hui, Schweizerhalle est toujours une implantation privilégiée de l'industrie chimique, mais l'importance des salines est moins grande.

Graphique 4.3:  
Evolution des secteurs économiques  
du canton de BL

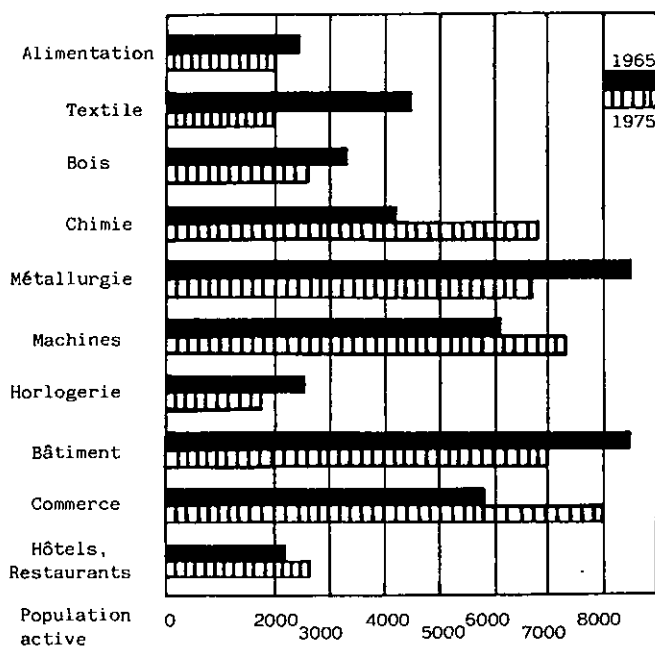


Source: EWALD, p.247

En 1970, le secteur primaire occupait encore 3'970 personnes dans un nombre décroissant d'établissements (1939: 4'728 établissements, 1965: 2'354, 1980: 1'794). Le graphique 4.4 illustre l'évolution récente de la structure économique du canton. Entre 1965 et 1975, la métallurgie a perdu sa place de branche la plus importante en faveur de l'industrie des machines et appareils, suivie du bâtiment et de la chimie. Notons que le commerce et la chimie ont connu la croissance la plus forte de toutes les branches pendant la même période, tandis que les branches du textile, du bois, de la métallurgie, de l'horlogerie et du bâtiment se sont rétrécies.

L'évolution récente du nombre des personnes occupées par branches principales peut être illustrée par la comparaison des chiffres des années 1965 et 1975:

Graphique 4.4: Répartition de la population active par branches principales, en 1965 et 1975 (BL)



Source: EWALD, p.247

La composition des secteurs secondaire et tertiaire selon le nombre et la taille des établissements révèle des différences intéressantes:

Tableau 4.1: Etablissements par branches du canton BL, en 1975

| <u>Secteur secondaire</u> |       | <u>Secteur tertiaire</u> |       |
|---------------------------|-------|--------------------------|-------|
| Alimentation              | 228   | Commerce en gros         | 272   |
| Bois                      | 263   | Commerce de détail       | 968   |
| Métallurgie               | 446   | Banques, assurances      | 136   |
| Machines                  | 198   | Voyages, transports      | 396   |
| Bâtiment                  | 612   | Hôtels, restaurants      | 528   |
| Chimie                    | 75    | Administration publique  | 243   |
| Autres                    | 430   | Enseignement             | 454   |
| TOTAL                     | 1'822 | Santé                    | 301   |
|                           |       | Réparation               | 341   |
|                           |       | Autres                   | 1'199 |
|                           |       | TOTAL                    | 4'838 |

Source: Statistisches Jahrbuch Baselland, 1983

Tableau 4.2: Etablissements par tailles du canton BL, en 1975

|                       | établissements     |                       |                  |       |        |                |
|-----------------------|--------------------|-----------------------|------------------|-------|--------|----------------|
|                       | TOTAL              | avec 1-5<br>personnes | 6-19<br>occupées | 20-49 | 50-199 | plus de<br>200 |
| secteur<br>secondaire | 1.642 <sup>1</sup> | 957                   | 378              | 171   | 110    | 26             |
| secteur<br>tertiaire  | 4'838              | 3'226                 | 768              | 187   | 51     | 6              |
| TOTAL                 | 7'155              | 5'175                 | 1'337            | 421   | 188    | 34             |

<sup>1</sup> sans le secteur du bâtiment

Source: Statistisches Jahrbuch Baselland, 1983

Plus de 60% des établissements industriels font partie des secteurs du bâtiment et de la métallurgie. Le secteur tertiaire comporte trois fois plus d'établissements que le secteur industriel (personnes occupées en 1970: 54'456 dans le secteur secondaire, 39'013 dans le secteur tertiaire), avec une forte domination des établissements à taille réduite (1-20 personnes) du commerce de détail et de l'hôtellerie/gastronomie.

### 3. La formation professionnelle dans le canton de Bâle-Campagne

#### 3.1. Evolution du cadre légal

Le canton de Neuchâtel fut le premier à édicter une loi de protection pour les apprentis en 1890. Bâle-Campagne fut un des derniers cantons à légiférer. La loi sur l'apprentissage<sup>1</sup> du 17 avril 1916 constitua le premier acte législatif du canton dans ce domaine. Il fut suivi par la loi sur les écoles de perfectionnement professionnel et d'économie domestique<sup>2</sup> du 3 décembre 1925 et par deux règlements d'application du 26 juin 1930 et du 9 avril 1934. Cet ensemble de dispositions constitua la base légale de l'apprentissage dans le canton jusqu'au 1er février 1975, date de l'entrée en vigueur d'un nouveau règlement d'application.

#### 3.2. Les débuts

Quelle était la situation de l'apprentissage au moment de la préparation de la première loi sur l'apprentissage en 1916 ? Un extrait du message du Conseil d'Etat permet de mieux situer le contexte de la loi :

"Die modernen Erfindungen und Einrichtungen, die speziell im Verkehrswesen so ungeheure Umwälzungen hervorgebracht haben, halten die heutige Welt in fieberhafter Tätigkeit. Es liegt daher auf der Hand, dass heutzutage die Lehrlingshalterei auf einem andern Boden steht, als wie es nur noch vor 50 Jahren der Fall war. Handel und Wandel wickeln sich nicht mehr in so beschaulicher Weise ab wie vor Zeiten. Dem Prinzipal wird es nicht selten zur Unmöglichkeit, selbst an der Heranbildung des Lehrlings mitzuarbeiten. Seine Arbeitskraft wird von der

<sup>1</sup> Gesetz betreffend das Lehrlingswesen

<sup>2</sup> Gesetz betreffend die beruflichen und hauswirtschaftlichen Fortbildungsschulen

Organisation und Leitung voll und ganz in Anspruch genommen. Der Lehrling wird daher in den meisten Fällen älteren Angestellten oder Arbeitern zur Ausbildung überlassen. Wenn er nun bei diesen, seinen direkten Vorgesetzten, nicht das nötige Verständnis und die noch wichtigere Geduld findet, so sind seine Aussichten, eine richtige kaufmännische oder gewerbliche Lehre zu bestehen, nicht gar rosige. Die wirtschaftliche Entwicklung hat es mit sich gebracht, dass, ähnlich wie im Handwerk, auch im Handel einerseits die Ansprüche an den Gehülfen immer höher geschraubt werden, anderseits aber die Ausbildung in der Lehre qualitativ eher schlechter als besser wird.

Dazu kommt, dass leider alljährlich viele junge Leute als Lehrling in Berufsarten eingestellt werden, ohne auch nur annähernd eine genügende Vorbildung zu besitzen und es daher auch nie zu der geistigen Reife bringen, die zur fachgemässen Ausübung des erlernten Berufes notwendig ist.

Solche Elemente treten durch ihre tagelöhnernde Beschäftigung wiederum hindernd und schädigend in den Weg des tüchtig gelernten und praktischen Berufsmannes und vermehren das ohnehin schon grosse Proletariat. Diese Misstände und Missverhältnisse sind es, die dringend einer gesetzlichen Regelung des Lehrlingswesens rufen"<sup>1</sup>.

Cet extrait donne une bonne description de la situation de l'apprentissage de l'époque. La loi de 1916 introduisit les innovations principales suivantes:

- la définition du statut de l'apprenti, disposition destinée à protéger les jeunes gens de l'exploitation comme main-d'oeuvre bon marché; une clause spéciale permettait une application de la loi à la situation particulière de l'industrie de la passementerie.

<sup>1</sup>Botschaft zum Gesetz vom 17. April 1916, p.VI

- l'introduction du contrat d'apprentissage
- l'obligation de la fréquentation des écoles de perfectionnement professionnel
- l'obligation des examens d'apprentissage
- la surveillance de l'apprentissage par une commission cantonale.

En 1918 fut créé l'Office cantonal des apprentissages (kantonalen Lehrlingsamt). Jusqu'en 1927, l'Office des apprentissages faisait partie de l'Office du travail. En 1942, il devint une unité administrative autonome. L'Office cantonal des apprentissages était alors rattaché au Département de l'Instruction publique.

### 3.3. L'enseignement professionnel

Les écoles de perfectionnement professionnel de l'époque étaient organisées et dirigées par les associations professionnelles. La Confédération, le canton et les communes participaient à leur financement<sup>1</sup>.

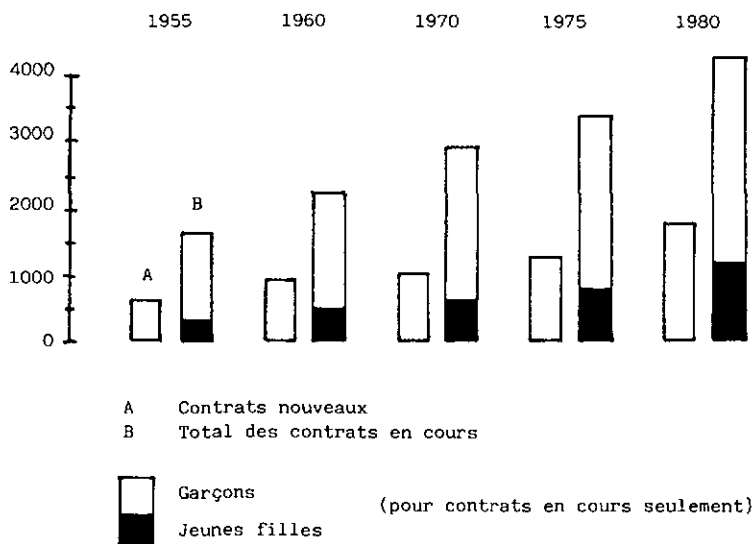
L'entrée en vigueur de la loi fédérale sur la formation professionnelle après 1930 provoqua la réorganisation des écoles du canton. Désormais elles étaient placées sous la surveillance du canton qui avait à garantir la réalisation de l'enseignement obligatoire pour tous les apprentis. Alors que le canton comptait 12 écoles professionnelles en 1925, quelques années plus tard, il ne restait que les écoles de Liestal et de MuttENZ.

<sup>1</sup> cf. loi du 3 décembre 1925

### 3.4. L'évolution après 1945

Pendant la période d'entre-deux-guerres, l'apprentissage ne connut pas de croissance particulière. La période de crise qui touchait la passementerie et les autres industries du canton ne permettait pas de développement économique. Ce n'est qu'après 1945 que le système d'apprentissage se développa d'une manière appréciable, en parallèle avec la croissance économique et démographique du canton, mais à un taux de croissance plus élevé. Le tableau suivant illustre cette évolution:

Graphique 4.5: Contrats d'apprentissage dans le canton de Bâle-Campagne



Source: Statistisches Jahrbuch Baselland, 1981

Le système d'apprentissage a subi des transformations importantes pendant cette période de croissance. Les écoles professionnelles existantes devaient être modernisées et agrandies, de nouvelles écoles furent créées. Ainsi, les écoles professionnelles de Liestal et de MuttENZ reçurent des bâtiments nouveaux. A MuttENZ, deux écoles professionnelles furent créées par deux grandes entreprises de la chimie (Ciba-Geigy, Sandoz). En 1972, l'école professionnelle supérieure de Bâle-Campagne fut inaugurée à MuttENZ. L'évolution se reflète également dans le nombre des enseignants:

Tableau 4.3:

Corps enseignant des écoles professionnelles du canton de BL

|      | écoles des<br>arts et métiers |                  | écoles<br>commerciales |                  |
|------|-------------------------------|------------------|------------------------|------------------|
|      | enseignants                   |                  | enseignants            |                  |
|      | plein<br>temps                | temps<br>partiel | plein<br>temps         | temps<br>partiel |
| 1955 | 13                            | 86               | 2                      | 31               |
| 1960 | 13                            | 83               | 6                      | 24               |
| 1965 | 30                            | 77               | 9                      | 19               |
| 1970 | 36                            | 74               | 9                      | 21               |

Source: Statistisches Jahrbuch Baselland, 1981

La situation de l'apprentissage dans les entreprises fut également l'objet d'une évolution considérable. En 1975, R. DIETHELM notait les lacunes principales suivantes de la formation dans l'entreprise:

- spécialisation trop poussée de la production et des biens offerts; elle peut être compensée p.ex. par des cours d'introduction;
- formation non systématique, très répandue, surtout dans les petites et moyennes entreprises; remède: guide méthodique et programme interne de formation;
- attitude négative des maîtres d'apprentissage vis-à-vis de l'école professionnelle;
- sélection des apprentis soumise aux fluctuations conjoncturelles;
- la qualification pédagogique du maître d'apprentissage, trop souvent négligée en faveur du savoir-faire technique; remède: les cours de formation pour maîtres d'apprentissage;
- la résiliation des contrats d'apprentissage, surtout à cause du manque d'aptitude de la part de l'apprenti; remède: choix professionnel plus réfléchi, attention du formateur et participation des parents.  
(DIETHELM, pp.22/23)

Au niveau des bases légales, l'évolution d'après guerre exigeait également des adaptations. Le Conseil d'Etat chargea en 1968 une commission d'élaborer un nouveau règlement d'application à la suite de l'entrée en vigueur de la loi fédérale de 1963. Dans le cadre de la consultation, le projet fut soumis aux milieux intéressés suivants:

- l'association des industriels du canton BL
- l'union cantonale des arts et métiers
- le cartel syndical BL
- la société BL des employés de commerce
- les commissions de surveillance des écoles professionnelles cantonales
- la section BL de l'union suisse de l'enseignement professionnel
- la direction de la justice du canton BL
- les recteurs des écoles professionnelles.

Ensuite, la commission cantonale des apprentissages examina le projet. Elle chargea une sous-commission de la reformulation du projet. En 1973, le nouveau projet fut envoyé aux milieux intéressés pour consultation. Le parlement cantonal (Landrat) adopta la version finale du règlement d'application. Il est entré en vigueur le 1er février 1975.

Depuis 1983, le Landrat examine un projet de loi sur la formation professionnelle, constituant la concrétisation au niveau cantonal des dispositions nouvelles de la loi fédérale de 1978.

### 3.5. Centre - périphérie

Nous avons déjà vu que la région de la "Nordwestschweiz" est marquée par la coexistence d'un centre urbain ayant connu un développement économique important jusqu'en 1975 et d'une région environnante plus rurale, mais dont les zones proches de la ville se sont développées à un rythme accéléré à partir des années 60. Par rapport à la formation professionnelle, cette constellation régionale a conduit à une structure dont les traits essentiels sont les suivants:

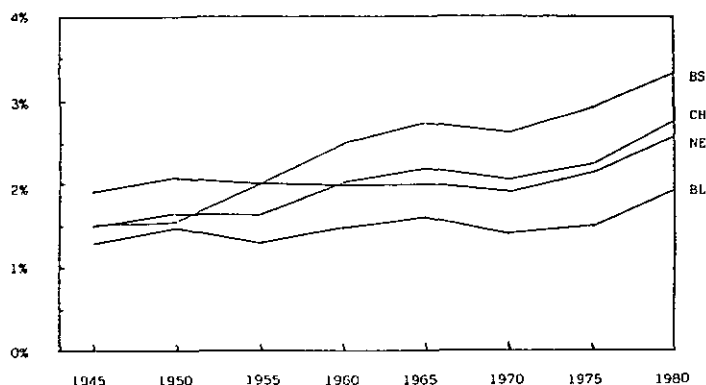
La Ville de Bâle est le centre culturel et économique de la région. Cette primauté s'exprime également dans le domaine de l'éducation (p.ex. comme lieu d'implantation de l'Université) et donc, en particulier, par rapport à l'apprentissage. En effet, l'offre de places d'apprentissage en ville est à la fois plus grande et plus variée (nombre d'apprentissages par habitant) que dans les cantons environnants. Ce n'est qu'à partir des années 70 que la Campagne a connu une croissance plus forte des apprentissages, résultant d'un accroissement important de la population totale (migration de la ville vers la banlieue BL) ainsi que de cohortes d'adolescents plus grandes. Parallèlement, le nombre de contrats d'apprentissage s'accroît fortement dans toute la Suisse, parce que les grandes

cohortes arrivent à l'âge d'entrée en apprentissage et que la population d'apprentis par rapport au total d'adolescents d'une année s'accroît également.

En dépit de la diminution de la population après 1970, le nombre d'apprentissages BS continue à croître et le nombre relatif (apprentissages par habitant) reste supérieur au taux BL, ce qui illustre bien que la Ville de Bâle continue à assumer sa fonction de centre urbain régional (Graphique 4.6).

Graphique 4.6

Contrats d'apprentissage en % de la population  
totale des cantons BS, BL, NE et de la Suisse (CH)



## Chapitre V

### L'EVOLUTION HISTORIQUE DES CANTONS EN COMPARAISON

#### 1. Les données de base en comparaison

##### 1.1. Histoire politique

A Neuchâtel, l'absence d'un pouvoir central autoritaire sur place a permis le développement de forces politiques régionales diverses, entre autres en fonction des données géographiques qui divisent le territoire en trois régions naturelles. Les secousses révolutionnaires pendant le 19<sup>e</sup> siècle autour de l'établissement du système républicain ont accentué ce jeu de forces régionales.

La campagne de Bâle a vécu longtemps dans une situation de dépendance envers la ville, aussi bien au niveau politique qu'économique (la passementerie !). L'indépendance politique acquise en 1833 a permis à la campagne - par un processus de prise de conscience politique et de développement économique - d'atteindre finalement le statut de partenaire régional sur un pied d'égalité avec la ville.

Par rapport à la formation professionnelle, le développement régional à Neuchâtel et la relation entre la ville et la campagne de Bâle constituent deux facteurs importants pour l'explication de l'évolution historique. Cependant, ils n'ont de sens concret que lorsqu'on les met en rapport avec le développement socio-économique des deux cantons.

##### 1.2. Economie et structure scolaire

L'histoire de l'économie de Neuchâtel est en bonne partie l'histoire de l'horlogerie. Le mode de production de l'industrie horlogère dans les montagnes du Jura a conduit à une structure

de formation particulière dont les effets se sont poursuivis jusqu'à nos jours. La production horlogère demandait un savoir-faire considérable. Par conséquent, la formation d'une main-d'oeuvre suffisamment qualifiée constituait un enjeu important pour la survie des entreprises. Cette nécessité de formation devenait une tâche commune pour toutes les entreprises horlogères d'une localité donnée, car un seul entrepreneur ne disposait en général pas des moyens nécessaires pour y parvenir. Partout dans le Jura, des ateliers de formation, des écoles de métiers furent créés. La complexité de la matière à enseigner exigeait une formation scolaire mixte (théorie et pratique), à laquelle le modèle traditionnel de l'apprentissage artisanal ne correspondait pas suffisamment. Tel était le cas pour l'horlogerie et pour d'autres professions industrielles (la mécanique, l'électro-technique). Par conséquent, aux écoles d'horlogerie se joignent d'autres écoles de métiers à plein temps. Ce qui caractérise ces écoles, c'est leur enracinement local. Les horlogers d'une communauté qui décidaient de créer une école correspondant à leurs propres besoins de formation se préoccupaient fortement du sort de "leur" école. La vie de cet établissement était donc étroitement liée à la vie de la commune où elle était implantée.

Une tradition de plus de 100 ans attribue à ces écoles une place assurée dans le système de formation du canton et dans la conception qu'en ont les acteurs du champ. Au cours du 20<sup>e</sup> siècle, la formation technique et professionnelle a passé par des périodes de stagnation qui ont conduit à la fermeture de certaines écoles et à des concentrations géographiques de l'enseignement. En dépit de cette évolution, les écoles de métiers neuchâteloises ont conservé leur enracinement local jusqu'à nos jours.

Tel n'est pas le cas dans le canton de Bâle-Campagne. N'ayant pas la tradition neuchâteloise de la formation technique à

plein temps, l'enseignement professionnel dans les écoles a toujours eu le caractère complémentaire qui est typique pour l'apprentissage artisanal traditionnel. La période d'entre-deux-guerres a conduit à la réduction du nombre des établissements scolaires, accompagnée par la perte d'influence des communes sièges d'école. C'est surtout la période après 1945 qui fut déterminante pour l'évolution de la formation professionnelle de Bâle-Campagne. La croissance économique et démographique accélérée qui eut lieu à partir de 1960 a déclenché la modernisation des structures de formation selon les besoins de l'industrie privée. En l'absence d'une tradition locale de formation, le canton, encouragé par les subventions fédérales, a pris la direction de ces efforts de modernisation en recourant si possible à l'aide des milieux de l'économie privée. La rapidité de l'expansion quantitative et le progrès qualitatif de la formation professionnelle de BL n'auraient pas été possibles sans la participation des associations professionnelles et des entreprises privées.

## 2. Conclusions

Au départ de notre analyse, nous avons postulé l'existence de différences d'ordre socio-culturel entre les cantons de BL et de NE, différences dont les effets seraient manifestes dans le cadre de la formation professionnelle des deux cantons. L'analyse de l'évolution historique nous permet dans un premier temps de préciser quelques aspects de cette comparaison.

### 2.1. Identité de la chronologie des étapes principales du développement de la formation professionnelle

Une première constatation se réfère aux phases de développement des deux systèmes de formation. L'appartenance au même système politique et le degré toujours plus élevé d'intervention de la Confédération dans la politique de formation professionnelle en Suisse ont pour effet que les deux cantons ont une histoire de formation professionnelle assez semblable: l'apprentissage en crise après 1798, les mouvements législatifs et l'encouragement de l'enseignement scolaire après 1870, les législations cantonales autour de 1900, la stagnation pendant les années d'entre-deux-guerres et le développement rapide de l'économie et de l'apprentissage après 1945.

### 2.2. Différences liées à l'évolution socio-économique régionale

Neuchâtel est marqué par des évolutions socio-économiques régionales particulières, tandis que Bâle-Campagne se réfère dans son évolution au modèle de centre-périphérie au-delà de la frontière cantonale. L'évolution récente de la formation professionnelle des deux cantons illustre bien cette différence: la nécessité de distribuer les ressources de formation d'une manière plus efficace qui a conduit à la réforme du système neuchâtelois n'a pas aboli les structures relativement décentralisées du système existant. Ainsi, les communes

conservent leur poids dans l'ensemble de la formation professionnelle du canton. Bâle-Campagne a connu un développement économique et démographique accéléré à partir des années 60. Cette croissance s'est également répercutée sur les structures de formation. Les écoles nouvelles et les concentrations scolaires ont permis la constitution d'un pouvoir de décision relativement centralisé au niveau cantonal, pouvoir qui est marqué d'une collaboration étroite entre l'économie privée et l'autorité publique.

A partir de 1960, la politique de formation de BL a gagné d'importance face à la ville de Bâle. Néanmoins, celle-ci continue à jouer le rôle du centre régional économique et culturel.

### 2.3. Particularités locales et effets socio-culturels

Quel est le poids relatif des caractéristiques neuchâteloises et bâloises en comparaison des effets socio-culturels globaux?

A la fin de l'analyse historique, nous arrivons à la conclusion que les traits particuliers qui marquent chacun des deux cantons étudiés sont plus significatifs pour comprendre l'évolution de la formation professionnelle des deux cantons que l'influence du facteur socio-culturel au niveau global de la Suisse romande et de la Suisse alémanique. La partie suivante de notre travail nous permettra de voir si tel est également le cas au niveau du fonctionnement du système actuel.

PARTIE II:

SYSTEMES DE FORMATION

## Chapitre VI

### LA FORMATION COMME SYSTEME

#### 1. Définition et types de formation

Dans le domaine de la formation pratique, on distingue deux niveaux de formation: la formation de base et le perfectionnement professionnel. Cette distinction est également reprise par la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr).

La formation de base peut avoir trois formes<sup>1</sup>:

- l'apprentissage dans l'entreprise et la fréquentation simultanée d'une école professionnelle, complétés par des cours d'introduction
- l'apprentissage dans un atelier ou dans une école d'arts et métiers qui dispense à la fois la formation pratique et l'enseignement professionnel
- la formation dans une école supérieure de commerce.

Dans le premier cas, on parlera d'un apprenti de l'industrie (et de l'artisanat), dans le deuxième cas d'un élève(-apprenti) à plein temps. Le troisième type de formation de base, la formation dans une école supérieure de commerce, constitue un cas assez particulier. Nous n'en tiendrons pas compte par la suite, pour ne pas élargir outre mesure le cadre d'analyse. Cette restriction se base sur une décision similaire dans un nombre d'études sur l'apprentissage, dans lesquelles la formation commerciale dans une école supérieure de commerce a

<sup>1</sup>Art. 7 LFPr

également fait l'objet d'un statut spécial<sup>1</sup>.

Par la suite, nous utiliserons les termes de formation professionnelle et d'apprentissage d'une manière égale pour désigner le premier et le second type de formation, à savoir l'apprentissage dans l'entreprise et l'apprentissage dans un atelier ou dans une école d'arts et métiers. Nous excluons explicitement:

- les formations qui ne sont pas réglées par la LFPr<sup>2</sup>
- le perfectionnement professionnel, réglé ou non par la LFPr<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>p.ex. HAEFELI et al. 1981, WETTSTEIN 1980

<sup>2</sup>p.ex. la formation dans les professions para-médicales, dans l'agriculture ou dans l'éducation

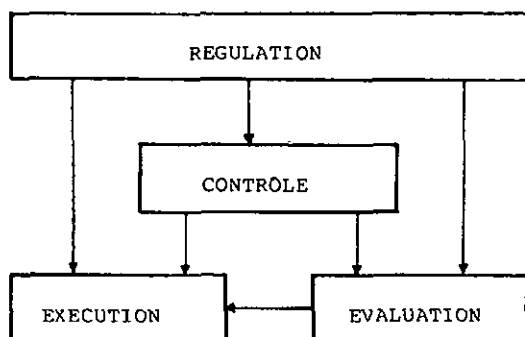
<sup>3</sup>p.ex. la maîtrise fédérale, les écoles techniques supérieures etc.

## 2. Les fonctions principales du système de formation

De quelle manière peut-on présenter la formation professionnelle au niveau d'un canton? L'application de concepts systémiques à la formation professionnelle conduit p.ex. au schéma organisationnel suivant qui divise la formation professionnelle en quatre fonctions principales:

Graphique 6.1:

Fonctions principales de la formation professionnelle d'un canton



Le schéma illustre bien les aspects suivants: la formation en tant que système repose sur un ensemble de règlements, de procédures formalisées et de normes légales, qui sont regroupés dans la fonction de régulation et structurent fortement le système entier et chacune des trois autres fonctions. La fonction d'exécution est complétée par une fonction d'évaluation et les deux fonctions sont soumises à un ensemble de dispositifs de surveillance regroupés dans la fonction de contrôle.

Le tableau suivant présente les quatre fonctions à un niveau à la fois plus opérationnel et plus concret (les acteurs et organes principaux qui assument ces fonctions). Notre comparaison des systèmes de formation en application dans les cantons de Neuchâtel et de Bâle-Campagne sera effectuée à partir de ces quatre fonctions principales du système de formation.

Tableau 6.1:

Fonctions, acteurs et organes de la formation professionnelle d'un canton

| Fonction   | Niveau opérationnel                                                                                                                                           | Acteurs et organes                                                                                                   |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| REGULATION | L'ensemble des normes légales et règlements d'application qui régissent les autres fonctions. p.ex. LFPr, OFPr, lois cantonales, règlements d'apprentissage   | Confédération, OFIAMT, Grand Conseil, Conseil d'Etat, ...                                                            |
| EXECUTION  | Enseignement des connaissances théoriques d'une profession, enseignement de la culture générale, formation pratique dans les ateliers et dans les entreprises | Ecoles professionnelles, écoles de métiers et d'arts appliqués, entreprises                                          |
| EVALUATION | Evaluation sommative : périodiquement pendant l'apprentissage et à la fin de l'apprentissage                                                                  | Commissions d'examen, experts aux examens, écoles et associations professionnelles, ...                              |
| CONTROLE   | Exécution du mandat légal de surveillance à différents niveaux et dans différents domaines (p.ex. entreprises et écoles, examens)                             | Département de l'Instruction publique, office de formation professionnelle, commissions de surveillance d'école, ... |

### 3. La régulation du système de formation

La fonction de régulation est la fonction la plus globale et la plus complexe du système de formation. Pour cette raison, elle mérite une introduction particulière.

La régulation du système de formation d'un canton suisse est effectuée à partir d'un ensemble de règles et de normes qui peuvent être regroupées en deux catégories:

- un tronc commun de règles et de normes qui s'appliquent d'une manière égale à tous les cantons. Ce sont d'une part la législation fédérale sur la formation professionnelle et, dans le domaine du droit de travail, les dispositions du code des obligations relatives au contrat de travail d'autre part.
- la législation cantonale relative à la formation professionnelle, destinée d'une part à l'exécution des dispositions de la législation fédérale sur le territoire du canton, d'autre part à la réglementation des domaines de formation qui ne sont pas régis par la législation fédérale.

Cet ensemble régulateur comprend aussi bien des lois-cadres que des règlements d'application détaillés. Il est complété par un deuxième type d'éléments régulateurs: les décisions des autorités compétentes du canton qui ont un pouvoir contraignant pour les acteurs de la formation.

La réalité concrète de la fonction de régulation est le résultat "construit" d'un jeu de rapports de forces autour de deux enjeux principaux: le pouvoir et la survie du système. Dans le système de formation, il y a surtout deux types d'acteurs collectifs qui participent au pouvoir: les pouvoirs publics et les représentants de l'économie privée. La distribution du pouvoir qui résulte des processus de confrontation et de négociation entre ces acteurs a des fortes répercussions sur le type et le contenu de régulation adoptée.

## Chapitre VII

### LE SYSTEME DE FORMATION DU CANTON DE NEUCHÂTEL

#### 1. La régulation du système

Après l'entrée en vigueur de la nouvelle loi fédérale sur la formation professionnelle du 19 avril 1978 (LFPr) et de l'ordonnance d'exécution du 7 novembre 1979 (OFPr), les cantons se sont mis à adapter leur législation cantonale en conséquence.

Ainsi, le canton de Neuchâtel a adopté la loi cantonale sur la formation professionnelle du 23 juin 1981 (Lfp), suivie du règlement d'application du 14 juin 1982 (Rafp).

##### 1.1. Les organes

La loi neuchâteloise (Lfp) énumère les autorités chargées de la formation professionnelle (Art. 7 Lfp):

- le Conseil d'Etat  
le Département de l'Instruction publique (DIP)
- les Conseils communaux des communes sièges d'une école ou d'un centre professionnel
- la commission cantonale de coordination de la formation professionnelle (CCC)
- les commissions d'écoles ou de centres
- les associations professionnelles.

### 1.2. La distribution des compétences

La distribution des compétences entre les organes énumérés par la loi est la suivante:

- a) le Conseil d'Etat assume la surveillance globale de la formation professionnelle; il édicte les règlements des écoles ou centres cantonaux et approuve les règlements des écoles ou centres communaux.
- b) le DIP est responsable de la formation professionnelle dans son ensemble. Il coordonne la bonne marche des écoles ou centres, il exerce la surveillance de l'apprentissage.
- c) la commission cantonale de coordination (CCC):  
elle assume une fonction particulièrement importante dans le domaine de la régulation. Elle est un organe consultatif, composée de 15 membres au moins, nommés par le Conseil d'Etat au début de chaque législature. Elle est présidée par le chef du DIP. La CCC se prononce sur tous les problèmes fondamentaux en matière de formation professionnelle, elle a un droit d'initiative et elle est chargée en particulier de proposer des mesures utiles relatives à la coordination entre écoles et centres.

La composition de la CCC est indiquée dans le tableau 7.1.

Tableau 7.1:

La composition de la Commission cantonale de coordination (CCC)  
de Neuchâtel

| Institution représentée                                                   | Siège(s) |
|---------------------------------------------------------------------------|----------|
| Chef du DIP                                                               | 1        |
| Conseillers communaux des<br>communes sièges d'écoles<br>professionnelles | 6        |
| Autres communes                                                           | 2        |
| Employeurs                                                                | 2        |
| Travailleurs                                                              | 3        |
| Chambre du commerce et de<br>l'industrie                                  | 1        |
| TOTAL                                                                     | 15       |

La CCC se réunit au moins deux fois par année. Elle constitue un bureau, dont la tâche essentielle est "de coordonner et d'animer la formation professionnelle" (Art. 3 RAFP). A cette fin, le bureau dispose d'attributions considérables: exécution des affaires courantes et des problèmes de coordination, préavis quant à la nomination des directeurs des écoles ou des centres, préparation des séances de la CCC. Le bureau est présidé par le chef du DIP; y sont représentés les conseillers communaux et le chef du Service de la formation technique et professionnelle (SFTP).

Au début de chaque période administrative, le Conseil d'Etat nomme trois sous-commissions, dont les présidents sont membres, avec voix délibérative, de la CCC:

Sous-Commission "ENSEIGNEMENT"

- président
- employeurs: 3
- travailleurs: 3
- SFTP: 1 (voix consultative)
- écoles: 4 (voix consultative)
- élèves: 1 (voix consultative)

Sous-Commission "DROIT DU TRAVAIL"

- président
- employeurs: 3
- travailleurs: 3
- Inspection cantonale du travail: 1 (voix consultative)
- SFTP: 1 (voix consultative)
- écoles: 2 (voix consultative)
- apprentis: 2 (voix consultative)

Sous-Commission "COORDINATION DES EXAMENS"

- président
- employeurs: 3
- travailleurs: 3
- SFTP: 1 (voix consultative)
- écoles: 2 (voix consultative)

d) les associations professionnelles collaborent à la surveillance de l'apprentissage. En accord avec les écoles ou centres, elles organisent les cours d'introduction et de complément. Elles élaborent un guide méthodique type de l'apprenti. Elles peuvent être tenues de collaborer aux examens de fin d'apprentissage.

En 1980, l'autorité cantonale a relevé qu'il y avait dans le canton de Neuchâtel 17 associations professionnelles pour 102 professions, 64 associations patronales et 13 associations syndicales<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Document interne SFTP

### 1.3. Le financement

La formation professionnelle est à la charge de l'Etat de Neuchâtel, de la Confédération, des communes et des associations professionnelles (Art. 40 Lfp).

L'Etat et la Confédération participent d'une manière importante aux investissements en bâtiments destinés à l'enseignement professionnel. Le fonctionnement des écoles est à la charge de l'Etat (pour les écoles cantonales) ou des communes sièges d'écoles (pour les écoles communales). La Confédération participe également aux dépenses de fonctionnement et l'Etat octroie aux communes des subventions (35%) pour les traitements des enseignants et les équipements.

Les associations professionnelles assument les frais des examens intermédiaires (ou des épreuves pratiques de contrôle des connaissances) et des cours de formation pour maîtres d'apprentissage. Ils participent aux frais des cours d'introduction qui les concernent.

Le tableau 7.2 présente les dépenses faites par les pouvoirs publics pour la formation professionnelle en 1982:

Tableau 7.2:

Dépenses des pouvoirs publics pour la formation technique et professionnelle de Neuchâtel, en 1982 (en milliers de Fr.S.)

|                                                | Ecoles cantonales | Ecoles communales |               | Administration |
|------------------------------------------------|-------------------|-------------------|---------------|----------------|
|                                                |                   | Temps complet     | Temps partiel |                |
| Part de la Confédération (et d'autres cantons) | 2'531             | 5'156             | 2'268         | 94             |
| Part de l'Etat de Neuchâtel                    | 5'955             | 4'736             | 2'198         | 415            |
| Part des communes                              | 1'080             | 7'457             | 3'897         | 207            |
| Dons, écolages, divers                         | 157               | 1'399             | 275           | 170            |
| TOTAUX                                         | 9'723             | 18'748            | 8'638         | 886            |

Source: Rapport annuel du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, Exercice 1983

## 2. L'exécution de la formation

Le contenu de la formation professionnelle est composé de deux parties: l'enseignement scolaire des connaissances théoriques et de la culture générale, la formation pratique. A cette division des contenus correspond une division des lieux de formation: la salle de classe et l'atelier de production ou d'apprentissage.

En Suisse, on connaît deux modèles globaux de formation qui correspondent à la formation professionnelle telle que nous l'avons définie. Les deux modèles figurent d'une manière explicite dans la loi neuchâteloise:

- l'apprentissage à plein temps dans une école de métiers ou d'arts appliqués
- l'apprentissage d'une profession dans une entreprise privée ou publique et la fréquentation simultanée d'une école professionnelle (Art. 2 Lfp).

Donc, il y a trois types d'organisation qui dispensent la formation professionnelle dans le canton de Neuchâtel:

- les entreprises privées et publiques
- les écoles professionnelles
- les écoles de métiers ou d'arts appliqués.

Les deux premières sont complémentaires, la dernière dispense à la fois les deux parties de la formation.

### 2.1. La formation pratique dans l'entreprise ou: apprentissage en entreprise

Elle est réglementée par la législation fédérale et cantonale ainsi que par le contrat d'apprentissage. L'apprentissage en entreprise occupe la majorité du temps de formation d'un apprenti (jusqu'à 80% du temps total). Il est sous la surveillance de l'autorité cantonale. Les deux parties contractantes doivent remplir un certain nombre de conditions prescrites par la loi,

notamment l'âge minimal de l'apprenti et la qualification professionnelle du maître d'apprentissage. Chaque contrat doit être soumis à l'approbation de l'autorité cantonale. Le règlement d'apprentissage d'une profession est édicté par l'OFIAMT en collaboration étroite avec l'association professionnelle en question.

Dans le rapport annuel du DIP de 1981, plus de 180 professions d'apprentissage sont énumérées. La distribution des apprentissages par secteur et branches est la suivante:

Tableau 7.3:

Contrats d'apprentissage en cours dans l'industrie, l'artisanat et le commerce du canton de NE en 1981

| Branché                | Total | dont<br>jeunes<br>filles |
|------------------------|-------|--------------------------|
| Horticulture           | 76    | 49                       |
| Sylviculture           | 47    | --                       |
| Alimentation, boissons | 146   | 21                       |
| Textile                | 25    | 14                       |
| Bois                   | 189   | 2                        |
| Arts graphiques        | 51    | 15                       |
| Métallurgie, machines  | 945   | 6                        |
| Horlogerie             | 5     | 1                        |
| Bijouterie             | 10    | --                       |
| Bâtiment               | 88    | 1                        |
| Peinture               | 127   | 5                        |
| Professions techniques | 206   | 68                       |
| Bureau                 | 662   | 485                      |
| Vente                  | 354   | 281                      |
| Hôtels                 | 121   | 28                       |
| Soins corporels        | 189   | 172                      |
| Autres                 | 148   | 53                       |
| TOTAL                  | 3'389 | 1'201                    |

Source: Rapport annuel du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, Exercice 1981

## 2.2. L'enseignement professionnel complémentaire

La formation dans l'entreprise est complétée par la fréquentation de cours à l'école professionnelle. Ceux-ci durent au moins une journée par semaine, au maximum deux journées. L'enseignement comprend deux types de matières: les branches professionnelles ou techniques (c'est-à-dire les connaissances théoriques d'une profession) et les branches de culture générale (programmes plus ou moins identiques pour toutes les professions).

## 2.3. Les écoles de métiers et d'arts appliqués

La majorité des écoles de métiers ont une longue tradition et remontent au 19<sup>e</sup> siècle. Elles dispensent la formation complète nécessaire à l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC) d'une profession ou d'un diplôme de l'école, à savoir l'enseignement théorique et la formation pratique dans l'atelier. L'élève d'une école de métiers se distingue d'un apprenti de l'industrie à différents égards:

- il conclut un contrat d'apprentissage avec l'école
- il ne reçoit pas de salaire d'apprenti
- il a droit à des vacances comme un élève d'école secondaire
- il ne travaille pas dans une entreprise.

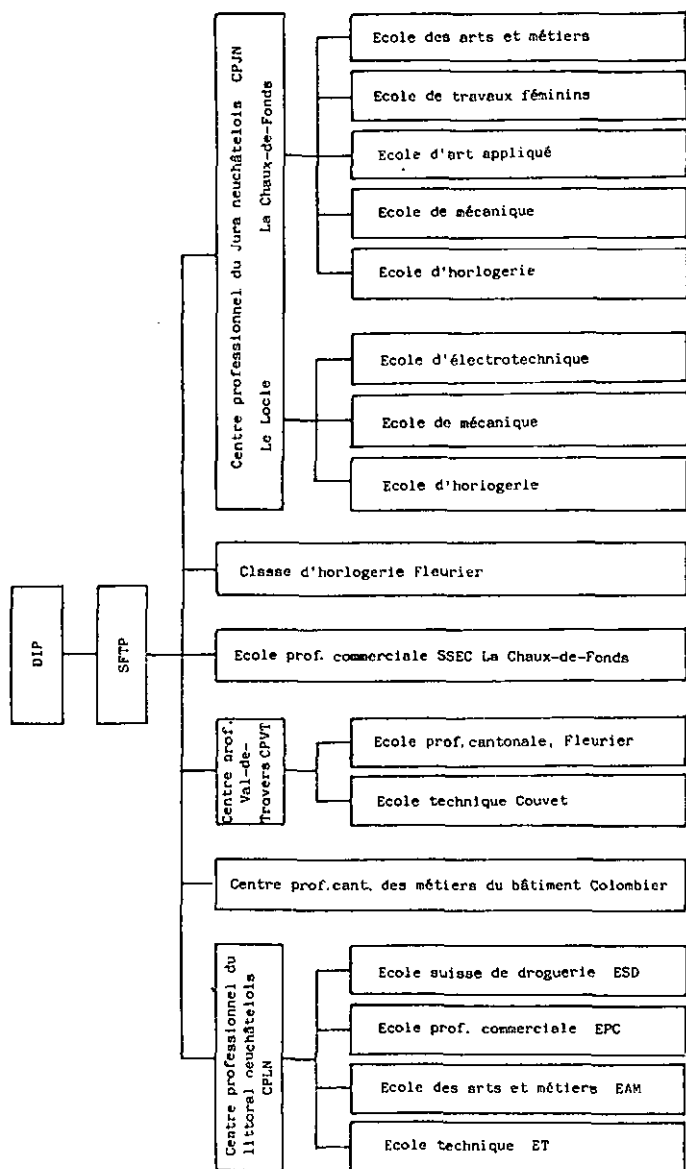
Tableau 7.4: Répartition des élèves à plein temps des écoles de métiers et d'arts appliqués par branches, en 1980 (Neuchâtel)

|                        |                  |                        |
|------------------------|------------------|------------------------|
| Textile                | 89               |                        |
| Métallurgie, machines  | 488              |                        |
| Horlogerie             | 37               |                        |
| Bijouterie             | 25               |                        |
| Professions techniques | 52               |                        |
| TOTAL                  | 661 <sup>1</sup> | dont 145 jeunes filles |

<sup>1</sup> Ce chiffre correspond à 17% du nombre total des apprentissages en cours dans le canton en 1980.

Graphique 7.1:

Organigramme de la formation professionnelle et technique du canton de Neuchâtel



#### 2.4. L'organisation des écoles professionnelles neuchâtelaises

La loi neuchâtelaise précise d'une manière détaillée les types d'écoles professionnelles, leur organisation et la composition du corps enseignant. Elle contient également des dispositions concernant les élèves-apprentis et le financement (Chap. II Lfp).

L'autorité scolaire est la commission d'école ou du centre. Ces commissions sont composées de représentants des milieux économiques, politiques, scientifiques et artistiques. Le directeur, des représentants du corps enseignant et des élèves participent avec voix consultative. Dans les centres qui regroupent plusieurs écoles, la commission peut instituer des sous-commissions. Pour un exemple détaillé, cf. le cas du CPLN (partie III).

Le graphique 7.1 représente l'organigramme des écoles professionnelles de Neuchâtel. La répartition des élèves par école est donnée dans le tableau 7.5. La grande majorité des élèves fréquente des cours dans une école communale. Le CPLN de la ville de Neuchâtel constitue le plus grand centre de formation du canton avec env. 1'900 élèves, suivi du Centre professionnel du Jura neuchâtelais avec environ 1'200 élèves.

Tableau 7.5: Elèves à plein temps et à temps partiel et corps enseignant par école, début de l'année scolaire 1981-1982 (Neuchâtel)

| Communes               | Ecoles                                                        | Effectif d'élèves<br>Temps partiel |      | Plein temps |     | TOT. | Personnel<br>enseignant |
|------------------------|---------------------------------------------------------------|------------------------------------|------|-------------|-----|------|-------------------------|
|                        |                                                               | G                                  | F    | G           | F   |      |                         |
| Neuchâtel              | CPLN                                                          | 226                                | 24   | 250         |     |      |                         |
|                        | Ecole technique <sup>1</sup>                                  | 442                                | 275  | 717         | 224 | 9    | 45                      |
|                        | Ecole des arts et métiers                                     | 148                                | 391  | 539         | --  | 93   | 68                      |
|                        | Ecole prof. commerciale                                       | 16                                 | 40   | 56          | 27  | 14   | 23                      |
| Colombier              | Ecole suisse de droguerie                                     |                                    |      |             |     | 41   | 11                      |
|                        | Centre cantonal de formation<br>prof. des métiers du bâtiment | 729                                | 6    | 735         | --  | --   | 47                      |
| Couvét                 | CPVT                                                          | --                                 | --   | --          | 44  | 1    | 45                      |
|                        | Ecole technique                                               | 62                                 | 72   | 134         | --  | --   | 5                       |
|                        | Ecole professionnelle cantonale                               | --                                 | --   | --          | 3   | 1    | 13                      |
|                        | Classe d'horlogerie                                           | --                                 | --   | --          |     | 4    | 1                       |
| La Locle<br>La Ch.d.F. | Technicum neuchâtelois <sup>2</sup>                           | --                                 | --   | --          | 204 | 10   | 36                      |
|                        | Le Locle                                                      | --                                 | --   | --          | 144 | 24   | 168                     |
|                        | La Chaux-de-Fonds                                             | 448                                | 103  | 551         | --  | --   | 31                      |
|                        | Ecole des arts et métiers                                     | 2                                  | 3    | 5           | 35  | 34   | 22                      |
|                        | Ecole d'art appliqué <sup>3</sup>                             | --                                 | 15   | 15          | 17  | 136  | 74                      |
|                        | Ecole de travaux féminins <sup>3</sup>                        | 74                                 | 311  | 385         | --  | --   | 10                      |
| La Ch.d.F.             | Ecole prof. commerciale SSEC <sup>4</sup>                     |                                    |      |             |     | 153  | 43                      |
|                        | TOTAUX                                                        | 2147                               | 1240 | 3387        | 685 | 322  | 26                      |
|                        |                                                               |                                    |      |             |     | 1020 | 383                     |

Source: Rapport annuel du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, Exercice 1981

<sup>1</sup> Sans division d'apport EI-ETS <sup>2</sup> Centre de formation professionnelle du Jura neuchâtelois (CPJN).

<sup>3</sup> Sans division d'apport EI-ETS

<sup>4</sup> Société suisse des employés de commerce: cette école est exclue de notre analyse.

### 3. La fonction d'évaluation

Les résultats du système de formation sont soumis à une évaluation sommative qui est l'objet d'une réglementation détaillée aux niveaux fédéral et cantonal. Différents types d'évaluation doivent être distingués: l'examen intermédiaire et le contrôle périodique à la fin de chaque période scolaire (bulletins semestriels), l'examen de fin d'apprentissage (EFA). En principe, l'évaluation est appliquée aux deux éléments de formation, connaissances théoriques et savoir-faire pratique. Cependant, dans le cadre de l'évaluation périodique pendant la formation, l'intérêt se limite le plus souvent au contrôle des connaissances scolaires, car le contrôle du savoir-faire pratique est beaucoup plus laborieux et coûteux à réaliser.

#### 3.1. L'examen intermédiaire

Au bout de leur première année d'apprentissage, tous les élèves-apprentis du canton doivent passer une épreuve qui porte sur "les aspects essentiels de la profession" (Art.56 Lfp): le contrôle annuel des connaissances. L'organisation de cette épreuve incombe aux écoles et centres. Les associations professionnelles peuvent lui substituer un examen intermédiaire qu'elles organisent elles-mêmes. Si les résultats de l'épreuve laissent "planer des doutes sur le succès de l'apprentissage ou sur le respect du contrat", l'autorité publique entend les parties intéressées et prend les dispositions nécessaires (Art. 57 Lfp). Pour un élève d'une école de métiers, l'échec au contrôle annuel des connaissances signifie la répétition de la première année; pour un apprenti de l'industrie il s'agit de négocier la solution appropriée (p.ex. des cours d'appui).

#### 3.2. L'examen de fin d'apprentissage

L'examen de fin d'apprentissage (EFA) est le même pour tous les apprentis et élèves d'une profession régie par un règlement

fédéral d'apprentissage. L'examen passé avec succès donne droit au Certificat fédéral de capacité (CFC) d'une profession. Le contenu et la procédure d'examen sont prescrits par la loi. L'examen porte sur les trois éléments de formation: les connaissances théoriques et le savoir-faire pratique de la profession et les connaissances de culture générale. L'organisation des examens est faite dans le cadre d'une collaboration étroite entre les commissions d'examen des associations professionnelles, le responsable EFA du SFTP et les écoles/centres. La sous-commission "Examens" de la CCC assume la surveillance. Les écoles et les centres participent à l'examen EFA en mettant à disposition les locaux et en organisant les examens de culture générale et la correction des épreuves. Chaque association professionnelle propose ses propres experts EFA soumis à l'approbation de l'autorité publique. Au niveau cantonal, il y a environ une trentaine de commissions d'examen pour 65-80 professions. Chaque année, entre 800 et 900 apprentis passent leur examen final dans le canton.

Tableau 7.6: Résultats des examens de fin d'apprentissage 1981  
(Neuchâtel)

|                       | Commerce |     |     | Industrie,<br>Artisanat |     |     | Ecoles de<br>métiers |    |     | Totaux |     |       |
|-----------------------|----------|-----|-----|-------------------------|-----|-----|----------------------|----|-----|--------|-----|-------|
|                       | M        | F   | Tot | M                       | F   | Tot | M                    | F  | Tot | M      | F   | Tot   |
| Candidats<br>présents | 91       | 261 | 352 | 448                     | 147 | 595 | 134                  | 34 | 168 | 673    | 462 | 1'115 |
| Echecs                | 5        | 10  | 15  | 63                      | 10  | 73  | 7                    | 1  | 8   | 75     | 21  | 96    |

SOURCE: Rapport annuel du Département de l'Instruction publique  
du canton de Neuchâtel, Exercice 1981

#### 4. La fonction de contrôle

La fonction de contrôle s'étend sur différents éléments du système de formation et elle est située à plusieurs niveaux. D'une manière globale, le contrôle se fait selon l'ensemble des normes et règles élaborées dans le cadre de la régulation du système et il s'applique d'une part à la fonction d'exécution et d'autre part à la fonction d'évaluation. L'objectif de la fonction de contrôle est double: assurer le fonctionnement courant du système en évitant si possible les dysfonctions et assurer la survie du système par son adaptation aux variations de l'environnement au sens large. Le deuxième objectif est lié au potentiel de changement contenu dans le système de formation: dans le cadre de la régulation, les acteurs et organes établissent les changements nécessaires/désirables du système global. Et les organes chargés du contrôle examinent dans quelle mesure ces changements sont réalisés et ils proposent des corrections à faire. Nous excluons ici cette partie de la fonction de contrôle, car nous l'aborderons dans la dernière partie de notre travail qui porte sur le potentiel de changement et d'innovation des deux systèmes de formation.

##### 4.1. La surveillance du Conseil d'Etat

Revenons au premier objectif de contrôle: assurer le fonctionnement courant du système. Les procédures de contrôle en application à Neuchâtel sont multiples. Elles peuvent être relevées dans les textes et dans les comportements sous le terme global de "surveillance". Du point de vue formel, il convient de préciser que la surveillance de la formation professionnelle incombe au Conseil d'Etat. Celui-ci agit surtout par trois voies:

- il prend des décisions lui-même
- il délègue la responsabilité au Département de l'Instruction publique (DIP)
- il recourt à l'aide d'un organe consultatif (la CCC).

L'intervention directe du Conseil d'Etat se base largement sur le travail préparatoire du DIP ou sur les délibérations et recommandations de l'organe consultatif.

#### 4.2. Le Service de la formation technique et professionnelle

Au sein du DIP, c'est le Service de la formation technique et professionnelle (SFTP) qui traite les affaires de la formation professionnelle. Il est l'objet d'une analyse détaillée dans la partie III de notre travail.

Le SFTP assume une fonction de surveillance dans deux domaines principaux:

##### 4.2.1. Les examens de fin d'apprentissage

Puisque le SFTP est chargé d'organiser les examens EFA, il assume en même temps un rôle de surveillance.

##### 4.2.2. La formation pratique dans les entreprises

La formation pratique dans les entreprises constitue le domaine principal de surveillance du SFTP. Il est l'objet d'une analyse plus fouillée dans le chapitre XII de notre travail. Pour l'instant, notons simplement que le SFTP procède par trois voies: il intervient directement dans le cadre de la surveillance, il collabore avec les associations professionnelles ou il délègue une partie de la surveillance aux autorités communales.

#### 4.3. L'enseignement dans les écoles professionnelles

La surveillance du fonctionnement des écoles professionnelles est assurée en partie par les commissions et les directeurs des écoles et centres d'une part, et par la sous-commission "Enseignement" de la CCC d'autre part. Ces organes et acteurs disposent à cette fin d'un instrumentarium varié, allant de la compétence financière (adoption du budget et des comptes), au droit de nomination du personnel enseignant et à l'autorité de surveillance pédagogique. Le SFTP n'a qu'une prise indirecte sur les affaires courantes des écoles, d'autant plus que la majorité d'entre elles ont un statut communal.

## Chapitre VIII

### LE SYSTEME DE FORMATION DU CANTON DE BALE-CAMPAGNE

#### 1. La régulation du système<sup>1</sup>

Le parlement cantonal de Bâle-Campagne est en train d'examiner un projet de loi (LBL) et de règlement d'application (RaBL) sur la formation professionnelle. Ces propositions sont destinées à abroger le règlement d'application du 20 janvier 1975, sur lequel repose l'organisation et l'exécution de la formation professionnelle dans le canton. Il nous paraît plus sensé de comparer les projets de loi et de règlement d'application à la législation neuchâteloise que de nous baser sur un texte qui sera abrogé d'ici quelques mois. Nous justifions ce choix en remarquant que le parlement cantonal de Bâle-Campagne adoptera très probablement les projets proposés sans modifications majeures, car l'élaboration des propositions a été faite en collaboration étroite avec les différents milieux de formation et jusqu'à présent, les délibérations au sein de la commission parlementaire n'ont pas donné lieu à des oppositions fondamentales ou de principe.

Le projet de loi de Bâle-Campagne n'explicite pas le type d'apprentissage réglé par la loi. Il ne contient pas de formule de collaboration avec les communes et il ne précise pas non plus le rôle des associations professionnelles. Par contre, l'article 4 du projet de loi stipule que le canton cherche la collaboration avec d'autres cantons pour l'exécution de la loi fédérale.

<sup>1</sup>cf. BANZ, p.3ss

### 1.1. Les organes

- le Conseil d'Etat; il exerce la surveillance de la formation professionnelle;
- la Direction de l'Instruction publique (DIP); elle surveille l'exécution des lois et le travail de l'Office cantonal de formation professionnelle ainsi que de l'Office cantonal d'orientation professionnelle;
- l'Office de formation professionnelle (OFP); il est chargé de l'exécution des normes légales relatives à la formation professionnelle;
- l'Office d'orientation professionnelle (OOP);
- le Conseil cantonal de formation professionnelle (CC); organe consultatif de la DIP et de l'OFP;
- les commissions d'examen de fin d'apprentissage;
- les commissions de surveillance des écoles professionnelles;
- les commissions professionnelles ("Fachkommissionen"); elles peuvent être nommées par le Conseil cantonal et seraient chargées de la surveillance de la formation des apprentis d'une profession particulière (Chap. V LBL).

### 1.2. La distribution des compétences entre les organes

- a) Au niveau du Conseil d'Etat et de la Direction de l'Instruction publique, la distribution des compétences est semblable à celle en application dans le canton de Neuchâtel.
- b) L'Office de formation professionnelle (OFP) n'a pas seulement une fonction de contrôle et d'exécution, mais également un mandat de régulation en ce sens qu'il est appelé à promouvoir la formation professionnelle à tous les niveaux et à encourager, à cette fin, la collaboration avec les institutions concernées (Art 27 RaBL).

c) Le Conseil cantonal (CC) est un organe consultatif et il dispose d'un droit de proposition pour des questions fondamentales touchant la formation professionnelle. Il est élu par le Conseil d'Etat pour une durée de 4 ans. Ses membres sont proposés par les organisations représentées dans le Conseil, à savoir:

- 4 représentants des milieux patronaux
- 4 représentants des milieux travailleurs
- 1 représentant de la conférence des directeurs d'école
- 1 représentant de la conférence du personnel enseignant
- le directeur de l'OFF

(Total: 11 membres)

La procédure de travail et les tâches du Conseil cantonal sont réglées dans l'Art. 29 du règlement d'application. A part sa fonction consultative pour toute question importante relative au domaine de la formation professionnelle, le CC fait notamment des propositions concernant la création d'écoles professionnelles, de "Grundschulen" et d'ateliers d'apprentissage, la révision des dispositions légales cantonales et la répartition des professions d'apprentissage sur les écoles. Le CC peut constituer des sous-commissions temporaires en cas de besoin (Art. 52 LBL).

Les autres commissions énumérées par la loi ont une fonction d'exécution, d'évaluation ou de surveillance.

### 1.3. Le financement

Il est difficile d'établir les frais effectifs de la formation professionnelle, puisque les dépenses faites par les entreprises ne sont pas connues d'une manière générale pour l'ensemble d'un canton. Cependant, les budgets des pouvoirs publics permettent déjà une première approximation. Dans le canton de Bâle-Campagne, les communes ne participent plus d'une manière substantielle au financement de la formation

professionnelle. Par conséquent, ce sont surtout le canton et la Confédération qui financent la formation du côté des pouvoirs publics. Pendant les dernières années, les dépenses du canton se présentaient de la manière suivante:

Tableau 8.1:

Dépenses de l'autorité publique et des associations professionnelles pour la formation professionnelle dans le canton BL, 1981 (en milliers de Fr.S.)

|                                                          |        |
|----------------------------------------------------------|--------|
| Ecoles professionnelles                                  | 14'478 |
| "Grundschulen", Atelier pour couturières                 | 355    |
| Cours d'introduction, cours pour maîtres d'apprentissage | 191    |
| Examens de fin d'apprentissage                           | 411    |
| Salaires du personnel OFP                                | 711    |
| Autres frais                                             | 62     |
| Total                                                    | 16'208 |

Source: Botschaft des Regierungsrates des Kantons Basel-Landschaft an den Landrat vom 23.11.1982

Tableau B.2:

Distribution des dépenses pour la formation professionnelle en 1980 (BL, pourcentages arrondis)

|                                                 | Confédération | Canton | Associations professionnelles, privés |
|-------------------------------------------------|---------------|--------|---------------------------------------|
| orientation professionnelle                     | 30%           | 70%    |                                       |
| écoles professionnelles "privées"               | 30%           | 45%    | 25%                                   |
| écoles professionnelles cantonales              | 30%           | 70%    |                                       |
| cours d'introduction                            | 25%           | 25%    | 50%                                   |
| cours de formation pour maîtres d'apprentissage | 15%           | 25%    | 60%                                   |
| examens de fin d'apprentissage                  | 25%           | 75%    |                                       |

Source: Document interne OFP, 1981

## 2. L'exécution de la formation

La formation professionnelle dans le canton de Bâle-Campagne est basée sur le modèle de l'apprentissage en entreprise. Dans quelque trente professions, il est complété par des cours d'introduction ("erweiterte Betriebslehre"). Il n'y a que les apprenties couturières qui soient formées dans un atelier d'apprentissage à plein temps (localisé dans l'école professionnelle de Liestal).

### 2.1. La formation pratique dans l'entreprise

Les apprentissages se répartissent de la manière suivante entre les secteurs économiques:

Tableau 8.3:

Contrats d'apprentissage en cours dans le canton de BL en 1980

|                        | Total            | dont<br>jeunes filles |
|------------------------|------------------|-----------------------|
| Horticulture           | 112              | 45                    |
| Sylviculture           | 29               | --                    |
| Alimentation, boissons | 139              | 32                    |
| Textile                | 78               | 62                    |
| Bois                   | 203              | --                    |
| Arts graphiques        | 36               | 10                    |
| Industrie de la chimie | 152              | --                    |
| Métallurgie, machines  | 1'296            | 2                     |
| Horlogerie, bijouterie | 5                | 1                     |
| Bâtiment               | 123              | 2                     |
| Peinture               | 112 <sup>1</sup> | 4                     |
| Professions techniques | 723              | 175                   |
| Bureau                 | 506              | 317                   |
| Vente                  | 328              | 279                   |
| Hôtels, restaurants    | 157              | 50                    |
| Soins corporels        | 125              | 121                   |
| Autres                 | 99               | 25                    |
| TOTAL                  | 4'225            | 1'125                 |

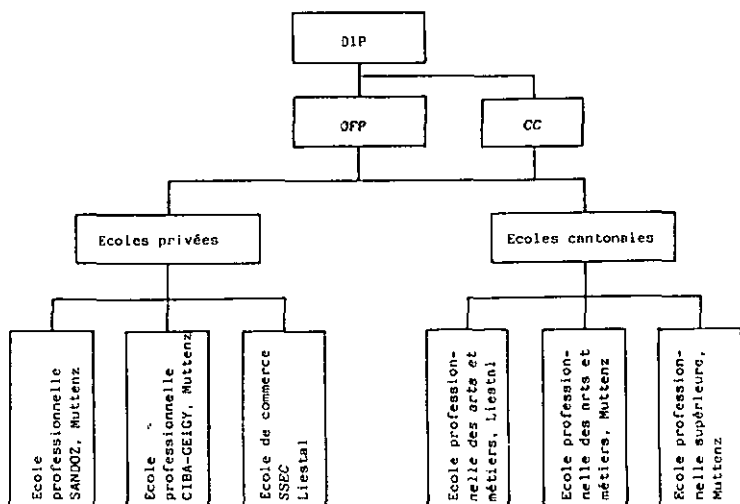
Source: Statistisches Jahrbuch Baselland 1981

Ce qui a été dit sous cette rubrique dans le cas de Neuchâtel est également valable pour le cas de Bâle-Campagne, puisque les dispositions légales qui règlent cette partie de la formation sont en majorité fédérales. Dans le domaine de la formation pratique, il faut noter l'existence des cours de formation (pédagogique) pour maîtres d'apprentissage. Ces cours ont été rendus obligatoires par la nouvelle loi fédérale. Le canton de Bâle-Campagne a été un des premiers cantons à organiser de tels cours avant l'entrée en vigueur de la nouvelle LFP. La LBL prévoit en outre que le Conseil cantonal peut étendre l'obligation à des cours de formation continue pour maîtres d'apprentissage dans ce domaine, ce qui constitue une extension considérable de la pratique actuellement en vigueur (Art. 6 LBL).

## 2.2. L'enseignement professionnel

Au niveau cantonal, l'enseignement professionnel est organisé de la manière suivante:

Graphique B.1: Organigramme des écoles professionnelles du canton de Bâle-Campagne



L'enseignement professionnel a lieu dans trois types d'école: les écoles cantonales de l'artisanat et de l'industrie, les écoles privées de l'industrie chimique et les écoles de commerce privées de la Société suisse des employés de commerce. Ces écoles professionnelles sont complétées par une école professionnelle supérieure, les "Grundschulen" (des classes de "pré-apprentissage", surtout dans le domaine de la métallurgie), la formation pratique selon la LFPr et par les cours et classes professionnels intercantonaux.

La LBL prévoit en outre la possibilité de création d'école(s) supérieure(s) de commerce.

Aucune de ces écoles ne figure d'une manière explicite dans la loi. En ce qui concerne la qualification du personnel enseignant, la LBL fait simplement référence aux dispositions de la loi fédérale et de son ordonnance d'exécution. La nomination des directeurs d'école et de leurs remplaçants est soumise à l'approbation du Conseil d'Etat. Les enseignants sont nommés par la commission de surveillance de chaque école. Les directeurs d'école se constituent en une conférence cantonale. Il en est de même pour le corps enseignant de toutes les écoles. Le Conseil d'Etat règle les compétences de ces conférences.

Tableau 8.4: Répartition des apprentis par école, 1980 (BL)

|                                         |       |        |    |    |         |
|-----------------------------------------|-------|--------|----|----|---------|
| Ecole professionnelle de Liestal:       | 1'365 | élèves | en | 80 | classes |
| Ecole professionnelle de MuttENZ:       | 1'515 | "      | "  | 88 | "       |
| Ecole professionnelle SANDOZ, MuttENZ:  | 273   | "      | "  | 16 | "       |
| " " CIBA-GEIGY, MuttENZ:                | 319   | "      | "  | 17 | "       |
| Ecole professionnelle de commerce SSEC: | 533   | "      | "  | 26 | "       |
| Total: 4'005 élèves                     |       |        |    |    |         |

Source: Rapport annuel du Département de l'Instruction publique  
du canton de Bâle-Campagne, Exercice 1981

### 3. La fonction d'évaluation

Les deux modes d'évaluation existent également dans le canton de Bâle-Campagne:

#### 3.1. Les examens intermédiaires

Le canton de Bâle-Campagne ne connaît pas le système du contrôle annuel des connaissances, épreuve périodique, à laquelle sont soumis tous les apprentis neuchâtelais. Il en fait plutôt un examen d'entrée: La LBL exige que chaque entreprise qui forme pour la première fois ou dans des circonstances nouvelles un apprenti doit envoyer celui-ci à un examen intermédiaire pour lequel elle assume les frais (Art. 17 LBL). Suivant la proposition d'une association professionnelle ou de l'OFFP, le CC peut introduire l'examen intermédiaire obligatoire pour tous les apprentis d'une profession donnée.

#### 3.2. Les examens de fin d'apprentissage (EFA)

L'OFFP est chargé de l'organisation des examens de fin d'apprentissage (Art. 35 LBL). A cette fin, l'office est assisté par une commission cantonale des examens dont les membres sont élus par le Conseil cantonal. Elle est composée de 7-11 membres, comprenant des représentants des milieux professionnels (patronaux et syndicaux), deux représentants des écoles professionnelles ainsi que le directeur de l'OFFP et le responsable des examens EFA de l'office (Art. 53 LBL). Celui-ci organise les examens EFA, partie théorique et partie pratique. Il dispose d'un fichier de plus de 500 experts pour les examens pratiques. Chaque année, environ 1'300 apprenti(e)s passent leur examen de fin d'apprentissage.

#### 4. La fonction de contrôle

La surveillance du fonctionnement de la formation incombe à l'Office cantonal de formation professionnelle.

##### 4.1. La surveillance de l'enseignement

Un des collaborateurs de l'OFPP est responsable plus particulièrement des aspects pédagogiques et professionnels de l'enseignement scolaire (l'inspecteur des écoles professionnelles). Ensuite, les commissions de surveillance de chaque école sont chargées de la surveillance générale de leur établissement respectif. A cette fin, les commissions sont appelées à collaborer avec l'OFPP (Art. 54 LBL).

##### 4.2. La surveillance de la formation pratique

Les inspecteurs d'apprentissage de l'OFPP sont chargés de la surveillance de la formation dans les entreprises. Le chapitre XII de notre travail traite de ces aspects plus en détail.

## Chapitre IX

### LES SYSTEMES DE FORMATION EN COMPARAISON

#### 1. Distinctions principales

Nous avons entrepris l'analyse comparative des systèmes de formation des deux cantons à partir d'un schéma explicatif qui comprend quatre fonctions globales: la régulation, l'exécution, l'évaluation et le contrôle. Dans le tableau suivant, nous avons résumé les distinctions principales entre les systèmes de formation des deux cantons selon ces quatre fonctions.

Tableau 9.1

Les distinctions principales entre les systèmes de formation de Neuchâtel et de Bâle-Campagne

| NEUCHÂTEL                                                                                                         | BALE-CAMPAGNE                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <div>1. Fonction de régulation</div>                                                                              |                                                                                                                                      |
| <div>1.1. <u>Organe consultatif</u></div>                                                                         |                                                                                                                                      |
| Commission cantonale de coordination avec représentation majoritaire des pouvoirs publics; trois sous-commissions | Conseil cantonal avec représentation majoritaire des milieux de l'économie privée                                                    |
| <div>1.2. <u>Sources de financement</u></div>                                                                     |                                                                                                                                      |
| Les communes assument env. un tiers des dépenses pour l'enseignement professionnel et technique.                  | Le Canton, la Confédération et, dans une proportion plus limitée, l'économie privée assument les charges de l'enseignement scolaire. |

(suite tableau 9.1)

| NEUCHÂTEL                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | BALE-CAMPAGNE |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <div data-bbox="376 326 657 370" style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">2. Fonction d'exécution</div> <div data-bbox="387 388 646 410" style="text-align: center;">2.1. <u>Types de formation</u></div> <div data-bbox="275 424 570 545"> <p>Plus de 20% des apprentis sont formés dans une école à plein temps (surtout dans les professions techniques).</p> </div> <div data-bbox="609 424 900 470"> <p>Apprentissage traditionnel dans l'entreprise</p> </div> <div data-bbox="387 573 702 595" style="text-align: center;">2.2. <u>Organigramme des écoles</u></div> <div data-bbox="275 609 549 702"> <p>Quatre centres régionaux de formation avec 17 écoles à majorité communales</p> </div> <div data-bbox="609 609 957 729"> <p>Six écoles, dont trois écoles cantonales et trois écoles privées sous la surveillance de l'Etat (secteur de la chimie et de la formation commerciale)</p> </div> <div data-bbox="376 777 668 821" style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">3. Fonction d'évaluation</div> <div data-bbox="387 831 668 852" style="text-align: center;">3.1. <u>Examen intermédiaire</u></div> <div data-bbox="275 867 549 986"> <p>Contrôle annuel des connaissances, obligatoire pour tous les apprentis (fin de la première année d'apprentissage)</p> </div> <div data-bbox="609 867 946 959"> <p>Pour apprentis qui sont formés dans une entreprise qui forme pour la première fois des apprentis</p> </div> <div data-bbox="376 1028 657 1072" style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 2px;">4. Fonction de contrôle</div> <div data-bbox="387 1081 646 1103" style="text-align: center;">4.1. <u>Formation pratique</u></div> <div data-bbox="440 1117 623 1139" style="text-align: center;">cf. Chapitre XII</div> <div data-bbox="387 1166 678 1188" style="text-align: center;">4.2. <u>Enseignement scolaire</u></div> <div data-bbox="275 1202 568 1248"> <p>Sous-commission "Enseignement" de la CCC</p> </div> <div data-bbox="609 1202 946 1248"> <p>Un collaborateur de l'OFF en a la charge.</p> </div> |               |

### Commentaires

Au niveau de la fonction de régulation, les structures reflètent les différences que nous avons déjà constatées par rapport à l'évolution des deux systèmes de formation (Chap. V). Dans le canton de Neuchâtel, la participation des communautés locales à la formation a conduit à une représentation correspondante de ces communautés dans les organes de délibération au niveau cantonal. Parallèlement, elles prennent en charge une partie importante des dépenses pour l'enseignement professionnel. Dans les deux cantons, l'économie privée participe d'une manière considérable à la formation. Dans le canton de Bâle-Campagne, la disparition des structures locales de formation a conduit à une participation plus élevée de la part des milieux de l'industrie et de l'artisanat à travers leurs associations professionnelles. Leur poids dans le Conseil cantonal de formation professionnelle illustre bien cette présence.

Dans le cadre de la fonction d'exécution, la comparaison entre BL et NE révèle que le système neuchâtelois est marqué d'une complexité plus grande des structures. La création des établissements de formation dans les localités des montagnes du Jura du 19e siècle a contribué doublement à cette complexité des structures actuelles de formation: d'une part, elle a introduit un deuxième type de formation (la formation à plein temps dans une école) qui exige des modes d'organisation différents de ceux en application dans le cadre de l'apprentissage traditionnel dans l'entreprise. Ainsi, nous sommes en présence d'un système de formation à deux volets. D'autre part, la formation horlogère a toujours été l'affaire des communautés locales. De ce fait, les écoles ont un enracinement local profond qu'elles ont conservé jusqu'à nos jours. Ce lien communautaire s'oppose dans une certaine mesure aux exigences d'un système de formation modernisé (plus centralisé) tel qu'il fut envisagé par les réformes à partir de 1964. Actuellement, la coexistence de

formations à plein temps et à temps partiel ainsi que d'écoles communales, cantonales et privée<sup>1</sup> au sein du même système de formation sont la raison principale de sa complexité.

Les structures d'exécution du système de formation de BL sont caractérisées par la dualité des institutions en place. D'une part, le canton est le porteur de la majorité des écoles professionnelles et il assume la plus grande partie des frais qui en découlent. D'autre part, la modernisation récente des structures de formation ont conduit à la création de deux écoles professionnelles de l'industrie chimique qui assument la tâche de formation scolaire dans leur secteur sous la surveillance de l'autorité cantonale. Il est aisé de voir que les centres de décision relatives à la vie scolaire sont moins nombreuses dans le canton de BL que dans le canton de Neuchâtel et que les entreprises privées y ont une influence plus directe.

<sup>1</sup>Ecole de commerce de la SSEC que nous avons exclue de notre analyse.

## 2. Les systèmes de formation sous l'angle de l'hypothèse socio-culturelle

Nous avons conclu la partie précédente sur l'histoire en posant la question de la primauté du facteur local (NE, BL) ou régional (Romandie, Suisse alémanique) dans la description des deux systèmes de formation. L'analyse comparative des systèmes actuels nous permet d'apporter une première réponse à cette question. La deuxième partie de la réponse sera donnée dans le cadre de l'analyse stratégique (partie III de notre travail).

L'analyse comparative du fonctionnement actuel des deux systèmes cantonaux de formation nous a permis de dégager un certain nombre de différences que nous avons résumées dans la partie précédente de ce chapitre. Maintenant, il s'agit d'évaluer ces différences par rapport aux ressemblances que nous avons découvertes entre les deux systèmes pour savoir, dans quelle mesure le facteur socio-culturel intervient dans l'explication des systèmes actuels de formation.

La différence fondamentale nous semble être la complexité inégale des structures d'exécution, d'où découlent également des différences au niveau de la fonction de régulation. A ces traits distincts s'opposent les effets de la politique fédérale dans le domaine de la formation. Cette politique a conduit à des modes d'organisation et d'application de plus en plus unifiés. Cependant, les compétences des cantons dans le domaine restent considérables et permettent le maintien de structures variées. Les exemples de BL et de NE illustrent bien la latitude des cantons à cet égard. Les effets unificateurs sont surtout présents dans le domaine des règlements d'apprentissage et des programmes de formation des différentes professions soumises à la LFPF. Un deuxième domaine largement unifié est celui des examens de fin d'apprentissage. Le troisième domaine, dans lequel les différences entre cantons sont très limitées, est celui de

la formation pratique dans l'entreprise. En effet, ce sont en premier lieu les différences entre professions, branches et entreprises qui sont déterminantes à cet égard, mais celles-ci ne varient pas en fonction de la dimension socio-culturelle, car elles sont soumises aux variations dans les conditions de production et de vente entre les différents secteurs de l'économie suisse. Dans la mesure où l'économie d'une région donnée est dominée par l'une ou l'autre grande industrie implantée dans la région, les particularités des structures de production auront une importance accrue pour l'explication des conditions typiques de formation dans cette région. Tel est en partie le cas dans nos deux exemples: ainsi, Bâle-Campagne a remis la formation professionnelle du secteur de la chimie entre les mains de deux grandes entreprises de la région. D'autre part, la formation dans le secteur de l'électro-technique dans le canton de Neuchâtel est caractérisée par la présence du modèle de formation scolaire à plein temps, lui-même issu des modes de production de l'industrie horlogère du 19<sup>e</sup> siècle. Mais ces "particularités locales" ont des répercussions certaines sur l'ensemble du système de formation du canton. Tel est le cas dans le canton de Neuchâtel, où la complexité des structures de formation découle plus ou moins directement de la situation de la formation dans les régions des montagnes du Jura. -

En même temps, ces particularités locales constituent une bonne illustration du mode de fonctionnement du système global. La situation de Bâle-Campagne nous en fournit un bon exemple, car le même principe qui a permis la création des écoles professionnelles de l'industrie chimique constitue la base de la politique de formation générale du canton. Ce principe se résume dans l'expression de la collaboration entre l'autorité cantonale et l'économie privée dans un régime libéral.

Par notre dernière remarque, nous sommes passé du niveau des structures à celui des attitudes et des valeurs. De cette manière, nous arrivons à la dimension proprement socio-culturelle de notre analyse. En effet, les différences que nous avons notées au niveau des structures de formation ont des parallèles dans la pensée des acteurs du champ.

A Bâle-Campagne, les catégories principales d'acteurs qui participent d'une manière ou d'une autre à la formation professionnelle (administrateurs, entrepreneurs, enseignants) partagent une conception commune du système de formation au sein de leur canton, système géré en étroite collaboration entre l'Etat et l'économie privée. Les discussions autour des réformes des dernières années illustrent clairement que ce principe fondamental du partage des compétences n'est pas mis en question. Les projets récents de réforme qui n'ont pas respecté cette répartition des forces n'ont pas abouti<sup>1</sup>. Cette conception libérale du système de formation conduit en outre à une répartition du pouvoir de décision en conséquence. Cette structure réelle du pouvoir attribue aux représentants de l'économie plus de ressources qu'ils auraient si l'on appliquait la fonction de régulation selon la lettre des textes de loi. En effet, l'autorité cantonale fait un usage prudent des compétences de régulation que la loi lui confère. Ce comportement est rationnel, puisqu'il tient compte du pouvoir (informel) de blocage dont dispose l'économie privée dans le domaine de la formation, en même temps qu'il reconnaît la nécessité de la

<sup>1</sup> Autour de 1970, l'OFP a voulu introduire la 2e journée obligatoire d'école pour certaines professions sans consulter au préalable les milieux de l'économie privée. Au bout de quelques semaines, ce projet a disparu dans les tiroirs de l'administration cantonale à la suite des réactions violentes de la part des organisations du patronat du canton. En revanche, le projet d'école professionnelle supérieure fut un succès puisqu'il a été introduit en accord avec les représentants de l'économie privée.

collaboration entre acteurs publics et privés, ce qui empêche un usage trop offensif des ressources. Cette attitude libérale s'exprime également dans les textes des règlements d'application relatifs à la fonction de contrôle (cf. Chap. XII).

La cohérence des attitudes collectives par rapport au système de formation que nous avons dérivée de notre analyse de BL n'existe pas dans le canton de Neuchâtel. Il y a plusieurs raisons qui expliquent cette absence: d'abord, la formation professionnelle neuchâteloise connaît une tradition décentralisée avec une multitude d'établissements de formation qui ont poursuivi pendant longtemps leur propre politique (locale) de formation. La coexistence de deux types de formation (écoles à plein temps, apprentissage dans l'entreprise) trouve son parallèle dans l'existence de deux conceptions de formation dont les propriétés sont distinctes et dont les partisans défendent leurs propres points forts et critiquent les faiblesses de l'autre conception. Durant les deux dernières décennies, la modernisation des structures de formation a conduit à la création de nouveaux centres de décision: la position de l'autorité cantonale a été renforcée et la création des centres régionaux de formation a opposé des forces favorables au status quo aux forces favorables au changement. Cette répartition nouvelle des forces devait nécessairement faire des perdants et des gagnants dont les conceptions de ce que devrait être la formation professionnelle de l'avenir différaient sensiblement.

La situation actuelle est donc marquée de deux éléments majeurs: d'une part, la multitude des centres de décision dans un système où existent à la fois des structures nouvelles et anciennes de formation. Cette situation exige des mécanismes d'intégration particulièrement importants. Nous en voyons les signes apparents p.ex. dans la complexité de l'organe consultatif au niveau cantonal et dans le degré relativement détaillé des textes de loi et de règlements (destiné à assurer un minimum d'égalité

dans l'exécution des dispositions légales). D'autre part, au niveau conceptuel, il y a une variété d'attitudes à l'égard de la formation professionnelle parmi les groupes d'acteurs pertinents du système. Ce dernier jugement se base surtout sur l'analyse de procès-verbaux et d'autres textes. Il convient de vérifier ce résultat provisoire à travers les opinions exprimées directement par les acteurs du champ. La prochaine partie de notre travail est destinée à cette fin.

PARTIE III :

ACTEURS ET INSTITUTIONS

## Chapitre X

### INTRODUCTION A L'ANALYSE STRATEGIQUE

#### 1. Les théories de l'organisation

##### 1.1. Trois modèles théoriques

Après avoir décrit l'histoire et la structure formelle des systèmes de formation, nous allons aborder dans cette partie de notre travail la comparaison au niveau des acteurs et de leur appartenance à une organisation fonctionnant dans le système de formation.

Nous tirons les fondements théoriques de cette comparaison de la théorie de l'organisation, des travaux de CROZIER/FRIEDBERG (1977). Cette approche psycho-sociologique appartient à la "troisième génération" des théories de l'organisation, marquant l'affermissement des concepts de rationalité et de contingence dans les modèles d'analyse. Pour utiliser une image sans doute simplificatrice, mais illustrative, le développement de la théorie de l'organisation a passé par trois étapes qui peuvent être schématisées par trois modèles<sup>1</sup>:

- le modèle "mécaniste" de l'organisation scientifique du travail (F.W. Taylor et al.), du "one best way" qui réduit l'être humain à sa capacité technique de production ("l'homme est une main!").
- le modèle "interactionniste" des partisans des relations humaines et de la motivation ("l'homme est un coeur!").
- le modèle "rationnaliste" privilégiant les capacités cognitives de l'homme et le caractère conflictuel de sa participation à l'organisation ("l'homme est une tête!").

<sup>1</sup> FRIEDBERG, p.14

Bien entendu, cette classification est une simplification grossière puisqu'elle réduit les modèles explicatifs à leur compréhension de l'acteur au sein de l'organisation sans tenir compte d'une manière adéquate des autres dimensions analytiques d'une organisation. Cependant, elle nous permet de situer le cadre conceptuel que nous utilisons par rapport aux autres courants théoriques.

CROZIER/FRIEDBERG se basent largement sur le modèle de la rationalité limitée, développé par MARCH et SIMON dans leur célèbre ouvrage sur les organisations<sup>1</sup>. Par ce choix théorique, les auteurs appartiennent aux partisans d'un modèle "néo-rationaliste" de l'organisation, ce qui les place en opposition aux théories de l'organisation scientifique du travail et du courant interactionniste. La différence fondamentale entre ces courants théoriques réside dans la logique de leur raisonnement. Le modèle "mécaniste" est basé sur une conception mécaniste qui soumet l'individu à la rationalité de la machine. Le modèle "interactionniste" postule la priorité déterminante des besoins psychologiques de l'individu dans l'explication du fonctionnement organisationnel. Les deux modèles partent d'un raisonnement a priori et tendent ainsi à expliquer le comportement humain par un déterminisme tantôt technique tantôt psychologique. CROZIER/FRIEDBERG s'opposent à cette conception en insistant sur la marge de liberté irréductible de tout acteur, dont l'imprévisibilité constitue la ressource principale de son autonomie.

<sup>1</sup> MARCH & SIMON, Organizations, 1958; cet ouvrage est un des travaux de référence du domaine (cf. MARCH (ed.), Handbook of Organizations, 1964)

### 1.2. La coopération: problème et solutions

Le problème fondamental de toute organisation est d'arriver à la coopération entre acteurs individuels en vue de l'accomplissement d'un objectif global de l'organisation. Cette coopération repose sur un minimum d'intégration des comportements d'acteurs poursuivant des objectifs divergents, voire contradictoires. Déjà en 1936, R.K. MERTON<sup>1</sup> mit en relief les "non-intended effects" de l'action sociale de l'homme. Depuis lors, un problème fondamental de la théorie de l'organisation est constitué par l'analyse et l'explication des phénomènes connus sous le terme "effets contre-intuitifs"<sup>2</sup>, "effets pervers" ou "effets dysfonctionnels" dans les affaires humaines, effets qui surgissent ainsi lors de l'accomplissement de l'intégration des comportements humains dans l'organisation.

Il y a deux types de solution au problème de l'intégration des comportements:

- la contrainte (la soumission imposée ou consentie à la volonté et aux objectifs de l'ensemble)
- la négociation implicite ou explicite (le contrat).

La solution par voie de négociation est un processus non naturel et difficile qui met en danger les acteurs et leur situation, puisque la négociation implique une relation de pouvoir et de dépendance. Elle constitue la relation habituelle entre acteurs collaborant au sein d'une organisation. Celle-ci représente la solution construite au problème de la coopération.

<sup>1</sup> MERTON 1936

<sup>2</sup> FORRESTER 1970

### 1.3. La marge de liberté de l'acteur

Le postulat philosophique sous-jacent aux concepts de CROZIER/FRIEDBERG est celui de la liberté et de la contingence de la conduite humaine. Souvent, l'image de l'action organisée est fausse. On surestime la rationalité du fonctionnement des organisations, on admire l'efficacité et on craint la menace d'oppression pour les hommes.

Mais la réalité des entreprises, des administrations, des prisons et des asiles prouve que les comportements humains échappent à ce modèle simpliste. Il y a écart entre théorie et réalité, parce que l'homme garde toujours un minimum de liberté qu'il utilise pour "battre le système". La conduite humaine est acte et résultat de négociation (et pas sujet complètement déterminé de la contrainte), elle est toujours l'expression d'une liberté et sa mise en oeuvre traduit un choix. Donc elle reste toujours contingente, c'est-à-dire qu'elle est à la fois dépendante d'un contexte (des opportunités et des contraintes que celui-ci fournit) et indéterminée, donc libre. Pour expliquer d'une manière rationnelle le comportement d'un acteur au sein d'une organisation, il faut donc inclure dans l'analyse le contexte organisationnel comme base de la contingence du comportement. Cette explication doit se baser sur trois éléments:

- la situation stratégique dans le circuit de production (=opportunité)
- le degré de qualification professionnelle (déterminant la liberté et l'autonomie de l'acteur; une donnée)
- le degré d'interaction entre les membres d'un groupe (comme témoignage de la capacité collective du groupe).

## 2. La démarche stratégique

### 2.1. Le modèle de la rationalité limitée

CROZIER/FRIEDBERG insistent sur la part irréductible de liberté dont dispose l'acteur et qui rend inadéquat tout concept déterministe (mécaniste ou autre) de l'action humaine. Pour ces auteurs, il s'agit de trouver une démarche de recherche qui permette de tenir compte de la liberté contingente et de la rationalité du comportement de l'acteur. Ils la désignent comme "démarche stratégique", basée sur le modèle de la rationalité limitée de MARCH & SIMON (1958):

MARCH & SIMON postulent que l'être humain n'est pas capable d'appliquer une perspective synoptique (recherche de la meilleure solution du problème = optimisation) dans la résolution de problèmes, car il est limité dans sa liberté, dans l'information disponible et dans ses capacités intellectuelles. Par contre, l'homme décide dans un contexte de rationalité limitée de façon séquentielle et choisit la première solution qui correspond à un seuil minimal de satisfaction.

Par conséquent, la liberté, la rationalité, les objectifs et les besoins des acteurs ne sont pas des utilités abstraites, ils dépendent du contexte, ce sont des construits sociaux.

### 2.2. Le concept de stratégie

Quelles sont les conditions matérielles, structurelles et humaines du contexte qui limitent et définissent ces construits? - Telle est la question posée à l'analyste. Donc, il ne s'agit plus de trouver un modèle d'explication, mais une démarche de recherche qui permette de découvrir ces conditions contextuelles pour en dériver dans un deuxième pas le sens des comportements empiriquement observés.

Cette nouvelle démarche peut être définie autour du concept central de stratégie. On part des observations empiriques suivantes:

1. L'acteur n'a que rarement des objectifs clairs et des projets cohérents. Son comportement n'est pas toujours réfléchi en fonction des objectifs de départ.
2. Son comportement est néanmoins actif (jamais directement déterminé; s'il y a passivité dans son comportement, c'est le résultat d'un choix!).
3. Son comportement a toujours un sens, il est rationnel par rapport aux objectifs, à des opportunités du contexte ou par rapport au comportement des autres acteurs.
4. Son comportement a toujours un aspect offensif (saisie d'opportunités en vue d'améliorer sa situation) et défensif (maintien ou élargissement de sa marge de liberté).
5. A la limite, il n'y a plus de comportement irrationnel.

Ainsi, on arrive à l'observation empirique de régularités qui n'ont un sens que par rapport à une stratégie. Et cette stratégie n'est pas nécessairement l'expression d'une volonté consciente, mais le fondement inféré ex post des régularités de comportement observées empiriquement.

La réflexion en termes de stratégie oblige à chercher dans le contexte organisationnel la rationalité de l'acteur et à comprendre le construit organisationnel dans le vécu de l'acteur.

### 3. Stratégie, acteur et pouvoir

Le comportement d'un acteur est contingent (libre et dépendant). Pour comprendre le sens des comportements empiriquement observables, nous avons introduit la notion de stratégie qui relie l'explication du comportement individuel au contexte de l'organisation. Comment aborder le contexte (vision passive) ou le construit (vision active) organisationnel?

"... le contexte organisationnel ... ne se résume pas à un ensemble de dispositions ou de données structurelles et techniques. C'est aussi, voire avant tout, un ensemble de relations qui, formant le vécu des acteurs, témoignent des stratégies qu'ils poursuivent dans ce contexte ... et renvoient aux relations de pouvoir sur lesquelles se fonde le construit organisationnel ..."<sup>1</sup>

#### 3.1. Le concept de pouvoir

Le construit organisationnel est un ensemble de relations de pouvoir. Dans cette conception, le pouvoir est une relation, donc il ne peut pas être l'attribut d'un acteur. Il est la dimension fondamentale de toute relation sociale impliquant le marchandage et l'intégration. Supprimer le pouvoir signifie supprimer l'autonomie des acteurs.

Quelles sont les caractéristiques relationnelles du pouvoir? Le pouvoir est une relation d'échange, de négociation, qui est instrumentale (dans la perspective d'un but qui motive l'engagement des ressources). La relation de pouvoir est non transitive, réciproque, mais déséquilibrée. Le pouvoir réside dans la marge de liberté de l'acteur. Celui-ci cherche à rendre son comportement futur imprévisible. Donc, le pouvoir est fonction de l'ampleur de la zone d'incertitude qu'on contrôle.

<sup>1</sup>CROZIER/FRIEDBERG, p.50

Celle-ci doit être pertinente par rapport aux acteurs et par rapport au problème à traiter. L'analyse du pouvoir cherche à répondre à trois questions principales: Quelles sont les ressources du pouvoir? Quelle est leur pertinence? Quelle est leur mobilisabilité?

### 3.2. Les ressources du pouvoir organisationnel

Les ressources influencent d'autres facteurs qui déterminent la capacité stratégique de l'acteur, p.ex. les jeux (offensifs et défensifs), les possibilités de diversification, le facteur temporel, la situation sociale. Dans le contexte organisationnel, il y a quatre types de sources de pouvoir dont un acteur peut se servir en tant que source d'incertitude:

1. La maîtrise d'une compétence particulière ou d'une spécialisation fonctionnelle ("l'expertise") qui sont difficiles à remplacer et dont toute personne a un minimum.
2. Les relations entre l'organisation et ses environnements (expertise particulière). L'organisation dépend de l'environnement pour obtenir ses ressources et pour placer ses produits. Cette relation est toujours et nécessairement une source de perturbation potentielle, elle est la zone d'incertitude majeure du "marginal-secant" (Jamous).
3. La maîtrise de l'information et de la communication (qui tient moins d'un attribut personnel que de la place/position de l'acteur).
4. Les règles organisationnelles générales qui sont la réponse directoriale aux problèmes posés par l'existence des sources 1-3. Une règle est destinée à supprimer les zones d'incertitude. La règle produit un pouvoir de chantage et de négociation.

### 3.3. Pertinence et mobilisabilité des ressources

La réponse relative à la pertinence et à la mobilisabilité des ressources renvoie au construit organisationnel: quelles sont les caractéristiques structurelles de l'organisation, qui fonctionnent comme contraintes et atténuent ou modifient de cette manière les effets du pouvoir?

L'organisation rend possible et développe des relations de pouvoir et en fonde la permanence. Les structures et les règles de l'organisation déterminent les zones d'incertitude organisationnelles autour desquelles se créeront des relations de pouvoir. L'organisation régularise le déroulement des relations de pouvoir par son organigramme et sa réglementation intérieure. Ainsi, elle obtient le minimum nécessaire de prévisibilité du comportement de ses membres, en affectant la capacité de jouer (atouts) et en fixant les enjeux (enjeu = moyen dont plusieurs acteurs ont simultanément besoin pour poursuivre leurs stratégies, et pour la maîtrise duquel il y aura compétition.). La pertinence et la mobilisabilité des ressources dépendent de l'organisation. Celle-ci définit les possibilités d'accès aux informations importantes (canaux de communication). Elle distribue l'autorité légitime et les pouvoirs particuliers de sanction et de récompense. Les acteurs ne s'engagent qu'à condition que les enjeux soient pertinents par rapport à leurs objectifs et leurs atouts et suffisamment importants pour justifier la mobilisation des ressources.

#### 4. Le jeu comme instrument de l'action organisée

Après la lecture des paragraphes précédents, il devrait apparaître clairement que nous partageons les vues de CROZIER/FRIEDBERG qui considèrent l'organisation sous l'aspect d'un ensemble conflictuel. L'organisation est un univers de conflit, son fonctionnement est le résultat des affrontements entre les rationalités contingentes et divergentes d'acteurs relativement libres. L'existence et la persistance de l'organisation, son intégration et sa cohésion interne ne sont pas des données naturelles, mais des construits qui font problème, car chaque acteur cherche à limiter l'interdépendance qui le lie aux autres parties de l'organisation<sup>1</sup>. Le problème de l'organisation est donc double: intégrer les activités indispensables à la poursuite d'un résultat et surtout intégrer les relations de pouvoir et les stratégies des acteurs.

##### 4.1. Le rôle de la structure formelle

Pourquoi les acteurs ne profitent-ils pas davantage d'une situation de supériorité? Pour trouver la réponse à cette question, il faut reprendre la dynamique inhérente à toute relation de pouvoir: d'une part, il faut continuer le jeu au-delà d'une situation particulière; et d'autre part, l'acteur est obligé de satisfaire (au moins partiellement) les attentes à son égard et, partant, d'accepter un certain nombre de règles du jeu. La catégorie des dirigeants constitue un cas spécial dans ce contexte: les dirigeants disposent de l'incertitude fondamentale, à savoir de la survie de l'organisation. Cependant, cette incertitude est vague. Il faut la transformer en possibilités plus limitées mais plus concrètes d'influence.

<sup>1</sup>Voir à ce sujet: A.W. GOULDNER, Reciprocity and Autonomy in Functional Theory, 1967

Comment procéder à cette transformation? - En organisant les structures et règles qui comportent deux aspects contradictoires: elles sont des contraintes et elles sont en même temps le produit de rapports de force antérieurs. Les règles et les structures ne sont pas neutres, car elles privilégient certains acteurs en leur donnant des zones d'incertitudes artificielles. Elles ne sont pas non plus incontestées.

#### 4.2. Le jeu comme instrument de l'action organisée

Les analyses précédentes mettent l'accent sur la contingence des données structurelles et sur la place prépondérante des stratégies. Cependant elles restent partielles, car elles laissent de côté l'ensemble des phénomènes de socialisation qui sont importants en période de routine. Le concept de rôle se trouve en liaison étroite avec le processus de socialisation. CROZIER/FRIEDBERG critiquent que, dans la majorité des théories de socialisation, la notion de rôle conduit presque toujours à voir déterminisme où il y a contrainte, conditionnement où il y a choix. Ils ont une optique différente, fondée sur le concept de jeu.

Le jeu est un mécanisme concret grâce auquel les hommes structurent leurs relations de pouvoir en gardant leur liberté. Il s'agit surtout d'un jeu de coopération, dont le produit sera le résultat commun recherché par l'organisation. Le jeu est un construit humain contingent. Une structure est un ensemble de jeux. La nature du jeu donne la rationalité aux stratégies. Le jeu ne présuppose ni l'égalité de départ, ni un consensus sur les règles du jeu. Il est contraignant selon la dépendance des acteurs vis-à-vis de ce jeu. Donc, la dimension analytique est ici la centralité d'un jeu particulier. En apprenant les contraintes d'un jeu, on acquiert probablement un système de normes et de valeurs qui correspondent à la rationalité découverte et mise en oeuvre. Mais ce processus n'est ni

antérieur au jeu, ni condition automatique. Donc, la socialisation n'est pas le produit déterminé d'avance d'une adaptation passive, car il y a toujours la médiation par un sujet agissant. La liberté d'action permet de réduire les mises ou de mobiliser d'autres ressources (restructurer le jeu). Par conséquent, les attitudes sont une sorte de rationalisation des comportements présents et futurs. Elles sont des indicateurs des choix des individus.

## 5. La comparaison de deux systèmes de formation concrets

Selon ses auteurs, l'analyse stratégique peut être appliquée à tout ensemble concret d'action sociale. Elle n'est donc pas limitée à un contexte hautement formalisé tel qu'une organisation administrative ou économique, mais serait également utilisable pour l'étude de phénomènes plus diffus comme un mouvement de jeunesse. Sans aller aussi loin que CROZIER/FRIEDBERG, nous nous bornons à utiliser leur démarche dans le contexte où elle est le plus amplement validée, à savoir dans le champ des entreprises publiques et privées.

L'analyse stratégique nous permettra d'étudier et de comparer deux types d'institutions dans deux contextes socio-culturels différents (cf. Chapitre XI). L'objectif final de cet exercice réside dans la constitution d'un savoir empirique sur le fonctionnement réel de ces institutions, savoir qui devra nous permettre la comparaison du potentiel de changement contenu dans chacune des organisations étudiées et dans l'ensemble du système de formation.

## 6. Présentation des deux études de cas

Après avoir introduit la démarche de l'analyse stratégique selon CROZIER/FRIEDBERG, il nous reste à préciser les contextes auxquels nous avons appliqué nos instruments d'analyse. En raison de nos capacités de travail limitées, nous avons dû restreindre l'analyse à deux études de cas. La première étude a pour objet les offices de formation professionnelle des deux cantons (chapitre XI) et, dans leur sein, le système de surveillance de l'apprentissage (chapitre XII). La deuxième étude traite de deux écoles professionnelles (chapitres XIV et XV). Ce choix se base sur les raisons suivantes:

L'office de formation professionnelle occupe une place centrale dans le système de formation d'un canton. Il assume à la fois des fonctions de régulation, d'exécution, d'évaluation et de contrôle. En plus, la taille des deux offices de BL et de NE (environ 12 collaborateurs dans chacun des deux établissements) permet de procéder à une analyse exhaustive de deux unités organisationnelles comparables (cf. DUVERGER, p.375s). Une analyse exploratoire nous a permis de déterminer celle parmi les fonctions des deux offices dont l'importance est primordiale et autour de laquelle s'articulent les jeux pertinents entre acteurs de l'office. Il s'agit de la fonction de surveillance.

Le choix de notre deuxième étude de cas, les écoles professionnelles, découle des considérations suivantes: une analyse stratégique des microcosmes de la formation pratique, en l'occurrence les entreprises, constitue en elle-même une étude extrêmement complexe qui était exclue de nos ressources de travail. Il aurait été difficile de tirer un échantillon satisfaisant pour une analyse comparative entre les deux cantons. Par contre, les unités scolaires par canton sont beaucoup plus limitées en nombre. Si leur taille exclut une analyse exhaustive, il est toutefois possible de saisir d'une façon plus illustrative que représentative le vécu des acteurs participant

à la vie d'école. Cette restriction est cohérente avec le caractère exploratoire de l'ensemble de notre travail. Par conséquent, nous avons choisi deux établissements scolaires qui représentent une partie importante de la structure d'enseignement des deux cantons. Le prix de cette démarche réside dans la diversité accrue existant entre les deux écoles choisies qui rend la comparaison directe plus difficile que dans le cas de notre premier exemple. Et l'échantillon très réduit des personnes interrogées interdit de donner des conclusions définitives. Nos résultats ont un caractère provisoire, interrogatoire, servant ainsi à la formulation d'hypothèses de recherche plutôt qu'à la vérification de celles-ci.

## Chapitre XI

### ACTEURS ET FONCTIONS DANS LES OFFICES DE FORMATION PROFESSIONNELLE DE NEUCHÂTEL ET DE BALE-CAMPAGNE

#### 1. Démarche

Dans le cadre de cette étude de cas, nous avons analysé du matériel écrit composé de documents officiels, tels que les organigrammes, textes de loi, cahiers des tâches, procès-verbaux et rapports annuels. De plus, les acteurs du champ ont rempli un questionnaire (annexe 1). Et finalement, nous avons mené des entretiens individuels avec 23 acteurs (durée moyenne 60 minutes). Nous avons enregistré et transcrit la plupart de ces entretiens. Les échantillons ont été composés de la façon suivante:

Tableau 11.1: Composition des échantillons des  
personnes interrogées

| Fonction                                          | NE | BL |
|---------------------------------------------------|----|----|
| Direction                                         | 3  | 2  |
| Inspection                                        | 3  | 3  |
| Examens de fin d'apprentissage                    | 1  | 1  |
| Administration (Finances, contrats, chancellerie) | 1  | 2  |
| Secrétaires                                       | 3  | 4  |
| TOTAL des personnes interrogées                   | 11 | 12 |

Dans une première étape, nous avons conduit quelques entretiens préliminaires et une première analyse de documents. Sur cette base, nous avons construit un modèle hypothétique d'un office de formation professionnelle qui, par la suite, nous a servi de base de référence pour la comparaison entre les deux offices de BL et de NE. Les "décalages" par rapport à ce modèle fictif qui sont apparus lors de nos entretiens et analyses secondaires nous ont permis d'élaborer une première description de la structure formelle des deux organisations. Nous avons transformé ces caractéristiques formelles en contraintes pour chaque groupe d'acteurs (supérieurs hiérarchiques, inspecteurs etc.). Simultanément, nous avons essayé de déterminer les ressources qui découlent de la structure formelle pour les mêmes catégories d'acteurs. A partir de ces descriptions en termes de contraintes et de ressources, nous avons formulé des hypothèses quant aux comportements attendus des acteurs. Les données du questionnaire et l'entretien consécutif avec les personnes interrogées nous ont permis de vérifier, si les informations de la part des acteurs cadraient avec nos hypothèses. Le prochain pas consistait à extraire les données contradictoires et inattendues de cette comparaison. Des entretiens supplémentaires et des visites sur le site nous ont aidé à trouver des explications à nos données. La prochaine étape consistait à déterminer les jeux centraux auxquels participaient les différents groupes d'acteurs. Et finalement, nous avons essayé de décrire les stratégies des acteurs qui déterminaient leurs comportements. Pour conclure, nous avons pu faire la comparaison globale des deux offices en termes de jeux, stratégies et pouvoir.

## 2. Tâches principales d'un office de formation professionnelle

La tâche globale d'un office cantonal de formation professionnelle (OFFP) est l'application de la législation fédérale et cantonale relative au domaine de formation d'une part, et la surveillance de la formation professionnelle dans le canton d'autre part. Cette mission globale comprend les tâches principales suivantes:

- la préparation de textes de loi et d'autres normes légales
- l'application de la législation fédérale et cantonale
- la surveillance de la formation pratique et théorique dans les entreprises et les écoles
- l'organisation des examens de fin d'apprentissage (EFA).

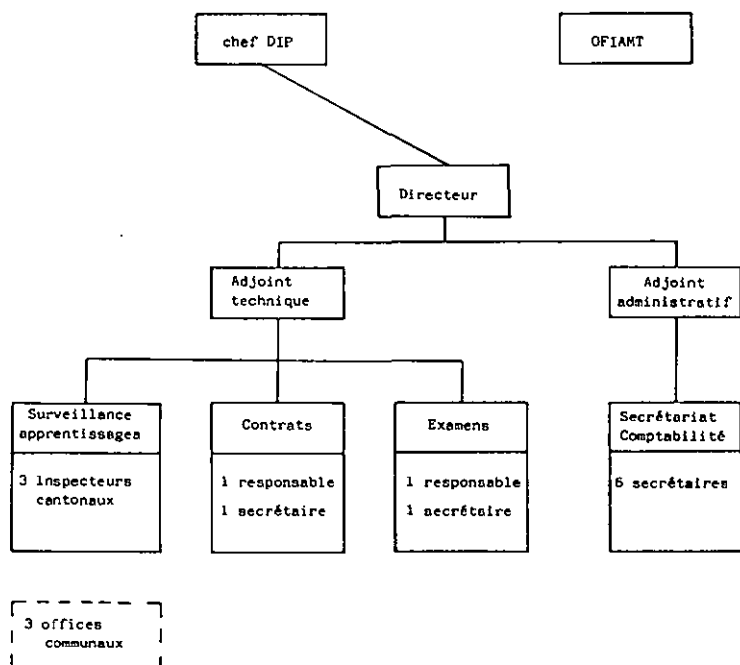
Dans l'exécution de ces tâches, l'OFFP collabore avec les associations professionnelles, les écoles professionnelles, avec d'autres cantons et avec les autorités communales à l'intérieur du canton.

### 3. Structure d'organisation

L'office de formation professionnelle du canton de Neuchâtel porte une autre dénomination: Service de la formation technique et professionnelle (SFTP). Cette désignation renvoie à la double structure de formation du canton: formation professionnelle dans l'entreprise et formation à temps complet dans une école de métiers (école technique). Le SFTP est issu de la réforme du système de formation après 1964 (cf. Chapitre III). Il est organisé de la manière suivante:

Graphique 11.1:

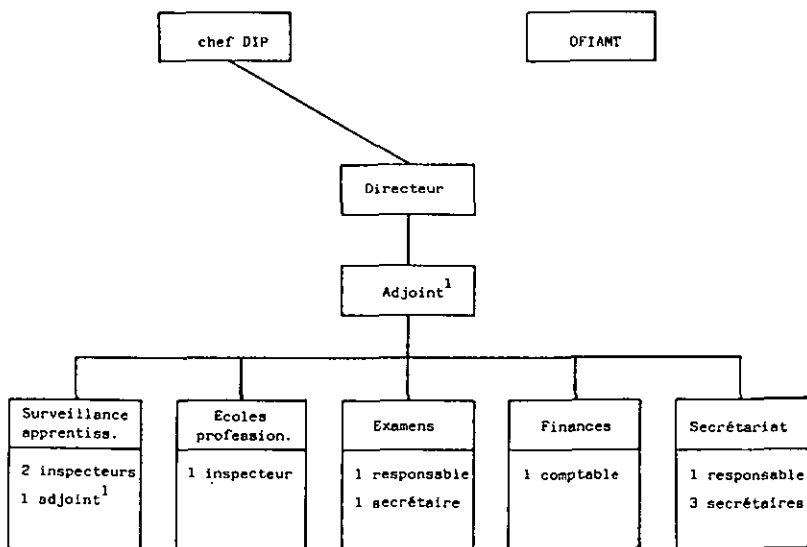
Organigramme du Service de la formation technique et professionnelle (SFTP) du canton de Neuchâtel



L'Office de formation professionnelle du canton de Bâle-Campagne est organisé selon la répartition des fonctions suivante:

Graphique 11.2:

Organigramme de l'Office de formation professionnelle du canton de Bâle-Campagne



<sup>1</sup> l'adjoint assume en partie la fonction d'un inspecteur (env. 50%)  
deux secrétaires travaillent à temps partiel

Dans les deux organigrammes, nous retrouvons une organisation administrative plutôt traditionnelle sous forme d'une pyramide à quatre niveaux. Dans les deux offices, il y a trois fonctions identiques, à savoir les examens de fin d'apprentissage (EFA), la surveillance et le secrétariat. L'enregistrement des contrats d'apprentissage est organisé de manière différente dans les deux offices. Et il y a deux fonctions qui existent seulement dans l'un des deux offices: l'adjoint administratif à Neuchâtel et le responsable de l'enseignement professionnel à Liestal. L'examen de fin d'apprentissage est la matière monopolisée d'un spécialiste dans les deux offices. La comptabilité des flux financiers est complexe et diverse, elle exige donc un poste particulier (temps partiel). La surveillance apparaît comme le domaine le plus important en volume de travail, mais les cahiers des charges des collaborateurs ne sont pas les mêmes dans les deux cantons (notamment en ce qui concerne l'enregistrement des contrats). Le traitement de plus de 3'000 contrats d'apprentissage par canton constitue un travail administratif considérable, en particulier au début et à la fin de l'année scolaire. C'est un travail répétitif, mais il constitue la base de référence pour le travail des autres collaborateurs de l'office.

L'enseignement professionnel et technique comme domaine d'activité de l'office diffère par la priorité et la nature de la tâche dans les deux offices. Dans les deux cas, il s'agit du champ d'activité d'un seul collaborateur. A Neuchâtel, cette tâche incombe à l'adjoint administratif.

Dans les deux offices, l'adjoint du directeur est aussi son représentant, mais au-delà de la représentation les trois adjoints ont des tâches très différentes.

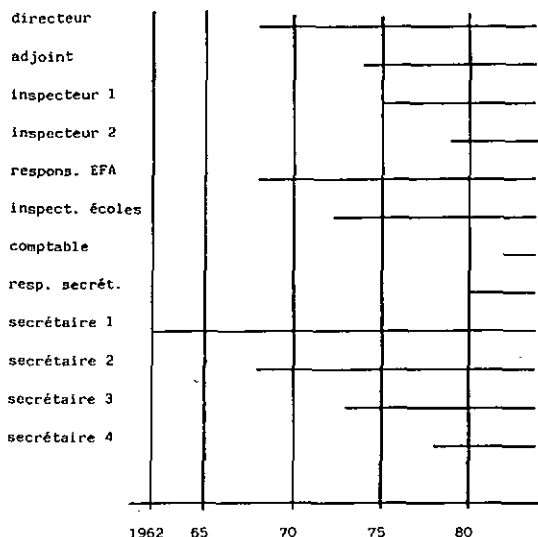
#### 4. Caractéristiques globales du personnel

##### 4.1. Bâle-Campagne

Les collaborateurs de l'office de Liestal sont nés entre 1920 et 1960. Pratiquement tous ont passé leur enfance à Bâle ou dans le canton de Bâle-Campagne. En général, leur milieu socio-professionnel est artisanal. Tous les collaborateurs ont fait un apprentissage, il n'y a que le directeur de l'office qui a, en plus, une formation universitaire (doctorat en sciences économiques). Huit hommes et quatre femmes travaillent dans le service. La distribution des fonctions par sexe est telle que les dames de l'office travaillent exclusivement comme secrétaires, tandis que les fonctions plus importantes sont toutes assumées par des hommes. La date d'entrée en fonction des collaborateurs varie de 1962 (une secrétaire) à 1982 (le comptable), la majorité des entrées se situant entre 1972 et 1979. La durée moyenne de service des collaborateurs est de 8,3 années.

Graphique 11.3:

Entrée en fonction et  
durée de service des  
collaborateurs de  
l'OFB de BL

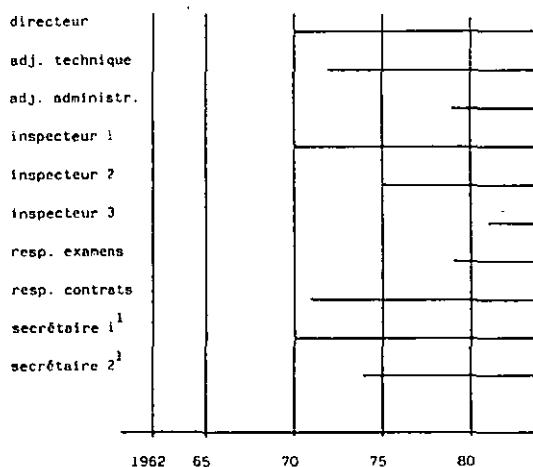


#### 4.2. Neuchâtel

Les collaborateurs de l'office de Neuchâtel sont nés entre 1928 et 1957. Pratiquement tous ont passé leur enfance dans la ville ou dans le canton de Neuchâtel. Tous les collaborateurs de l'office ont fait un apprentissage, à l'exception de l'adjoint technique qui a fait une licence en sciences physiques. Il est l'unique collaborateur du service ayant une formation universitaire. Huit hommes et six femmes travaillent dans le service. La distribution des fonctions par sexe est la même qu'à Liestal. La date d'entrée en fonction des collaborateurs varie de 1970 à 1981. La durée de service moyenne des collaborateurs est de 8,4 années.

Graphique 11.4:

Entrée en fonction et durée de  
service des collaborateurs du  
SFTP de NE



<sup>1</sup> les autres secrétaires n'ont pas été interrogées

Le personnel des deux offices présente plusieurs traits communs: le milieu d'origine sociale et géographique, le niveau de formation, la distribution des fonctions par sexe et la durée moyenne des engagements. Nous pouvons en conclure que, sur le plan de la composition du personnel, les deux offices sont assez homogènes et proches l'un de l'autre.

## 5. Description des fonctions

Quels sont les contenus concrets des différentes fonctions attribuées aux collaborateurs des deux offices? Les collaborateurs interrogés ont décrit eux-mêmes les aspects suivants de leur travail.

### 5.1. Le directeur

Tableau 11.2:

Tâches principales des directeurs des OFF

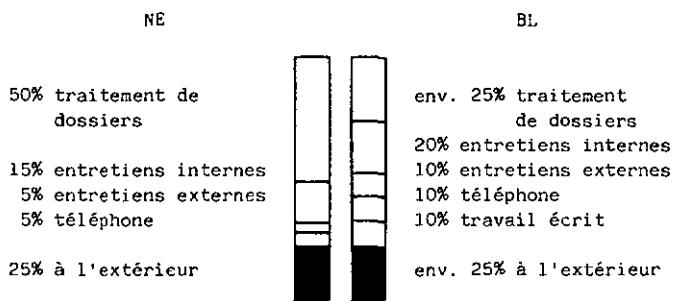
| NE                                                                                              | BL                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| direction de la formation professionnelle<br> <br>représentation (p.ex. du chef du département) |                                                        |
| élaboration de la législation                                                                   | domaines de responsabilité:                            |
| participation à des commissions et des groupes de travail                                       | formation dans les entreprises                         |
|                                                                                                 | écoles professionnelles et "Grundschulen" <sup>1</sup> |
|                                                                                                 | examens de fin d'apprentissage                         |

<sup>1</sup>"écoles de base": une année d'introduction aux professions de la métallurgie pour des élèves sortant de la scolarité obligatoire, pour lesquels le choix d'une profession est encore trop précoce.

Les deux directeurs s'accordent explicitement sur deux tâches: la direction et la représentation. Les entretiens ont permis de constater qu'il n'y a pas de divergence profonde entre les deux directeurs en ce qui concerne les autres tâches, il s'agit plutôt de différences d'accent. D'ailleurs, la distribution de leur temps de travail se ressemble fortement (il s'agit d'estimations grossières):

Graphique 11.5:

Distribution du temps de travail des directeurs des OFP



Les deux directeurs travaillent bien au-delà de leur horaire officiel.

Tableau 11.3:

Les personnes de l'extérieur avec lesquelles les directeurs ont des contacts fréquents

| NE                                     | BL                                                      |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| directeur DIP                          | commissions de surveillance des écoles professionnelles |
| les autres chefs de service du DIP     | commissions d'examen EFA                                |
| CRFP <sup>1</sup>                      | DBK <sup>2</sup>                                        |
| directeurs des écoles professionnelles | OFIAMT                                                  |
| associations professionnelles          | orientation professionnelle                             |
| OFIAMT                                 | commissions diverses                                    |

<sup>1</sup>CRFP: Conférence des offices de formation professionnelle de la Suisse romande et du Tessin

<sup>2</sup>DEK: l'équivalent de la CRFP pour la Suisse allemande

Les contacts à l'intérieur de l'office passent d'abord par les adjoints, davantage à Neuchâtel qu'à Liestal. Les contacts à l'extérieur se ressemblent beaucoup par rapport aux contacts extra-cantonaux (les autres directeurs d'offices cantonaux de formation professionnelle, l'OFIAMT), un peu moins à l'intérieur du canton, le directeur neuchâtelois étant davantage orienté vers les autres sections internes du DIP.

## 5.2. Les adjoints

### 5.2.1. L'adjoint technique de Neuchâtel

tâches principales:

coordination des travaux exécutés par les subordonnés  
examen de demandes spéciales  
mise en place des structures des nouvelles lois fédérales et cantonales  
colloques

contacts fréquents:

les commissions cantonales  
les offices d'autres cantons  
les associations professionnelles

### 5.2.2. L'adjoint administratif de Neuchâtel

tâches principales:

gestion du personnel enseignant des écoles  
problèmes comptables (paiements, budgets)  
contrôle du personnel de l'office  
correspondance et procès-verbaux

contacts fréquents:

les administrateurs des écoles  
les offices du personnel de l'Etat  
les commissions cantonales

### 5.2.3. L'adjoint de l'office de Liestal

#### tâches principales:

organisation et réalisation des cours  
pour maîtres d'apprentissage  
surveillance des apprentissages dans les profes-  
sions de l'hôtellerie et de la chimie  
coordination interne  
représentation du directeur  
conseil de la formation professionnelle

#### contacts fréquents:

la DBK et ses membres individuels  
l'OFIANT  
l'orientation professionnelle  
les écoles professionnelles

Graphique 11.6:

Distribution du temps de travail des adjoints

adjoint technique NE

adjoint BL

30% traitement de  
dossiers  
15% téléphone  
15% entretiens internes  
10% entretiens externes  
  
30% à l'extérieur



33% travail écrit  
15% téléphone  
10% entretiens internes  
5% entretiens externes  
  
17% séances  
37% à l'extérieur: 15% cours  
5% visites

adjoint administratif NE

50% traitement de  
dossiers  
20% téléphone  
10% entretiens internes  
5% entretiens externes  
5% dactylo  
  
10% à l'extérieur



Les trois adjoints ont des cahiers des charges très différents, dont l'unique point commun est la représentation du directeur. Leurs relations de travail varient en conséquence, une proportion importante de leur temps est consacrée aux rapports avec l'extérieur<sup>1</sup>. Leurs domaines d'activité sont très variés, allant des cours de formation pour maîtres d'apprentissage jusqu'à la gestion financière du personnel enseignant.

### 5.3. Les responsables de l'examen de fin d'apprentissage (EFA)

Tableau 11.4:

Tâches principales et contacts fréquents des responsables EFA

| NE                                                                                                                                                                                                                                               | BL                                                                                                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| tâches principales:                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                              |
| organisation des examens<br>(avec les écoles et les centres)<br><br>collaboration avec les commissions d'examen<br>des différentes professions<br><br>visites d'examen<br><br>statistique annuelle<br><br>gestion de la liste des<br>professions |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                  | responsable des apprentissages<br>d'aide de ménage                                                           |
| contacts fréquents:                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                              |
| présidents des commissions<br>d'examen<br>directeurs des centres et<br>des écoles                                                                                                                                                                | experts-chefs des professions<br>associations professionnelles<br>entreprises<br>autres offices de formation |

<sup>1</sup> moins vrai pour l'adjoint administratif de Neuchâtel

Les tâches principales des deux responsables EFA sont identiques. L'un et l'autre sont en plus responsables de quelques travaux spécifiques, surtout pendant les périodes les moins chargées de l'année. Le responsable EFA de Neuchâtel collabore davantage avec les écoles, puisque celles-ci ont une part importante dans l'organisation des examens et dans la correction des épreuves. Ce n'est pas le cas pour son collègue bâlois pour lequel les commissions d'examen des différentes professions sont les partenaires principales.

La distribution de leur temps de travail est très irrégulière. En moyenne, les responsables EFA passent environ 50% de leur temps à l'extérieur.

#### 5.4. Les inspecteurs d'apprentissage

##### 5.4.1. Les inspecteurs cantonaux de Neuchâtel

A Neuchâtel et à Bâle-Campagne, l'autorité suprême de la surveillance des apprentissages incombe à l'office cantonal de formation professionnelle. A Neuchâtel, le mandat de surveillance est assumé par deux types d'organe:

d'une part, c'est l'office cantonal et en son sein les inspecteurs qui surveillent une partie des apprentissages, d'autre part ce sont les collaborateurs des offices communaux des trois grandes villes du canton (Neuchâtel, La Chaux-de-Fonds et Le Locle) qui assument la surveillance des apprentissages dans ces villes. A l'office cantonal, il y a trois inspecteurs à plein temps, chacun étant responsable d'un secteur professionnel spécifique:

- a) les professions de l'artisanat
- b) les professions de l'industrie
- c) les professions commerciales et de la vente.

Les tâches principales des inspecteurs cantonaux:

- entrevues séparées avec le patron/responsable de formation et l'apprenti
- visites des entreprises demandant l'autorisation de former
- contrôle des contrats
- contrôle et classement des rapports de visite des inspecteurs communaux
- coordination des examens des professions commerciales (seulement l'inspecteur c)

Contacts fréquents avec les offices communaux (inspecteurs a et b) ou avec les écoles professionnelles commerciales (inspecteur c).

Les inspecteurs passent beaucoup de temps à l'extérieur:

inspecteurs a et b: 50%, inspecteur c: 40%.

#### 5.4.2. Les inspecteurs cantonaux de Bâle-Campagne

Dans le canton de Bâle-Campagne, la surveillance est entièrement assumée par l'office cantonal, où travaillent deux inspecteurs à plein temps ainsi que l'adjoint pour une partie de son temps. Chacun est responsable d'un secteur professionnel spécifique:

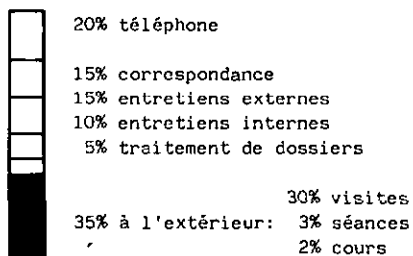
- a) les professions de l'hôtellerie et de la chimie (adjoint)
- b) les professions industrielles, artisanales et commerciales selon une clé de répartition par profession (les 2 inspecteurs)

Les tâches principales des deux inspecteurs à plein temps:

- visites des entreprises demandant à former des apprentis
- visites périodiques d'entreprises de formation
- consultations téléphoniques et entrevues avec des apprentis, des parents et des responsables de formation
- contrôle des contrats
- traitement des cas conflictuels: séances de conciliation
- résiliations de contrat, placement d'apprentis après résiliation

Contacts fréquents avec écoles, associations, offices cantonaux, offices du travail, offices communales, orienteurs, maîtres d'apprentissage, OFIAMT

Graphique 11.7: Distribution du temps de travail des inspecteurs d'apprentissage de BL



Les tâches principales des inspecteurs des deux cantons sont les mêmes. Cependant, la conception de la surveillance et ses modes d'application varient considérablement entre les deux cantons. Comme nous aurons l'occasion de le voir plus loin, cela s'exprime par des différences au niveau des cahiers des charges, des relations de travail et de la distribution du temps de travail.

#### 5.5. L'inspecteur des écoles professionnelles (BL)

##### Tâches principales:

visites à l'école

séances de consultation avec les enseignants

travaux administratifs dans le secteur des écoles

assistance des recteurs et des commissions

formation continue des enseignants

direction de l'école professionnelle supérieure de Bâle-Campagne

##### Contacts fréquents avec

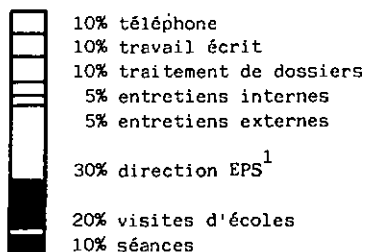
les directeurs et les inspecteurs d'école d'autres cantons

les commissions de surveillance des écoles

le collaborateur du DIP

le collaborateur de l'OFIAMT

Graphique 11.B: Distribution du temps de travail de  
l'inspecteur des écoles professionnelles (BL)



<sup>1</sup>EPS: école professionnelle supérieure

L'inspecteur est souvent à l'extérieur. Il assume des tâches très diverses dont certaines sont chargées de conflits de rôle pour lui. Son travail fait partie d'un monde différent de celui des autres collaborateurs de l'office, puisqu'il est le seul à travailler entièrement dans le domaine des écoles.

#### 5.6. Le responsable du secrétariat (BL seulement)

Il s'occupe principalement de l'organisation du travail des secrétaires de l'office et de la mise au point des statistiques. Il ne fait pas de travail à l'extérieur de l'office.

#### 5.7. Le chef-comptable (BL seulement)

Sa tâche principale est la gestion des flux financiers entre la Confédération, le canton, les écoles, les entreprises et les associations professionnelles. Il est le remplaçant du responsable EFA. Il a des contacts fréquents avec l'OFIAMT et la section des finances du canton. Il ne fait pas de travail à l'extérieur de l'office.

5.8. Le responsable des contrats d'apprentissage (NE seulement)

Il s'occupe principalement de l'enregistrement des contrats d'apprentissage, des avenants et de la mise sur ordinateur des données. Il a des contacts fréquents (surtout par téléphone) avec les offices communaux des apprentissages, les secrétariats des écoles et les employeurs. Il ne fait pas de travail à l'extérieur de l'office.

Ces trois postes de travail constituent des fonctions d'encadrement administratif de l'office. Selon les cas, ces collaborateurs déchargent les autres fonctionnaires de certaines tâches, p.ex. de la gestion administrative des contrats d'apprentissage.

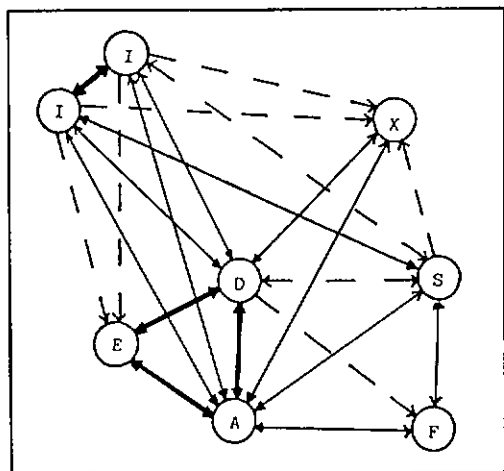
## 6. La structure relationnelle

Nous avons demandé aux acteurs du champ de nous indiquer les membres du personnel de l'office avec lesquels ils collaborent le plus souvent. Sur la base de ces indications subjectives, nous avons construit deux sociographes des relations de travail.

Avant de présenter les deux sociographes, il convient de jeter un rapide coup d'oeil sur le passé des deux offices. L'office de Neuchâtel a subi une réorganisation interne profonde en 1979 par l'unification de deux services dans les mêmes locaux. A cette occasion, la distribution et la définition des tâches des collaborateurs ont également été revues. Ces changements ont été profonds pour certains collaborateurs et, pour cette raison, les conditions nouvelles de travail ne sont pas encore complètement affirmées. D'une manière analogue, l'office de Liestal a été l'objet d'une réorganisation interne après la retraite de l'ancien chef du secrétariat en 1980. Celui-ci exerçait une influence dominante sur les affaires du service par son expérience et sa position. "Er stand wie ein grosser Baum mitten im Amt" - cette expression d'un collaborateur de l'OFP caractérise assez bien la situation avant 1980. Bref, les cahiers des charges des collaborateurs de l'office furent réaménagés à cette époque. Ainsi, la structure actuelle de la division du travail est également relativement récente.

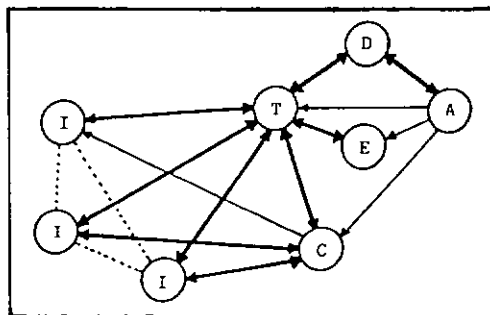
Graphique 11.9:

Les relations de travail au sein de  
l'OFP de Bâle-Campagne



Graphique 11.10:

Les relations de travail au sein  
du SFTP de Neuchâtel



### EXPLICATIONS

D    Directeur de l'office  
A    Adjoint (administratif)  
T    Adjoint technique  
I    Inspecteur d'apprentissage  
X    Inspecteur des écoles professionnelles  
E    Responsable des examens de fin d'apprentissage  
F    Responsable des finances  
S    Responsable du secrétariat  
C    Responsable des contrats

- ↔    collaboration prioritaire entre les deux acteurs  
↔    collaboration fréquente entre les deux acteurs  
↔    collaboration indiquée par les deux acteurs  
     (fréquente pour l'un d'eux)  
←    collaboration fréquente indiquée par un acteur seulement  
← -   collaboration sporadique indiquée par un acteur seulement  
..... contacts fréquents non indiqués

#### 6.1. Le sociographe de l'office de Neuchâtel

Il confirme le sommet de la pyramide hiérarchique de l'organigramme regroupant au premier niveau le directeur et, au second niveau, les adjoints. Les contacts entre les subordonnés et le sommet passent par le niveau intermédiaire des adjoints. Cependant, la pertinence des deux fonctions d'adjoint n'est pas la même. L'organigramme révèle le rôle central de l'adjoint technique et le rôle périphérique de l'adjoint administratif. Nous appellerons ce premier élément de base du sociographe la pyramide boîteuse.

Ensuite, le sociographe révèle un paradoxe apparent: les inspecteurs n'entretiennent apparemment pas de rapports de

travail entre eux, bien qu'ils travaillent dans les mêmes locaux! Cette divergence peut s'expliquer simplement par une fausse interprétation de la question posée, puisque sur demande, les inspecteurs confirment ce que l'observation directe de leur travail nous a permis de voir, à savoir qu'ils sont en interaction fréquente entre eux pendant les moments de présence commune au bureau. Mais leur fonction d'inspecteur n'exige en effet pas beaucoup de collaboration directe entre eux.

Il est également important de noter que la majorité des rapports de travail mentionnés sont confirmés des deux côtés. Donc, les deux acteurs d'une relation sont en général d'accord sur l'importance de cette relation pour leur travail. Il n'y a que quelques cas de relations unilatérales qui soient concentrés autour de l'adjoint administratif. Ces indications reflètent une différence dans le degré de pertinence des rapports, tel qu'il est perçu par l'adjoint administratif d'une part et les autres acteurs d'autre part. Apparemment, la collaboration avec l'adjoint administratif n'est pas prioritaire dans le travail de ceux-ci.

Finalement, le sociographe nous permet de distinguer trois types de fonctions à l'intérieur de l'office:

- les fonctions périphériques, caractérisées par peu de rapports avec les autres; c'est le cas de l'adjoint administratif et du responsable EFA.
- les fonctions spécialisées, engendrant des rapports de travail multiples, mais dont le contenu est très spécifique; c'est le cas du responsable des contrats, du directeur de l'office et surtout de l'adjoint technique.
- un groupe de fonctions homogènes, dans lequel plusieurs collaborateurs assument la même fonction; c'est le cas des inspecteurs d'apprentissage.

Soulignons encore que le sociographe ne contient pas de données sur le degré de préférence dans les rapports de travail des acteurs, puisqu'il est basé uniquement sur la fréquence des contacts dont les causes sont d'une part les contraintes de la fonction et d'autre part les sympathies personnelles. Le sociographe ne permet pas de distinguer ces deux sources de contact.

#### 6.2. Le sociographe de l'office de Liestal

Comparé à celui de Neuchâtel, le sociographe de l'office de Liestal contient un échelon hiérarchique de moins, puisque les rapports entre le directeur de l'office et les collaborateurs ne passent pas par l'intermédiaire de l'adjoint.

Le directeur et son adjoint sont au centre des relations, comme l'adjoint technique de Neuchâtel.

Le deuxième trait caractéristique est le triangle des rapports entre le directeur, l'adjoint et le responsable EFA. Ce jeu relationnel se base sur une amitié de longue date entre les trois personnes dont le fondement est constitué par l'identité de formation: les trois ont fait un apprentissage de compositeur-typographe et se connaissent depuis de nombreuses années déjà. Ainsi, nous pourrions parler du "triangle des compositeurs-typographes" pour décrire le deuxième élément du sociographe.

Le troisième élément est la dyade des deux inspecteurs d'apprentissage. Leur collaboration est étroite et leurs rapports de travail avec les tiers sont à peu près identiques. Cette dernière remarque est importante, parce que le sociographe de Liestal contient beaucoup plus de relations ambiguës que celui de Neuchâtel. En effet, à part les relations décrites plus haut, la majorité des rapports sont inégaux quant

à leur priorité. En outre, le réseau de communication est beaucoup plus dense qu'à Neuchâtel.

Finalement, nous pouvons regrouper les fonctions de travail de l'office de Liestal en quatre catégories:

- une fonction périphérique (peu de relations), assumée par le comptable;
- les fonctions centrales du directeur et de son adjoint ainsi que, dans une mesure plus faible mais considérable, la fonction du responsable du secrétariat;
- les fonctions spécialisées de l'inspecteur des écoles et du responsable EFA;
- les fonctions homogènes des deux inspecteurs d'apprentissage, complétées d'une manière marginale par une partie du travail de l'adjoint.

Le déséquilibre d'un nombre important de relations, relevé dans le sociographe de Liestal, nous conduit à la constatation que les rapports de travail, à Liestal, contiennent un élément d'ambiguïté élevée qu'il faudra expliquer par la suite.

## 7. Conclusions

### 7.1. Nature des fonctions

Les organigrammes et les sociographes des deux offices nous indiquent que les travaux de l'OFP peuvent être regroupés en trois sous-groupes:

- des tâches spécialisées et individualisées: EFA, contrats, inspection des écoles, finances;
- des activités de gestion (directeurs et adjoints);
- la surveillance de l'apprentissage, tâche qui occupe le plus de collaborateurs (NE: plus de 30% du temps de travail total de l'office, BL: plus de 25%).

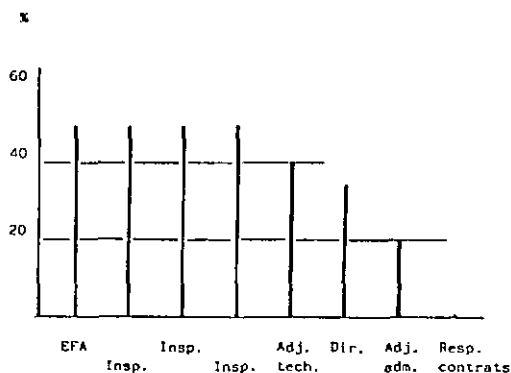
Les tâches peuvent être regroupées en trois catégories suivant la proportion de temps de travail à l'extérieur:

- les tâches internes (finances, secrétariat, contrats);
- les tâches mixtes (directeurs, adjoints);
- les tâches orientées vers l'extérieur (les autres fonctions).

Graphique 11.11:

Temps de travail à l'extérieur de l'office  
(estimations, en % du temps de travail total)

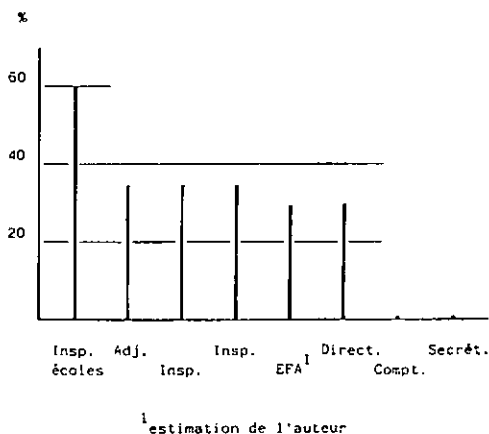
Service de la formation technique et  
professionnelle de Neuchâtel



Graphique 11.12:

Temps de travail à l'extérieur de l'office  
(estimations, en % du temps de travail total)

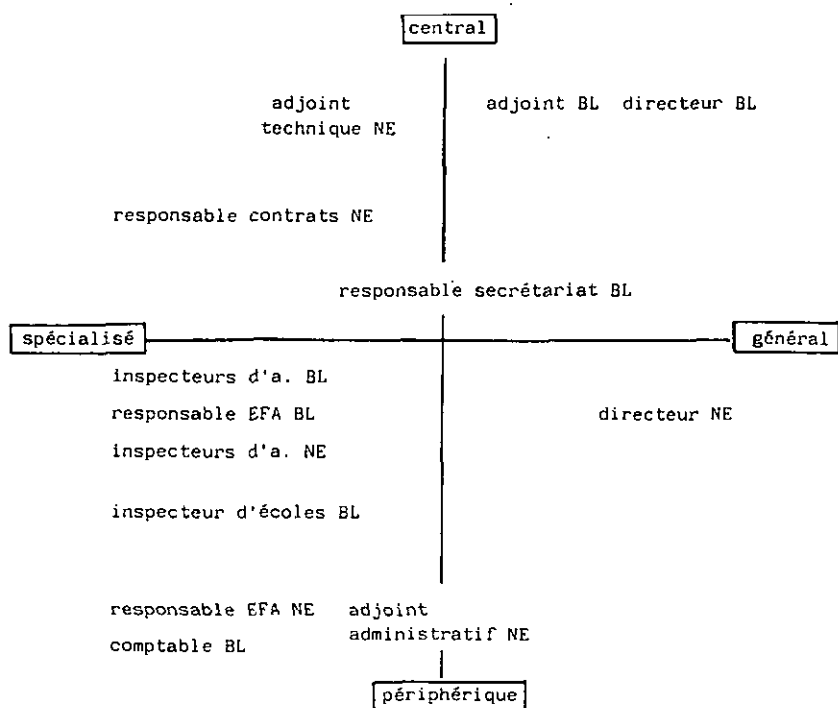
Office de formation professionnelle de  
Bâle-Campagne



Le nombre et le poids des tâches orientées vers l'extérieur sont considérables. Par conséquent, la conception du rapport à l'environnement en termes de "relais organisationnels" que présentent CROZIER/FRIEDBERG revêt une importance particulière pour l'analyse du fonctionnement d'un office.

Le prochain pas de notre analyse nous conduit à regrouper les fonctions existantes au sein des deux offices par rapport à leur pertinence pour le fonctionnement de l'organisation. A cette fin, nous reprenons d'abord les fonctions dérivées des deux sociographes. Nous pouvons les classer par rapport à leur degré de centralité et de spécialisation. Ce classement est présenté dans le graphique de la page suivante.

Graphique 11.13: Distribution des fonctions des deux offices par rapport à leur degré de centralité et de spécialisation



En suivant la logique de la démarche stratégique, nous écartons les fonctions les plus périphériques et ne retenons que les fonctions d'un degré de centralité élevé. Ces fonctions peuvent être classées par rapport à leur fréquence d'apparition:

Tableau 11.5: Fonctions communes des deux offices selon leur centralité

|                       | fonctions centrales                                                   | fonctions périphériques                                                           |
|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| fonctions communes    | adjoint BL<br>adjoint technique NE                                    | responsables EFA<br>inspecteurs d'apprentissage                                   |
| fonctions différentes | directeur BL<br>responsable secrétariat BL<br>responsable contrats NE | directeur NE<br>adjoint administratif NE<br>inspecteur d'école BL<br>comptable BL |

Par la suite, nous allons analyser les rapports dont les enjeux sont les plus pertinents pour l'ensemble du travail de l'office. En même temps, la nature comparative de notre démarche nous contraint à choisir si possible des rapports comparables, c'est-à-dire ceux qui sont présents dans les deux contextes. Par conséquent, nous avons choisi la surveillance de l'apprentissage comme fonction à étudier. Elle constitue à notre avis le meilleur choix d'une étude de cas pour les raisons suivantes:

- cette fonction met en relation un grand nombre d'acteurs;
- elle est centrale pour l'ensemble du travail de l'office;
- elle reflète particulièrement bien la contingence des modes d'organisation en fonction du contexte socio-culturel du canton.

## 7.2. Organisation formelle et effets socio-culturels

Dans le présent chapitre, nous avons comparé deux organisations administratives dont les tâches principales sont les mêmes et dont la répartition des tâches par fonctions est très semblable (cf. organigrammes). Quelles conclusions pouvons-nous tirer de cette comparaison par rapport à notre hypothèses de travail?

Dans la partie précédente, nous avons souligné la différence entre les deux systèmes de formation par rapport à la complexité de leurs structures d'organisation. Au niveau de l'OFP cantonal, cette différence n'apparaît pas d'une manière directe dans l'organisation formelle. La complexité plus grande du système neuchâtelois ne conduit p.ex. pas à un encadrement administratif sensiblement plus volumineux au sein du SFTP que dans le cas de l'OFP de Liestal. Par conséquent, il nous faudra examiner plus en détail l'exécution d'une fonction concrète pour savoir si ce résultat n'est qu'apparent ou s'il correspond à une donnée réelle du système.

Une partie importante du travail d'un OFP est en relation étroite avec des environnements différents de l'organisation. Une des tâches principales, la surveillance de l'apprentissage, possède par sa nature une orientation forte vers l'extérieur. D'où l'importance du rôle du marginal-sécant qui s'articule autour de l'enjeu de la représentation<sup>1</sup>. A côté de la

<sup>1</sup>Voir CROZIER/FRIEDBERG, p.139s

surveillance, presque toutes les autres fonctions dans les deux offices possèdent un élément important de rapport avec l'extérieur, chaque fonction traitant un segment particulier de l'environnement pour lequel elle est spécialisée et sans concurrence à l'intérieur de l'office. Nous avons constaté que l'environnement neuchâtelois était plus complexe que celui de Bâle-Campagne. En général, la complexité accrue de l'environnement devrait conduire à une spécialisation accrue des fonctions au sein d'une organisation<sup>1</sup>. Mais tel n'est pas le cas ici. En effet, les cahiers des charges des collaborateurs des deux offices ne se distinguent pas entre eux d'une manière significative par leur degré de différenciation. Si l'OFP BL connaît la fonction du responsable des écoles, tandis que, au sein du SFTP de NE, il y a deux adjoints du directeur, ces différences sont plus formelles que matérielles et ne modifient pas la portée globale de notre remarque.

Dans une organisation où le monopole de représentation de/envers l'extérieur (= les rapports avec l'environnement) est si pertinent, l'échange d'informations entre les fonctions (= la communication) joue un rôle prépondérant pour la survie de l'organisation et la maîtrise de cette ressource constitue une source de pouvoir considérable. La communication est un enjeu relationnel qui comporte des éléments objectifs (= les informations) et subjectifs (= les personnes). Ce dernier élément renvoie à la structure sociale de l'organisation. L'étude des relations de travail (cf. supra, section 6) conduit à des résultats surprenants:

- La communication au sein du SFTP neuchâtelois s'articule autour de la fonction de l'adjoint technique. Elle est pratiquement sans équivoque (= perçue de la même manière par les deux partenaires d'une relation).

<sup>1</sup> ibid.

- En revanche, à l'office de Liestal, les relations de travail sont plus complexes. Les échanges se font à l'intérieur de et entre deux réseaux différents (triangle intérieur et cercle extérieur). Il sont marqués par des ambiguïtés diverses.

Autrement dit, la structure sociale (et les flux de communication) des deux offices ne correspond(ent) pas à la complexité diverse des systèmes globaux. Elle suit une logique différente, reflétant ainsi la contingence des phénomènes observés. En effet, d'autres facteurs semblent être plus explicatifs, p.ex. les critères de recrutement du personnel, le style de gestion des responsables de l'organisation ou les variables de personnalité des individus. Nous aurons l'occasion d'illustrer cette constatation dans le chapitre suivant.

Pour conclure, revenons encore une fois à notre hypothèse de départ. Les analyses historique et systémique conduisaient à des résultats homogènes. De cette manière, nous sommes arrivés à une première confirmation de notre hypothèse de travail, puisque des effets socio-culturels sont apparus à travers nos analyses. Cependant, au niveau de l'organisation concrète, les résultats de l'analyse vont dans un sens différent. Des ressemblances fortes sur le plan des tâches globales et des fonctions, ainsi que des différences inattendues ("inverses") au niveau de la structure relationnelle indiquent que la dimension socio-culturelle ne permet pas, à elle seule, d'expliquer toute la réalité de la formation professionnelle. D'autres facteurs interviennent et l'influence socio-culturelle est fortement médiatisée à travers des éléments plus contingents des organisations. Le chapitre suivant est destiné à approfondir cette conclusion provisoire.

## Chapitre XII

### LA SURVEILLANCE DE L'APPRENTISSAGE

#### 1. Généralités

##### 1.1. Objectif et bases légales de la surveillance

"L'autorité cantonale surveille l'apprentissage" (LFPr 24, al.1). "La surveillance a pour but de s'assurer que la formation est conforme aux dispositions légales (Lfp 53, al.1). L'apprentissage est défini par un lien contractuel: le contrat d'apprentissage conclu entre l'apprenti et son représentant légal d'une part et le maître d'apprentissage ou la personne qu'il désigne à l'intérieur de l'entreprise et qui remplit les conditions d'autre part<sup>1</sup>. La loi définit une série d'obligations et de droits pour les parties contractantes (Art. 22 et 23 LFPr). Le contenu de l'apprentissage soumis à la surveillance est ainsi précisé par la loi.

##### 1.2. Instruments de la surveillance

La loi fédérale mentionne deux instruments de surveillance: la visite d'entreprise et l'examen intermédiaire (24,1 et 2 LFPr). L'autorité cantonale ordonne une visite d'entreprise lorsque l'exécution des prescriptions légales n'est pas garantie. Dans des cas isolés (lorsque des apprentis sont formés pour la

<sup>1</sup>"Lorsque l'apprentissage a lieu dans une école de métiers ou une école d'arts appliqués, le contrat d'apprentissage est remis par la direction de l'école à l'autorité cantonale" (OFPr 19, al.2).

première fois dans une entreprise), l'autorité cantonale peut leur faire subir un examen intermédiaire. Cet examen doit avoir lieu pendant la première moitié de l'apprentissage (OFPr 20, al.1). Dans certains cantons, l'examen intermédiaire a été transformé en un contrôle annuel des connaissances, organisé par les écoles professionnelles. C'est le cas p.ex. à Neuchâtel.

Dans un sens plus large, l'approbation du contrat d'apprentissage, le rapport de formation et l'examen de fin d'apprentissage sont également des instruments de surveillance pour l'autorité cantonale. Mais en ce qui concerne la surveillance du déroulement d'un apprentissage en cours, il est bien clair que l'examen intermédiaire et, surtout, la visite d'entreprise représentent les instruments de surveillance les plus directs.

### 1.3. Types et contenus de surveillance

Jusqu'à présent, il n'y a pas de données empiriques, sur la base desquelles on pourrait construire une typologie des modes d'exécution de la surveillance. L'analyse des textes de loi et des pratiques cantonales conduit à distinguer deux objets de la surveillance:

- a) l'examen de la capacité de former d'une entreprise (les conditions matérielles, professionnelles et humaines);
- b) le contrôle de la formation pratique en cours:
  - le niveau de réalisation du programme de formation
  - les conditions matérielles et humaines de l'apprentissage.

#### 1.3.1. L'examen de la capacité de former

Toute entreprise qui désire former des apprentis dans une profession doit soumettre une demande à l'office cantonal pour

obtenir l'autorisation de former. Cette autorisation est liée à des conditions formulées dans les prescriptions légales et les règlements de la profession. L'office cantonal est chargé d'examiner, si ces conditions sont remplies. A cette fin, un collaborateur de l'office (l'inspecteur) visite l'entreprise pour vérifier sur place dans quelle mesure les conditions requises sont réalisées. Dans les deux cantons, les inspecteurs effectuent des visites d'entreprise avant l'octroi de l'autorisation de former et, d'une manière irrégulière, des visites périodiques (contrôle de routine) par la suite. Le canton de Bâle-Campagne a en outre décidé que tout apprenti qui est formé dans une entreprise formant pour la première fois des apprentis doit passer un examen intermédiaire après la première année d'apprentissage, afin de constater si l'apprenti a été instruit selon le programme de formation obligatoire de la profession. Le canton de Neuchâtel demande à tous les élèves-apprentis<sup>1</sup> de se soumettre au "contrôle des connaissances" à la fin de la première année d'apprentissage, c'est-à-dire un examen écrit à l'école.

#### 1.3.2. Le contrôle de la formation pratique en cours

Par l'octroi de l'autorisation de former et l'approbation du contrat d'apprentissage, l'autorité cantonale sanctionne la légalité du rapport de formation entre l'apprenti et le maître d'apprentissage (au sens large du terme). La responsabilité de surveillance que doit assumer l'autorité cantonale la conduit à suivre l'apprentissage pendant toute sa durée. Cependant, la loi fédérale ne stipule rien quant à l'intensité de la surveillance. Les deux cantons n'ont pas la même conception à cet égard:

<sup>1</sup> Les exceptions sont mentionnées dans l'art. 33 Rapp

Bâle-Campagne se limite à traiter les cas conflictuels sur demande d'une des parties contractantes ou à la suite d'interventions de tiers (p.ex. un enseignant). Par conséquent, l'autorité publique part de l'hypothèse que la formation est suffisante aussi longtemps que personne ne prétend le contraire. Nous appelons cette conception la surveillance réactive. Neuchâtel connaît un système de surveillance plus interventionniste. La loi cantonale sur la formation professionnelle et l'ordonnance respective précisent que chaque apprenti a droit à la visite d'un inspecteur une fois par an. Cette disposition exprime le désir du législateur que l'autorité de surveillance soit au courant périodiquement quant à la situation des apprentis dans les entreprises sur son territoire. En plus, le SFTP traite les dossiers conflictuels comme l'office bâlois. Nous désignons cette conception par le terme de surveillance active.

## 2. La surveillance active à Neuchâtel<sup>1</sup>

### 2.1. Objectif et instruments

L'article 53 de la Lfp fixe l'objectif et énonce les instruments de la surveillance de l'apprentissage:

"La surveillance des apprentissages a pour but de s'assurer que la formation est conforme aux dispositions légales. Elle comprend notamment:

- des visites d'entreprises destinées à s'assurer que les conditions pour former des apprentis sont remplies;
- l'approbation de tous les contrats sur formule officielle avant le début de l'apprentissage;
- des entretiens distincts, au moins une fois par année, avec le maître d'apprentissage d'une part et avec l'apprenti, éventuellement avec son représentant légal, d'autre part;
- le contrôle des connaissances;
- l'arbitrage en cas de conflit entre maître d'apprentissage et apprenti."

Selon le rapport annuel du Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel pour l'exercice 1981 (pp.61s), les données relatives aux instruments de surveillance sont les suivantes (pour l'année 1981):

188 entreprises demandant à former des apprentis pour la première fois ont été visitées.

<sup>1</sup>Pour éviter tout malentendu qui pourrait surgir lors de la lecture de la loi neuchâteloise sur la formation professionnelle, nous rappelons que nous traitons ici de la surveillance de l'apprentissage ("Lehrverhältnis"), c'est-à-dire de la formation pratique dans l'entreprise. La surveillance de la formation professionnelle en général incombe au Conseil d'Etat et englobe l'ensemble du système de la formation sur le territoire du canton.

Sur un total de 3'389 apprentissages en cours au 31 décembre 1981, 1'441 contrats ont été approuvés pendant l'année. 1'227 apprenti(e)s ont été visité(e)s par un représentant de l'autorité publique (dont 824 par les inspecteurs cantonaux et 403 par les délégués professionnels sous la responsabilité des offices communaux).

Le contrôle des connaissances "se traduit à la fin de la première année d'apprentissage par une épreuve qui porte sur les aspects essentiels de la profession ... Il incombe aux écoles ou centres, sur la base des directives du département, en collaboration avec les associations professionnelles."<sup>1</sup> Le contrôle annuel des connaissances correspond à l'exécution de l'article 24, al.2, de la loi fédérale et de l'article 20, al.1, de l'ordonnance (examen intermédiaire). Il est obligatoire pour tous les apprentis du canton à l'exception des cas énumérés dans l'article 33 du règlement d'application (professions commerciales, employées de maison, éventuellement élèves des écoles de métiers).

En 1981, 297 contrats ont été rompus. 174 séances de conciliation ou d'entretiens pour des cas particuliers ont eu lieu.

## 2.2. Mode d'application

Les compétences des organes de surveillance sont réglées dans la Lfp (art. 54): "Le département est chargé de la surveillance générale des apprentissages. Il requiert la collaboration des associations professionnelles des métiers intéressés. Il peut déléguer certaines de ses compétences à des offices communaux." La surveillance est exécutée par deux types d'organes: dans les villes de Neuchâtel, de La Chaux-de-Fonds et du Locle, des

<sup>1</sup>Art.56 Lfp

collaborateurs des offices communaux sont chargés de la surveillance des apprentissages de leur territoire. En dehors de ces villes, des inspecteurs cantonaux sont responsables de la surveillance. Ceux-ci sont des fonctionnaires de l'Etat qui travaillent au sein du SFTP. Les deux types de surveillance sont soumis à la direction du SFTP. Cette répartition du travail est basée sur l'article 32 du règlement d'application du canton et elle correspond à une délégation de compétences de l'autorité cantonale aux trois communes en question. Il s'agit d'un exemple typique de la structure du système neuchâtelois où l'exécution est organisée à travers des échelons multiples.

Nous n'avons pas inclus le travail des offices communaux dans notre analyse, car notre étude de cas est issue de l'analyse du SFTP. Nous restons dans ce cadre d'analyse. La surveillance au niveau des communes des villes n'apparaîtra dans les paragraphes suivants qu'en fonction de son importance pour l'explication de la réalité au niveau du SFTP.

### 2.3. Les entretiens annuels

Parmi les instruments de surveillance, les entretiens avec les apprentis et leurs employeurs-formateurs constituent l'instrument principal de la surveillance active. La procédure de visite est fixée par le règlement d'application (art.30 et 31). Celui-ci prévoit que l'inspecteur cantonal ou communal soit "accompagné en principe de deux délégués professionnels, représentant l'un le patronat, l'autre les travailleurs. Les délégués sont désignés par les associations professionnelles sous réserve d'approbation par le Service." En pratique, il est rare qu'un inspecteur cantonal soit accompagné par un délégué du patronat, mais il est encore plus rare qu'il le soit (en plus) par un délégué des travailleurs. En effet, la visite ne constitue guère une activité attractive pour les professionnels,

ni du point de vue de la rémunération, ni du point de vue de sa fonction sociale, puisque la visite est facilement perçue par l'employeur comme un véritable contrôle dont l'utilité est contestée. La visite d'apprenti comprend deux entretiens distincts avec le maître d'apprentissage et son apprenti. A l'issue de la visite, l'inspecteur soumet à la signature des interlocuteurs un rapport de visite sur formule officielle<sup>1</sup> qui sera transmis par la suite à l'Office communal ou/et au Service cantonal. Après l'examen des rapports de visite, le Service (ou l'Office communal) prend "les mesures adéquates" en cas de lacune ou de conflit.

<sup>1</sup>Voir annexe 2

### 3. Les enjeux de la surveillance active

Nous ne possédons pas de données empiriques permettant de dessiner une image complète et précise de la surveillance. Les propos suivants s'appuient sur

- l'interview d'un échantillon restreint d'apprentis en mécanique (cf. Chapitre XVI),
- des extraits d'interviews auprès d'une quinzaine de formateurs dans différentes entreprises neuchâteloises et de la Suisse romande
- des entretiens avec les inspecteurs cantonaux et leurs supérieurs
- ma participation à deux demi-journées de visites pendant lesquelles j'ai pu accompagner deux inspecteurs cantonaux.

#### 3.1. La surveillance comme enjeu

La surveillance de l'apprentissage a été l'objet de débats parlementaires et d'une réforme profonde vers la fin des années septante (cf. partie II du travail). Depuis la réorganisation du Service, la pratique de surveillance a changé et elle ne s'est pas encore stabilisée à l'heure actuelle, puisque la nouvelle loi cantonale n'est en vigueur que depuis le 1<sup>er</sup> janvier 1982. Pour l'instant, il est donc difficile de séparer les éléments stables et durables des aspects éphémères de nos observations. Il est possible, que nos remarques perdent leur fondement d'ici quelques années par la suite de la "routinisation" de pratiques de surveillance qu'il n'était pas possible de discerner au moment de notre analyse.

Au niveau analytique, la surveillance constitue un phénomène social comportant les traits suivants: elle est une tâche importante d'une organisation administrative (le SFTP à Neuchâtel) dont certains collaborateurs s'occupent à plein temps. L'instrument principal de la surveillance neuchâteloise est l'entretien annuel de l'inspecteur avec l'apprenti et le

patron-formateur. Il s'agit d'un rapport bilatéral momentané dont la pertinence et la signification diffèrent selon l'acteur considéré.

La surveillance est soumise à deux types d'évaluation: l'évaluation interne par les supérieurs hiérarchiques, un mécanisme de contrôle continu et permanent; l'évaluation par des personnes de l'extérieur, d'une manière plus informelle par les concernés (patron, apprenti) d'une part, par des organes de haute surveillance (notamment le Parlement cantonal), assumant un contrôle plus politique et sporadique, d'autre part.

Nous aborderons successivement les différentes facettes de la surveillance pour dégager la logique sous-jacente à ce phénomène. A cette fin, nous décrirons l'image de la surveillance auprès des différentes catégories d'acteurs, les attitudes exprimées et les comportements observables. Sur cette base, nous tenterons de découvrir les ressources disponibles et les stratégies d'action des acteurs. Finalement, nous tâcherons d'en dégager les jeux construits autour de la surveillance dans les deux cantons pour y déterminer le poids du facteur socio-culturel. De cette manière, nous aurons complété l'analyse systémique par une approche plus subjective et approfondie qui est la perspective des acteurs du champ.

### 3.2. Les rapports pertinents avec l'extérieur

#### 3.2.1. Maître d'apprentissage - inspecteur

En général, les rapports de l'inspecteur avec le maître d'apprentissage sont positifs pour le premier. Le nombre et la nature des éléments critiques contenus dans un rapport donné de formation dépendent de la branche, de l'entreprise et de la personnalité du maître d'apprentissage et de son apprenti ainsi que du travail fourni par celui-ci. Les inspecteurs interrogés

ont une vue assez différenciée de la réalité de la formation dans les entreprises de leur domaine. Ils s'accordent pour dire que la majorité des visites qu'ils effectuent sont sans enjeu conflictuel majeur. Aussi bien le taux de résiliation de contrat que le nombre annuel de colloques en cas de conflit confirment globalement cet énoncé. Une enquête de ROUSSON et al. montre "une satisfaction moyenne quant à la formation des jeunes" de la part des employeurs interrogés<sup>1</sup>. Et plus loin, on note "une satisfaction certaine quant au comportement des jeunes"<sup>2</sup>. De leur côté, la majorité des responsables de formation dans l'entreprise ne voient donc pas d'enjeu conflictuel a priori dans le rapport avec l'inspecteur. L'enquête préliminaire EVA<sup>3</sup> constate que 13 des 20 formateurs romands interrogés (GE et NE surtout) reçoivent régulièrement la visite d'un représentant de l'OFP. Et 12 des interrogés en sont satisfaits. Par conséquent, le contact entre le maître d'apprentissage et l'inspecteur est le plus souvent une source de satisfaction pour les deux parties. Cet élément positif est accentué par le fait que l'inspecteur profite d'une large autonomie pendant les visites. Il représente l'autorité publique face au maître d'apprentissage, ce qui le pourvoit d'un pouvoir de négociation et de sanction considérable. Pour cette raison, l'employeur-formateur aura toujours tendance à éliminer les enjeux conflictuels pendant les visites. Son comportement variera d'un ton amical à un échange poli selon l'étroitesse des rapports qui le lient à l'inspecteur. Cette stratégie défensive ou non-conflictuelle trouve sa contre-partie dans le comportement du maître d'apprentissage en dehors de la situation de visite. En effet, même les inspecteurs se rendent

<sup>1</sup>ROUSSON 1978, p.8

<sup>2</sup>op.cit. p.11

<sup>3</sup>VILLIGER 1983b

compte que certains employeurs se prononcent publiquement contre leur travail et son utilité. Il y a eu plusieurs interventions parlementaires<sup>1</sup> au sujet de la surveillance qui provoquent parfois des réactions de défense. Une telle réaction sera d'autant plus marquée que l'inspecteur a une conception conflictuelle de la situation actuelle de la formation dans l'entreprise, et elle s'exprime par exemple par un parti pris en faveur de l'apprenti ou par une image générale négative du travail des formateurs dans les entreprises.

Les trois inspecteurs cantonaux de Neuchâtel ont des attitudes différentes face à la surveillance. L'inspecteur A est responsable des professions commerciales et de la vente en dehors des villes. Il travaille ouvertement avec un a priori en faveur de l'apprenti, basé sur un argument "légal": l'apprenti étant la partie plus faible du contrat d'apprentissage, il a un droit particulier à la protection de ses intérêts par l'autorité publique. Cette attitude ne s'exprime pas directement par une stratégie de conflit envers le maître d'apprentissage, car elle est complétée par une attitude d'arbitre, appelé d'office à négocier entre les deux partenaires du contrat. De cette manière, l'inspecteur A cherche le dialogue avec le maître d'apprentissage tout en étant un défenseur potentiel des intérêts de l'apprenti. Notre visite nous a montré que l'inspecteur A réussit bien à suivre cette stratégie même dans une situation conflictuelle, sans risquer d'être perçu comme un adversaire par le maître d'apprentissage. Le choix de cette stratégie est également fonction de l'âge de l'inspecteur A. Puisqu'il est plus jeune que la majorité de ses interlocuteurs, il ne peut pas s'appuyer sur une longue expérience professionnelle, d'autant plus qu'il ne connaît pas d'une

<sup>1</sup>cf. séances du Grand Conseil du 17 novembre 1976, du 23 novembre 1977 et du 23 juin 1980.

manière approfondie celles des professions sous sa surveillance, dans lesquelles il n'a pas fait son apprentissage.

L'inspecteur B s'occupe des apprentissages des professions artisanales, dans lesquelles les conflits dans le cadre de l'apprentissage sont plus fréquents et dont la nature diffère souvent des apprentissages commerciaux. Un représentant typique d'un maître d'apprentissage du secteur artisanal est p.ex. le boulanger ou le menuisier d'un village. Ces branches offrent des conditions matérielles de travail souvent moins favorables que la moyenne (cf. à ce sujet les études de HAEFELI et al.). Mais les apprentis dans ces professions apprécient en général le contact direct et durable avec une personne pendant toute la durée de l'apprentissage, l'autonomie relative de leur travail ainsi que le sentiment de satisfaction après avoir terminé un produit complet destiné à la vente. Ces conditions de travail, en fonction du type de profession et de production, constituent une source de satisfaction relativement fréquente de la part de l'apprenti. L'inspecteur B qui a travaillé lui-même dans ce milieu en est conscient et il ajuste ses critères d'appréciation d'une situation concrète de formation en fonction de ce savoir. Son comportement a plutôt tendance à être paternel envers l'apprenti et amical avec l'employeur, si la situation ne comporte pas d'enjeux conflictuels majeurs. En cas de conflit, l'inspecteur B se conçoit comme l'arbitre entre des parties qui sont a priori égales. Son âge, sa qualification et son expérience professionnelle lui procurent un certain prestige qui lui permet de négocier de pair avec l'employeur.

L'inspecteur C est responsable des professions techniques, dont le niveau intellectuel moyen est plutôt au-dessus de la moyenne des professions. La qualité de la formation dans son secteur est très variable, allant d'une formation exemplaire jusqu'au travail noir de l'apprenti. Le discours de l'inspecteur C est marqué par cette variété du champ. D'un côté, il ressort de son discours que l'apprenti est la partie la plus faible du contrat

d'apprentissage, nécessitant ainsi la protection de la part des pouvoirs publics. De l'autre côté, le niveau parfois très bas de la formation dans son secteur le conduit à s'interroger sur l'intérêt, souvent trop économique, des employeurs pour la formation et sur la motivation de certains apprentis qui lui paraît trop faible, aussi bien sur le plan scolaire que pratique. L'image de l'apprentissage de l'inspecteur C est donc un mélange d'aspects positifs et plus critiques. Il en découle une justification claire pour la surveillance de l'apprentissage par l'autorité publique. Comme ses collègues, l'inspecteur C défend donc une intervention active de l'inspecteur. Parfois, il est considéré comme un "contrôleur" sévère par certains employeurs, ce qui confirme la persévérance avec laquelle il assume sa tâche de surveillance. De l'autre côté, l'inspecteur C ne sera probablement pas perçu comme "collègue" par l'apprenti, si l'on tient compte de son attitude à son égard.

Le maître d'apprentissage (et l'apprenti) visité dispose d'une seule ressource majeure qu'il peut valoriser au moment de la visite: l'information sur la situation. En effet, l'inspecteur, mis à part quelques autres sources (enseignants de l'école, par exemple), dépend essentiellement des renseignements fournis par ses interlocuteurs pour l'accomplissement de sa mission, particulièrement lors de l'entretien. Selon les cas, le maître d'apprentissage et l'apprenti n'osent/ne veulent pas lui fournir les renseignements nécessaires. Dans de telles circonstances, le travail de l'inspecteur devient très difficile. Bien entendu, cette situation est exceptionnelle. Dans la majorité des cas, l'entretien est un dialogue ouvert dont l'objectif commun des participants est la bonne formation pratique de l'apprenti.

### 3.3. Les rapports à l'intérieur du SFTP

Les trois inspecteurs cantonaux d'apprentissage ont sous leur responsabilité plus de 1'200 apprentissages. La loi leur demande de visiter chaque année entre 300 et 500 apprentis'chacun. En plus, les inspecteurs procèdent à des visites d'entreprise en vertu des articles 24 et 25 Rapp (autorisation de former des apprentis) et ils s'occupent des cas individuels conflictuels. Ensuite, il leur incombe de contrôler les rapports de visite des offices communaux dans leur secteur professionnel. Les inspecteurs ont donc un cahier des charges bien rempli et il est facile de comprendre qu'ils ressentent fortement la pression du temps quand on tient compte du fait que la durée moyenne d'une visite est d'une heure environ. Un inspecteur a estimé que le travail à l'extérieur lui prenait environ 900 heures par année. Comment les inspecteurs réagissent-ils face à cette contrainte?

Rappelons-nous d'abord que l'inspecteur est un marginal-sécant dans le langage de l'analyse stratégique, c'est-à-dire que sa zone d'incertitude majeure est constituée par le monopole des relations qu'il entretient avec un segment déterminé de l'environnement. Comme nous l'avons vu, les interlocuteurs de son environnement assument des stratégies plutôt défensives dans leur rapport avec l'inspecteur, puisque celui-ci dispose de ressources importantes dans la situation de visite. Cependant, la relation est plus équilibrée qu'elle pourrait sembler d'être au premier abord, car l'inspecteur est limité dans l'utilisation de ses ressources: il dépend de ses interlocuteurs pour obtenir les informations qui lui permettent de définir la situation de formation qu'il est en train de visiter. Ensuite, l'inspecteur a intérêt à entretenir des rapports positifs avec le plus grand nombre possible d'employeurs, puisque ceux-ci constituent le segment de l'environnement dont il possède le droit de représentation exclusif envers le service, droit qu'il veut conserver. Si nous postulons que les rapports entre l'inspecteur

et les employeurs sont en général bons, nous pouvons supposer que la situation des inspecteurs à l'intérieur du service est relativement assurée.

Quels sont les enjeux pour les inspecteurs à l'intérieur du SFTP? - La réforme introduite par le chef du SFTP après 1970 a réduit d'une manière substantielle l'autonomie et la liberté d'action des inspecteurs. Leur travail a été soumis à un contrôle plus rigoureux et la quantité de travail à fournir a été sensiblement augmentée. Pour l'inspecteur, la situation est devenue profondément ambiguë: d'une part, la pression dans le travail est actuellement telle qu'il éprouve de la peine à atteindre les objectifs fixés par la loi et formulés dans son cahier des charges. D'autre part, à la suite des critiques adressées à la surveillance avant la réforme, il ne lui est plus possible de mettre en question d'une manière fondamentale le nouveau système par crainte de ranimer les critiques de l'époque. Dans cette situation, deux enjeux majeurs déterminent le comportement de l'inspecteur:

- a) négocier le volume de travail et son mode d'exécution avec ses supérieurs (p.ex. une décharge partielle de certaines tâches administratives, l'engagement de personnel supplémentaire ou une reformulation de la procédure de visite) et
- b) maintenir le monopole de représentation dans son secteur professionnel, zone d'incertitude principale dont il dispose.

Les stratégies que l'inspecteur pourrait mettre en oeuvre pour atteindre des avantages autour de l'un ou l'autre de ces deux enjeux ne sont que partiellement compatibles. Le premier enjeu (le volume de travail et son mode d'exécution) découle d'une contrainte institutionnelle (exprimée dans la loi) qui est défendue en même temps par les supérieurs de l'inspecteur. Pour répondre à cette contrainte, l'inspecteur peut recourir p.ex.

aux comportements suivants:

- visite de routine, plutôt rapide et superficielle, des apprentissages qu'il connaît déjà et dont la qualité lui semble être suffisante;
- réduction des cas conflictuels (minimisation des enjeux conflictuels des apprentissages, exprimée p.ex. par la phrase "Les apprentissages de mon secteur marchent pour la plupart très bien.");
- valorisation des cas conflictuels par un traitement étendu de chaque dossier problématique.

Cependant, chacune de ces stratégies a des répercussions sur le deuxième enjeu (le monopole de représentation). Celui-ci constitue simultanément un enjeu et une ressource pour l'inspecteur. Cette ressource est menacée par les effets d'une stratégie relativement offensive autour du premier enjeu dans la mesure, où les employeurs (ou d'autres personnes de l'extérieur) se plaignent du travail de l'inspecteur auprès des supérieurs. Ceux-ci réagiront probablement par un renforcement des mécanismes de contrôle du travail de l'inspecteur (lecture approfondie des rapports de visite, contacts directs avec les personnes visitées), ce qui a pour effet que l'inspecteur perd encore une partie de son autonomie dans le travail de surveillance. Les deux enjeux pertinents pour le travail de l'inspecteur conduisent donc à un choix difficile des stratégies d'action. L'inspecteur devra trouver la balance entre stratégies qui présentent le minimum nécessaire d'efficacité dans l'optique de l'un ou l'autre des enjeux en même temps que les répercussions négatives sur l'autre enjeu doivent être minimales. Le choix stratégique de l'inspecteur est donc relativement limité, d'autant plus que ses supérieurs disposent de ressources considérables:

- envers l'extérieur: une documentation étendue du travail accompli par les inspecteurs comme légitimation de l'utilité, de la nécessité et de l'efficacité du travail de surveillance.

- envers les inspecteurs: la possibilité d'un contrôle assez serré du travail des inspecteurs (lecture des rapports de visite), une certaine latitude d'interprétation du mandat légal de surveillance dont découle la définition du cahier des charges des inspecteurs.

A ces ressources s'ajoutent celles qui sont dérivées de leur position dans la hiérarchie de l'organisation et de leurs attributs personnels. La mise en oeuvre de ces ressources est limitée par deux contraintes majeures qui découlent du système organisationnel:

- la responsabilité solidaire pour la surveillance envers l'extérieur;
- le principe d'équité dans l'évaluation du travail des inspecteurs.

Les comportements observés et les attitudes énoncées des inspecteurs et des supérieurs du SFTP ne nous permettent pas de déterminer avec certitude les jeux en action. En effet, les rapports actuels entre les inspecteurs et les supérieurs hiérarchiques sont marqués par les événements survenus avant et autour de la restructuration du SFTP (unification des deux services, reformulation des cahiers des charges, augmentation du nombre des visites par inspecteur). Pour cette raison, il n'est pas possible pour le moment de discerner avec clarté ce qui est effet de la réforme de ce qui est élément inhérent au système de surveillance en place. Au moment de l'analyse, un autre problème préoccupait les esprits: l'accroissement de la qualité de la surveillance exercée par les offices communaux. Les collaborateurs du SFTP sont d'accord qu'il y a un décalage considérable entre le travail fourni des inspecteurs cantonaux et celui des offices communaux. La réduction de ce fossé est important pour tous, afin de pouvoir améliorer l'image de la surveillance dans les milieux de la pratique. Notons à cet égard que l'ensemble des acteurs impliqués dans le processus de

surveillance sont actuellement sous une pression extérieure qui découle de la nouvelle législation en vigueur et plus particulièrement des dispositions contraignantes concernant la surveillance.

#### 4. La surveillance réactive de Bâle-Campagne

##### 4.1. Généralités

L'ordonnance cantonale précise que le contrôle des entreprises formant des apprentis fait partie de la surveillance de l'apprentissage et incombe à l'OFP (art. 5 et 16). Le projet d'ordonnance stipule dans l'article 14 que l'OFP visite régulièrement les entreprises. Cependant, les dispositions réglant la visite sont moins contraignantes ("Kann-Vorschriften") et beaucoup moins détaillées que celles du canton de Neuchâtel. En revanche, les autres instruments de surveillance figurent également dans la législation bâloise:

- la visite des entreprises qui demandent l'autorisation de former des apprentis (art.5 LBL, art.4 RaBL);
- l'approbation des contrats nouveaux;
- la résiliation d'un contrat d'apprentissage émanant d'une des parties contractantes. La résiliation demande un effort de conciliation de la part de l'organe de surveillance (art.16 RaBL);
- l'examen intermédiaire pour les apprentis qui font leur apprentissage dans une entreprise qui forme pour la première fois des apprentis.

En 1980, 221 entreprises ont été visitées par l'autorité cantonale. Pendant la même période, le nombre total des apprentissages en cours s'élevait à 4'225, dont 1'703 contrats nouveaux, approuvés en 1980. 321 contrats furent rompus pendant cette année. Et des examens intermédiaires ont eu lieu pour 219 apprentis.

#### 4.2. Mode de fonctionnement

Chacun des deux inspecteurs à plein temps a en moyenne 1'500 apprentissages sous son contrôle<sup>1</sup>. Les instruments principaux de la surveillance réactive sont, nous l'avons déjà vu, l'enregistrement des contrats, l'octroi de l'autorisation de former et l'arbitrage des cas conflictuels. L'enregistrement des contrats est une tâche plutôt administrative, mais importante, puisqu'elle permet à l'inspecteur de se tenir au courant des modifications majeures dans les contrats de son secteur. L'autorisation de former que demande une entreprise et toute modification importante d'une autorisation octroyée est l'objet d'un contact entre l'inspecteur et l'entreprise. Très souvent, ce contact aboutit à une visite sur place pour vérifier si les conditions de formation sont (encore) remplies. L'inspecteur transmet alors les résultats de son enquête au chef de l'OFP qui, neuf fois sur dix, suit la proposition de l'inspecteur. Le troisième instrument de la surveillance réactive est l'arbitrage de cas conflictuels. Il s'agit en fait de la même procédure que dans le cas neuchâtelois. L'intervention d'un inspecteur est obligatoire à la suite de la demande d'une des parties contractantes d'un contrat d'apprentissage appartenant à son secteur. Le type d'intervention dépend de la nature, de la gravité et de l'urgence du problème soulevé. En général, un premier échange par téléphone sert à cerner le problème. Parfois des réunions entre parties engagées sont organisées. L'ordonnance cantonale prévoit que, dans chaque cas de résiliation, l'inspecteur doit rassembler les parties contractantes pour une séance de conciliation. En 1980, 321 contrats furent résiliés. Il est

<sup>1</sup> Les élèves de l'école de commerce sont sous la surveillance directe de la section cantonale de la SSEC. Les apprentis de l'industrie chimique et de l'hôtellerie sont sous la responsabilité de l'adjoint du directeur de l'OFP.

intéressant de comparer les causes de résiliation et leur évolution dans le temps (cf. tableau 12.1).

Il y a eu des modifications importantes dans la fréquence des différentes causes de résiliation. En 1973, le manque d'aptitude ou d'intérêt pour la profession fut la cause de résiliation pour 127 cas (52% des cas totaux). En 1981, cette cause n'est soulevée que pour 19,2% des cas. Le reflet de la situation économique dégradée est mis en évidence par l'accroissement des cas de résiliation pour des raisons de départ, faillite ou restructuration de l'entreprise (19 cas ou 7,7% en 1973, 72 cas ou 20,2% en 1981). En 1981, une résiliation sur cinq se fait par décision commune des parties contractantes (94 cas). Et finalement, nous noterons l'importance fluctuante des résiliations pour cause d'indiscipline de l'apprenti.

A la suite d'une résiliation, l'inspecteur est chargé de trouver si possible une autre place pour l'apprenti en question. Cette tâche peut être plus ou moins difficile en fonction de la situation conjoncturelle et de la profession de l'apprenti. Le travail de placement est souvent plus difficile dans le cas des petites et moyennes entreprises que dans le cas des grandes entreprises, puisque la recherche d'un nouvel employeur peut alors signifier un simple transfert de l'apprenti à une autre division.

Tableau 12.1: Contrats d'apprentissage résiliés dans  
le canton de Bâle-Campagne

| Cause                                                       | 1973        |      | 1975        |      | 1979        |      | 1980        |      | 1981        |      |
|-------------------------------------------------------------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|-------------|------|
|                                                             | nb.<br>abs. | %    | nb.<br>abs. | %    | nb.<br>abs. | %    | nb.<br>abs. | %    | nb.<br>abs. | %    |
| l'apprentissage n'a pas été<br>commencé                     | --          | --   | 3           | 1,3  | 4           | 1,6  | 5           | 1,5  | 11          | 3,0  |
| décision commune des parties<br>contractantes sans conflit  | 19          | 7,7  | 5           | 2,1  | 4           | 1,6  | 18          | 5,6  | 94          | 26,1 |
| différends (mésentente)                                     | 13          | 5,3  | 10          | 4,2  | 21          | 8,6  | 9           | 2,8  | 10          | 2,7  |
| manque d'aptitude ou d'inté-<br>rêt pour la profession      | 127         | 52,0 | 102         | 43,5 | 95          | 38,8 | 126         | 9,3  | 69          | 19,2 |
| Indiscipline de<br>l'apprenti                               | 1           | 0,4  | 40          | 17,0 | 32          | 13,1 | 59          | 8,4  | 53          | 14,7 |
| carence de l'entreprise,<br>du maître d'apprentissage       | 4           | 1,6  | 4           | 1,7  | 13          | 5,3  | 9           | 2,8  | 9           | 2,5  |
| santé déficiente,<br>décès                                  | 26          | 10,6 | 20          | 8,5  | 13          | 5,3  | 18          | 5,6  | 13          | 3,6  |
| départ, faillite, restructu-<br>ration de l'entreprise etc. | 19          | 7,7  | 23          | 9,8  | 37          | 15,1 | 41          | 12,8 | 72          | 20,2 |
| changement de<br>profession                                 | 36          | 14,7 | 28          | 11,9 | 26          | 10,6 | 34          | 10,6 | 28          | 7,7  |
| drogue,<br>délits criminels                                 | --          | --   | --          | --   | --          | --   | 2           | 0,6  | 1           | 0,3  |
| TOTAL                                                       | 245         | 100  | 235         | 100  | 245         | 100  | 321         | 100  | 360         | 100  |
| TOTAL apprentissages fin de<br>de l'année, dont ruptures    | 3103        | 8%   | 3377        | 7%   | 4046        | 6%   | 4225        | 7,5% | 4395        | 8%   |

Source: Document interne OFP Liestal, sans année

## 5. Les enjeux de la surveillance réactive

### 5.1. Les employeurs et la surveillance

Nous avons vu l'ambivalence de la surveillance pour le maître d'apprentissage dans le cadre de la surveillance active et ses conséquences pour les rapports entre le patron et l'inspecteur. Dans le cas de la surveillance réactive, les enjeux n'ont pas cette ambivalence. L'OFPP a un intérêt à recruter des entreprises qui veulent former des apprentis. Une fois que l'autorisation de former est octroyée, la présence de l'OFPP se limite à l'approbation des contrats d'apprentissage et à l'intervention éventuelle en cas de conflit ou de résiliation de contrat. Pour la grande majorité des apprentissages, les contacts entre les entreprises et l'OFPP sont rares et sans enjeu conflictuel.

### 5.2. Les inspecteurs et la surveillance

Pour les inspecteurs, la signification de la surveillance est plus complexe que dans le cas de l'employeur. Le système de valeurs des inspecteurs est fortement déterminé par leur formation et leur expérience professionnelle antérieure. L'entrée en fonction des inspecteurs s'est faite à un âge relativement avancé (entre 35 et 40 ans). Ainsi, leur mode de penser et d'agir est fortement marqué par les valeurs de la libre entreprise et de l'économie privée. Souvent, ils éprouvent de la peine à assumer leur statut de fonctionnaire étatique. A ce sujet, le discours d'un inspecteur est sans équivoque: "A l'intérieur de l'OFPP, je me sens comme défenseur des milieux professionnels, du patron et du petit commerçant. Je me défends contre la bureaucrat<sup>1</sup>isation de la formation<sup>1</sup>, notamment contre la

<sup>1</sup> bureaucrat<sup>1</sup>isation: la réglementation administrative par l'OFPP, surtout dans le domaine de la surveillance des entreprises

tendance néfaste à accroître la partie scolaire de la formation aux frais de l'apprentissage pratique dans l'entreprise." - Dans ces propos, nous découvrons deux cibles de l'opposition: la réglementation croissante de tous les domaines de l'apprentissage et la scolarisation (l'intellectualisation) croissante de l'apprentissage. Et alors, le terme de "surveillance" prend un sens double dans la perception de l'inspecteur: bien entendu, l'OFP doit veiller à prévenir tout abus de la part de l'employeur contre l'apprenti à protéger (protection active). Mais étant donnée que la formation est dans la majorité des cas de bonne qualité<sup>1</sup> et que les formateurs moins bons sont connus et surveillés de près par les inspecteurs, il n'est pas nécessaire que l'Etat intervienne à tout instant pour se mêler d'un travail de formation qui - l'expérience accumulée le prouve - est en général bien fait sans lui. Ainsi, le terme de "surveillance" devient synonyme de "vigilance" (contre trop d'interventions de l'Etat dans le domaine de la formation professionnelle) et prend un sens défensif. A première vue, cette attitude de la part d'un fonctionnaire étatique paraît paradoxale. Mais en y regardant de plus près, on découvre le sens véritable de ce discours: à l'exception de l'inspecteur des écoles, l'ensemble du personnel de l'OFP provient de l'industrie privée. Le directeur de l'OFP et la majorité des autres collaborateurs défendent dans leur travail l'initiative privée comme valeur à sauvegarder. Il en découle une politique de collaboration avec les milieux économiques qui est marquée du respect de l'autonomie du secteur privé, également dans le domaine de la formation. De cette manière, la reconnaissance réciproque des valeurs communes de la part des employeurs et des collaborateurs de l'OFP permet de réduire l'enjeu conflictuel

<sup>1</sup>cf. le nombre limité de résiliations par faute de l'employeur

de leurs rapports liés à la fonction de surveillance de l'OFP. Dans son système de valeurs, l'inspecteur est donc proche des employeurs. La proximité au niveau de la pensée est accentuée par l'absence de rapports conflictuels avec la majorité des employeurs. Elle est contrebalancée par l'importance du traitement de dossiers conflictuels dans l'ensemble du travail de l'inspecteur. Comparé à son collègue neuchâtelois, l'inspecteur de Liestal investit un temps considérable dans le traitement de cas conflictuels. L'expérience accumulée dans cette partie de son travail lui procure une bonne connaissance des maîtres d'apprentissage qui font "problème" dans son secteur. Cependant, ce contact fréquent avec les "bêtes noires" de son secteur n'est pas suffisamment fort pour modifier d'une manière profonde son système de valeurs et sa conception positive de la formation telle qu'elle est actuellement en vigueur dans les entreprises.

### 5.3. A l'intérieur de l'OFP

Le volume de travail des inspecteurs est plus fluctuant que celui de leurs collègues neuchâtelois, puisqu'ils n'ont pas de visites régulières à faire. Par conséquent, la mesure du travail effectué est plus difficile à faire pour le supérieur à Liestal. Et puisque le directeur de l'OFP de Liestal laisse aux inspecteurs une autonomie étendue dans leur travail, ceux-ci disposent d'une zone d'incertitude considérable. Leur rôle de marginal-sécant n'est pas aussi marqué que chez les inspecteurs neuchâtelois, car leur relation avec l'environnement est moins intense, moins étendue et plus ponctuelle, d'où il découle que leur monopole de représentation n'est pas aussi accentué qu'à Neuchâtel. Dans ce sens, le réseau de contacts dont dispose le responsable EFA par son travail avec les experts professionnels complète les relations des inspecteurs: ceux-ci connaissent surtout les formateurs nouveaux et les "trouble-makers", tandis

que le responsable EFA est en contact plus étroit avec l'élite professionnelle du canton. De cette manière, l'OFP dispose de deux réseaux de communication complémentaires, par lesquels l'Etat peut organiser la coopération avec les milieux de l'économie privée.

Ces réseaux sont complétés par un troisième réseau de communication liant l'OFP aux écoles professionnelles, surtout par l'intermédiaire de l'inspecteur des écoles. La multitude de ces contacts avec l'extérieur réduit la pertinence des différents réseaux dans le jeu de la représentation de/vers l'extérieur. Le monopole de la représentation n'est donc pas l'enjeu principal autour duquel s'articulent les stratégies des acteurs de l'OFP, car il y a compétition entre différents réseaux de communication coexistants. Et alors l'enjeu change de nature: au lieu de lutter pour la sauvegarde d'autonomie et contre la sur-régulation du travail par les supérieurs (situation des inspecteurs neuchâtelois), les inspecteurs bâlois "luttent" pour briser l'indépendance et la pertinence des autres réseaux concurrentiels. Ainsi, les relations unilatérales relevées dans le sociographe des relations de l'OFP de Liestal prennent leur sens, puisque les inspecteurs mobilisent leurs ressources pour essayer de pénétrer les réseaux EFA et les écoles. Dans le passé, il y eut différentes frictions entre les parties concernées (les inspecteurs d'apprentissage, l'inspecteur des écoles, le responsable EFA) que le directeur de l'OFP a dû trancher. Actuellement, il semblerait que la délimitation des domaines de travail ait de nouveau été clarifiée par l'intervention du directeur. Bien entendu, cette concurrence d'intérêts n'aboutit pas fatalement à la confrontation, puisque celle-ci est également fonction des personnalités en jeu. Par conséquent, il est probable, qu'une coexistence "pacifique", voire complémentaire, puisse s'établir dans l'avenir, une fois que les rapports sociaux se seront stabilisés.

## Chapitre XIII

### LES SYSTEMES DE SURVEILLANCE EN COMPARAISON

#### 1. Comparaison des deux systèmes de surveillance

Les deux systèmes de surveillance présentent à la fois des ressemblances et des différences qui peuvent être résumées de la manière suivante:

##### 1.1. Ressemblances

Dans les deux cantons, le nombre des visites d'entreprises demandant à former pour la première fois des apprentis est du même ordre de grandeur (NE: 188, BL: 221).

De même, l'approbation des contrats nouveaux comme mesure administrative s'applique à un nombre comparable de contrats (NE: 1'441, BL: 1'703). La procédure de contrôle des contrats à l'intérieur des deux offices diffère en fonction de leur organisation du travail différente. Mais les mécanismes sont les mêmes.

##### 1.2. Différences

L'examen intermédiaire, tel qu'il est prévu par la LFPr, trouve son application directe dans le canton de Bâle-Campagne. Par contre, le canton de Neuchâtel va bien au-delà de cette formule minimale par le contrôle annuel des connaissances en vigueur sur son territoire.

La différence majeure entre les deux systèmes de surveillance réside dans l'instrument des entretiens annuels avec les apprentis et les maîtres d'apprentissage, constituant l'élément de base de la surveillance active de Neuchâtel. Les 1'200 entretiens qui ont eu lieu en 1981 représentent un volume de travail impressionnant qui absorbe des ressources de personnel

en conséquence. Et puisque nous avons vu que le nombre de collaborateurs des deux offices cantonaux est semblable, ces entretiens correspondent à une différence importante dans les contenus du travail des collaborateurs.

La prépondérance des entretiens annuels à Neuchâtel met en évidence la troisième différence entre les deux systèmes de surveillance: les séances de conciliation en cas de conflit ou de résiliation de contrat. Si leur nombre est à peu près égal dans les deux cantons (NE: 297 contrats rompus et 174 séances de conciliations ou entretiens, BL: 321 contrats rompus en 1980), leur importance et leur signification pour le travail de l'inspecteur diffèrent sensiblement entre les deux cantons. Pour l'inspecteur bâlois, ces séances constituent les situations principales, dans lesquelles il entre en rapport direct avec l'apprenti et son maître d'apprentissage. Par contre, le collaborateur de l'OFP neuchâtelois est en contact direct et périodique avec les intéressés durant les entretiens annuels. Pour lui, la rencontre en cas de conflit n'est qu'un élément parmi d'autres dans son travail.

### 1.3. Effets dysfonctionnels

L'analyse stratégique nous a permis de constater deux types d'effets dysfonctionnels qui renvoient à la structure formelle des organisations.

Au sein de l'OFP de Liestal, la composition du personnel, déterminée par les fonctions principales de l'OFP et, donc, découlant directement d'une contrainte de la structure formelle, contient un potentiel de conflit qui demande un travail d'arbitrage et d'égalsation entre intérêts divergents, voire antagonistes. En effet, il est inévitable que les points de vue d'un représentant du milieu scolaire ne cadre pas toujours avec les attitudes et les valeurs qui déterminent la formation dans l'entreprise. Puisque dans l'OFP de Liestal (comme dans d'autres OFP aussi) les deux secteurs de la formation sont représentés,

certaines divergences sont inévitables et exigent des mécanismes d'arbitrage particuliers (le plus souvent l'arbitrage par le supérieur).

Dans le cadre du SFTP de Neuchâtel, l'accomplissement de l'objectif fixé par la loi ("un entretien annuel pour chaque apprenti") est pratiquement irréalisable avec le nombre actuel de collaborateurs. De cette manière, la visite risque de devenir une formalité bureaucratique, vidée de tout intérêt pour les interlocuteurs et profondément insatisfaisante pour les inspecteurs.

## 2. Les jeux de la surveillance

### 2.1. Neuchâtel: le jeu de la surveillance active

Depuis la réorganisation du SFTP et l'entrée en vigueur de la législation nouvelle, le système de la surveillance active est exposé au risque de tomber dans une série de cercles vicieux qui conduisent au maintien d'une certaine dysfonctionnalité du système. Quel est le mécanisme de ce jeu? - La complexité du système de formation exige un temps considérable des supérieurs du SFTP pour des activités de coordination et de négociation avec les représentants des différents segments du système de formation. Simultanément, la surveillance pratiquée avant la réforme donnait suite à des critiques nombreuses de la part des acteurs concernés. Ces trois facteurs (relativement peu de temps pour les supérieurs pour s'occuper de la surveillance, structure complexe du système de formation, fonctionnement antérieur insatisfaisant de la surveillance) ont contribué à la mise sur pied d'un système de surveillance qui réponde aux critères suivants: contrôle économique et "objectif" du travail fourni, égalisation de la performance de surveillance sur tout le territoire et quantité de travail suffisante pour répondre aux exigences du législateur. Il en résulte un modèle de surveillance hautement formalisé, dont l'application égale est assurée par une formule-type permettant en même temps un contrôle rapide et "objectif" du travail accompli. Les inspecteurs font donc un travail dont la procédure est très standardisée et dont la mesure par les supérieurs est directement possible. Pour compenser la limitation de l'autonomie dans leur travail, ils peuvent profiter d'une liberté élevée pendant les entretiens qui constituent en même temps une source primordiale de satisfaction dans le travail et leur ressource principale pour défendre leur monopole de représentation. Cependant, la contrainte structurelle du nombre minimum de visites à faire est très forte et risque de bloquer le

système. Pour réaliser un nombre satisfaisant de visites par année, les inspecteurs sont contraints de réduire le temps moyen par visite d'une manière telle que, parfois, l'entretien ne permet plus une vérification sérieuse des conditions de formation. La visite risque de devenir une formalité bureaucratique pour les concernés. De cette manière, la qualité de la surveillance est à nouveau mise en question. Au lieu d'améliorer l'image de la surveillance par une pratique "objective et générale", on risque de tomber dans le superficiel. La tension inhérente à une telle situation existe aussi longtemps que les "paramètres structurels" ne seront pas adaptés aux possibilités réelles des collaborateurs. Sans action corrective, le système aura tendance à se dégrader d'une façon continue dans le sens décrit.

## 2.2. Bâle-Campagne: le jeu de la surveillance réactive

Les contraintes de la structure formelle de la surveillance réactive sont moins fortes que dans le cas neuchâtelois. Les inspecteurs de l'OPF BL disposent d'une autonomie élevée dans leur travail, puisqu'il n'y a ni disposition légale contraignante ni formalisation élevée de leur travail qui permettraient un contrôle direct de leur performance par les supérieurs. Aussi longtemps que les activités des collaborateurs restent limitées à l'intérieur de leur secteur, la situation est équilibrée et détendue. A partir du moment, où des problèmes plus globaux surgissent et demandent la coopération entre plusieurs acteurs de l'organisation, une autre dimension devient importante pour la collaboration, à savoir l'existence de systèmes de valeurs différents au sein de la même organisation. En particulier les opinions des représentants de la vie scolaire et du monde de la formation pratique dans les entreprises diffèrent dans un certain nombre de questions fondamentales. Dans des circonstances pareilles, la fonction des supérieurs consiste principalement à arbitrer ces conflits d'intérêts

entre représentants des différents environnements qui composent le système de formation du canton. L'existence de tels antagonismes au sein de l'organisation est étroitement liée à la politique de recrutement. En effet, les différentes fonctions au sein de l'OFP sont occupées par des personnes qui sont restées fidèles à leur monde professionnel antérieur. D'un côté, on assure ainsi la représentation réelle des intérêts de ces mondes au sein de l'OFP. De l'autre côté, on assiste parfois à des difficultés de collaboration qui reflètent fidèlement la situation au niveau du système global. Aussi longtemps que l'arbitrage par les supérieurs est possible et efficace, la coopération continue à fonctionner.

### 3. Conclusions

#### 3.1. Structure formelle

L'analyse des systèmes de surveillance nous a permis de nuancer notre première constatation quant à la ressemblance des structures formelles des deux offices cantonaux de formation professionnelle. Au-delà des ressemblances structurelles apparentes, nous avons découvert deux systèmes de surveillance différents dont la structure obéit à nouveau à des principes plus globaux qu'on retrouve dans les deux systèmes de formation. Encore une fois, Neuchâtel possède un système de surveillance dont la structure est plus complexe, plus élaborée et plus réglementée que celle du système de BL. La présence des représentants des pouvoirs publics est plus élevée dans le système neuchâtelois que dans le canton de Bâle-Campagne. La division du travail à Neuchâtel inclut à la fois des représentants de l'autorité cantonale et des grandes communes. Elle s'insère ainsi dans la logique d'une structure décentralisée telle que nous l'avons déjà notée pour l'ensemble du système de formation. Notons encore que la surveillance active de Neuchâtel ne s'applique en réalité qu'aux apprentissages de l'artisanat et de l'industrie, à l'exclusion des contrats de formation qui se déroulent au sein des écoles à plein temps. A Bâle-Campagne, la surveillance réactive découle d'une conception libérale du système de formation, doctrine dominante de la politique de formation dans le canton.

#### 3.2. La perspective des acteurs

Les différences entre les structures formelles sont doublées par des différences au niveau des attitudes et des relations entre les acteurs.

Les inspecteurs bâlois et leurs supérieurs proviennent sans exception de l'industrie privée, et leurs systèmes de valeurs en sont encore fortement influencés. De cette manière, l'esprit

libéral de la libre entreprise, la doctrine dominante du système de formation BL, est également présent au sein de l'administration cantonale. Cette situation comporte un aspect conflictuel, puisque les collaborateurs de l'OFP sont chargés de travailler selon la logique d'une autorité étatique, ce qui peut conduire à des conflits de rôles parfois aigus. Ce potentiel conflictuel est beaucoup plus faible dans le cas du SFTP de Neuchâtel. Nous retrouvons ici une différence socio-culturelle intéressante. Les collaborateurs des deux offices ont travaillé dans l'économie privée avant d'entrer au service de l'Etat. Cependant, les membres du personnel de l'OFP de Liestal ont davantage interiorisé les valeurs de la libre entreprise, tandis que leurs collègues neuchâtelois ont adapté leurs attitudes en fonction de leur situation professionnelle actuelle. En effet, ceux-ci ont des attitudes qui cadrent bien avec l'image de la présence d'un pouvoir étatique fort et actif dans le domaine de la formation. Le conflit entre rôles incompatibles est donc moins probable ici qu'à Liestal.

La dimension socio-culturelle de la formation professionnelle reçoit ainsi une composante plus "subjective", exprimée au niveau des attitudes et des valeurs des acteurs du champ, et qui s'ajoute à la composante "objective", structurelle, que nous avons dégagée plus haut.

## Chapitre XIV

### LE CENTRE DE FORMATION PROFESSIONNELLE DU LITTORAL NEUCHATELOIS (CPLN)

#### 1. Démarche générale

Notre analyse se base sur le dépouillement de documents écrits officiels et informels d'une part, et sur l'interview des enseignants et directeurs d'école, complétée par l'interview de trois classes d'apprentis d'autre part (cf. chap. XVI). Notre enquête était composée d'un questionnaire et d'un entretien individuel (durée moyenne 60 minutes). Nous avons enregistré et transcrit la plupart des entretiens. L'échantillon des enseignants et directeurs était composé de la manière suivante:

Tableau 14.1: Composition de l'échantillon concernant  
l'école professionnelle

|                                                 | CPLN<br>Neuchâtel | Ecole prof.<br>Liestal |
|-------------------------------------------------|-------------------|------------------------|
| Direction d'école <sup>1</sup>                  | 2                 | 2                      |
| Enseignants des branches<br>professionnelles    | 3                 | 2                      |
| Enseignants des branches<br>de culture générale | 2                 | 2                      |
| Autres <sup>2</sup>                             | 1                 | -                      |

<sup>1</sup> Direction générale et direction d'école

<sup>2</sup> Administrateur du CPLN

## 2. Histoire et statut du CPLN

Vers la fin des années soixante, la formation professionnelle du canton de Neuchâtel devint l'objet d'études approfondies, destinées à apporter les réformes nécessaires à un système de formation qui ne correspondait plus aux exigences (croissantes) de l'époque. Une des mesures majeures de la réforme fut la création de centres régionaux de formation, où serait concentré l'enseignement d'un certain nombre de professions afin d'accroître l'efficacité des moyens toujours plus importants d'équipement et de personnel nécessaires à une formation de qualité.

le 19 mai 1978, le Centre de formation professionnelle du Littoral neuchâtelois (CPLN) fut inauguré. La première étape de construction commença en 1967, la deuxième étape en 1974. Ainsi, la concentration de l'enseignement professionnel du canton dans quatre centres régionaux fut achevée. Le CPLN est donc un établissement relativement jeune, composé d'éléments plus anciens.

Le CPLN est un établissement de droit public sous la surveillance de la commune de Neuchâtel. A la suite de la réforme de l'enseignement professionnel pendant la dernière décennie, le CPLN assume une tâche de formation particulière qui le distingue clairement des autres établissements scolaires dans le canton. Pour cette raison, le CPLN n'est pas représentatif des autres écoles du canton.

### 3. Structure organisationnelle

Le CPLN est composé de quatre écoles:

- l'Ecole technique (ET)
- l'Ecole des arts et métiers (EAM)
- l'Ecole professionnelle commerciale (EPC)
- l'Ecole suisse de droguerie (ESD).

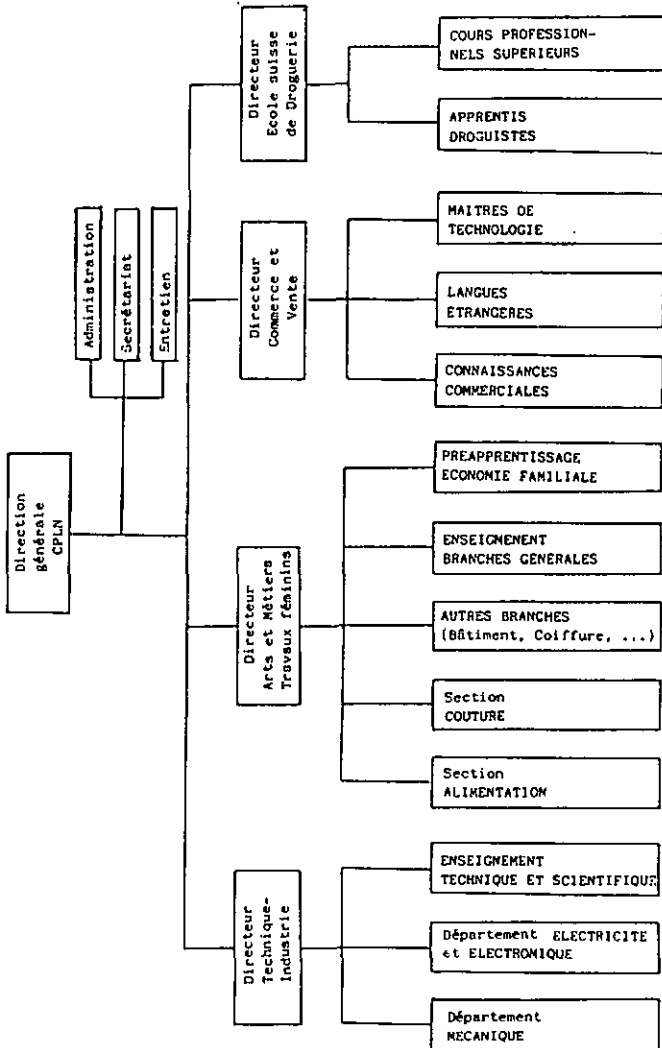
Le CPLN abrite également deux institutions cantonales: une Division d'apport de l'Ecole technique supérieure et le Technicum du soir.

Notre étude de cas ne prend pas en considération l'ensemble du CPLN. Elle est limitée à l'analyse de l'Ecole technique et de la direction générale du Centre. Cette limitation liée à notre capacité réduite de travail se justifie par la nécessité d'une comparabilité minimale entre les écoles de NE et de BL qui constituent notre cadre d'analyse. En effet, l'école professionnelle de Liestal aurait été comparable à la fois à l'Ecole technique et à l'Ecole des arts et métiers du CPLN. Nous avons choisi l'Ecole technique, car l'enseignement technique a une longue tradition dans le canton de Neuchâtel et constitue de ce fait un élément particulièrement significatif pour la formation professionnelle du canton.

L'organigramme du CPLN est présenté dans le graphique 14.1.

Graphique 14.1:

Organigramme du CPLN de Neuchâtel



#### 4. Les groupes d'acteurs pertinents

##### 4.1. La direction

La fonction de direction est distribuée sur deux échelons: la direction générale de l'ensemble du Centre et la direction de chaque école faisant partie du CPLN.

La première fonction est assumée par un directeur général (DG), assisté par un état-major administratif et un secrétariat. Le poste de DG fut créé en 1975. Il comprend les tâches principales suivantes: planifier le développement du Centre, gérer et organiser (coordination entre écoles), contrôler (surtout par la voie des finances) et représenter le CPLN et ses écoles vers l'extérieur.

La direction de l'Ecole technique est assumée par un directeur à plein temps (qui continue à enseigner un nombre de périodes très limité) auquel sont attachés trois postes de cadre: les chefs de département et le maître principal. Ces derniers sont responsables des trois sections de l'école, à savoir l'enseignement pratique dans les ateliers de mécanique et d'électronique/électricité et l'enseignement des branches (théoriques) techniques et scientifiques. Le directeur de l'école s'occupe surtout de l'organisation scolaire, des relations avec élèves et parents d'élèves ainsi que de l'organisation relative aux examens.

##### 4.2. Les enseignants

La complexité de la structure de l'Ecole technique se reflète également dans la composition du corps enseignant. Comme l'ET forme également des élèves à plein temps, l'effectif du personnel enseignant est relativement élevé et composé d'une manière différente de celui d'une école professionnelle.

Il y a trois grandes catégories d'enseignants:

- les enseignants des branches professionnelles

- les maîtres de théorie
- les maîtres de pratique
- les enseignants des branches de culture générale.

D'une manière formelle, les enseignants des branches de culture générale (CG) ne sont pas rattachés à l'Ecole technique, mais à l'Ecole des arts et métiers ou/et à l'Ecole professionnelle commerciale, où ils donnent également des cours. Par conséquent, le véritable noyau du personnel enseignant de l'Ecole technique est constitué par les deux premières catégories, appartenant complètement au secteur technique et scientifique.

A l'intérieur de chaque catégorie d'enseignants, il convient de distinguer en outre les enseignants à poste complet ou partiel et les maîtres nommés ou surnuméraires. Cette distinction influence fortement le sentiment d'appartenance d'un maître à l'école où il enseigne d'une part, et ses possibilités d'action au sein de l'établissement d'autre part.

Ces catégories d'enseignants se distinguent entre elles par la formation de leurs membres: la majorité des maîtres de pratique ont une formation de technicum du soir ou une maîtrise fédérale, complétée par une formation pédagogique limitée. De préférence, les maîtres de théorie ont soit une formation universitaire (avec ou sans diplôme d'enseignement secondaire) soit une formation d'ingénieur ETS, complétée par le certificat de l'ISPP de Lausanne.

#### 4.3. Les élèves-apprentis .

L'Ecole technique du CPLN est unique en son genre sur le territoire cantonal, puisque c'est la seule école technique offrant en même temps une formation à plein temps (correspondant à l'offre traditionnelle d'une école technique)

et une formation à temps partiel (complément à l'apprentissage dans l'industrie) dans la même profession, en intégrant les deux types d'élèves dans les mêmes classes. Cette offre existe pour trois professions déjà (dessinateur de machines, mécanicien-électricien, mécanicien-électronicien<sup>1</sup>), l'objectif étant d'arriver à la mixité pour toutes les professions enseignées à l'ET (6).

En 1981, 210 des 535 élèves de l'Ecole technique y suivaient une formation à plein temps.

Notons encore que le nombre limité de formations offertes (demi-douzaine de professions) a une conséquence importante pour la composition du corps enseignant. Les maîtres des branches professionnelles ont une cohésion interne plus élevée que leurs collègues de l'Ecole des arts et métiers, où sont enseignées une quinzaine de professions différentes. Cependant, cette cohésion est limitée par la composition du corps enseignant telle qu'elle découle des types d'enseignement de l'école (maîtres de théorie et maîtres de pratique).

#### 4.4. Les commissions de surveillance

La structure de la surveillance correspond à l'organisation du CPLN. Au sommet se trouve la commission de l'enseignement professionnel, composée de 21 membres qui représentent les milieux intéressés de l'économie, des communes et du canton. La commission a un pouvoir de décision légal, puisqu'elle représente "l'autorité scolaire du centre"<sup>2</sup>. Ses membres sont nommés par le Conseil général de la Ville de Neuchâtel, sur proposition du Conseil communal<sup>3</sup>. La commission élabore la politique générale du Centre. Parmi ses tâches principales

<sup>1</sup> en préparation pour la profession du mécanicien de précision

<sup>2</sup> Art. 20 Lfp

<sup>3</sup> Art. 22 Lfp

figurent notamment la nomination du directeur, des enseignants (sous réserve de ratification du Conseil d'Etat) et du personnel administratif, l'adoption du règlement interne du Centre, des programmes de formation et du budget et des comptes<sup>1</sup>.

Au niveau de chaque école, il y a une commission technique de caractère consultatif, composée d'experts spécialistes du secteur dont émane l'école. La commission technique prépare les propositions relatives à chaque école qui seront soumises à la commission du centre. Elle assiste la direction de l'école dans l'élaboration de projets nouveaux et dans l'organisation de l'enseignement.

#### 4.5. L'environnement

Le CPLN et, en son sein, l'Ecole technique, entretiennent des rapports avec différents segments de l'environnement. Ces rapports sont concentrés dans leur majorité aux échelons de direction.

Le directeur général du Centre s'occupe des relations avec les autorités cantonales, communales et au niveau fédéral. Il entretient des rapports avec les autres centres et écoles (directeurs). De même, il négocie avec les représentants de l'économie privée (associations professionnelles et entreprises). Le directeur de l'Ecole technique collabore avec des personnes de l'extérieur dans le cadre de la préparation des examens et il a des contacts avec les parents et formateurs des élèves-apprentis.

Le corps enseignant n'a pas de mission officielle dans ce domaine. Par contre, certains maîtres (à temps partiel) sont en

<sup>1</sup>Art. 23 Lfp

relation étroite avec les milieux de l'économie privée, puisqu'ils y appartiennent. Cependant, ces rapports sont limités à une catégorie déterminée du personnel enseignant et ils ne s'étendent pas aux autres enseignants. Il en est de même pour les quelques maîtres qui font de la politique (niveau communal ou cantonal).

Finalement, les apprentis de l'industrie qui viennent à l'école professionnelle circulent entre l'univers scolaire et l'entreprise où ils reçoivent leur formation. Ces rapports sont individuels et très hétérogènes en fonction de la diversité des situations de formation dans les entreprises.

## 5. Les enjeux

### 5.1. La participation

La participation constitue l'enjeu central à l'intérieur de l'Ecole technique et du CPLN. Il s'agit de l'objectif primaire de toute organisation, à savoir l'intégration des acteurs dans un ensemble organisationnel dans le but d'atteindre l'objectif global de l'organisation auquel doivent contribuer les acteurs par leur collaboration. Cet enjeu est pertinent pour tous les groupes d'acteurs énumérés, mais dans chaque groupe, il prend une signification différente.

#### 5.1.1. Au niveau de la direction

Les rapports entre la commission de l'enseignement professionnel et le directeur du Centre (qui représente toutes les écoles) ne semblent pas être conflictuels. Depuis l'entrée en fonction du DG, la commission (et ses sous-commissions techniques) n'ont jamais refusé une proposition importante de sa part. Les rapports sont marqués de confiance mutuelle, la cohérence entre les deux organes est élevée.

Appuyé par une commission qui lui fait confiance, le directeur général dirige le comité directeur du CPLN, composé de lui-même et des quatre directeurs d'école. Cette collaboration a connu des débuts difficiles, et depuis l'arrivée du DG il y a eu des changements de directeurs d'école.

Aujourd'hui, le comité directeur travaille d'une manière aisée, les conflits sont limités et les rôles acceptés. Le DG pratique une délégation de compétences réelles (délégation des responsabilités et des moyens pour les assumer), basée sur la confiance. En revanche, il prétend à sa propre zone d'autonomie, constituée par le monopole des relations avec l'extérieur. Donc, le directeur de l'Ecole technique dispose d'une liberté de décision considérable au sein de son école, et le DG respecte loyalement ce partage de compétences au point

que certains enseignants se plaignent qu'il n'intervienne pas suffisamment dans certaines affaires de l'école en renvoyant le dossier à la personne responsable, en l'occurrence le directeur de l'école.

Le directeur de l'Ecole technique a pris son poste en 1979 seulement. Comme le directeur général, il a travaillé auparavant dans l'industrie privée d'où tous les deux tirent encore une partie essentielle de leurs systèmes de valeurs. Ainsi, ils s'efforcent de ne pas passer pour des "bureaucrates étatiques" et ils se plaignent parfois de la rigidité de certaines solutions (p.ex. dans le cadre de la nomination du personnel enseignant) ou de la lourdeur de certaines procédures (programmes de formation). Les rapports entre ces deux acteurs sont donc le plus souvent sans enjeu conflictuel majeur.

Le directeur du Centre possède des atouts importants qu'il peut mobiliser facilement dans la collaboration avec les directeurs d'école: d'une part, il représente les propositions des écoles vers l'extérieur (autorité cantonale, commission du Centre, collaboration avec les autres centres du canton); d'autre part, il est l'acteur principal et déterminant pour toute question financière importante au sein du Centre. Ces deux ressources lui permettent de poursuivre une stratégie offensive pour autant qu'il arrive à satisfaire d'une manière suffisante les intérêts des écoles vers l'extérieur. Jusqu'à présent, il semble avoir réussi, puisqu'aucun de nos interlocuteurs (à l'intérieur et à l'extérieur du CPLN) n'a critiqué la façon dont le directeur assumait sa fonction de représentation vers l'extérieur. Au contraire, le CPLN jouit d'une image dynamique, ouverte et de qualité auprès de ces personnes. - Face au dynamisme qui marque la fonction de direction du Centre, il est difficile aux directeurs d'école de poursuivre une politique divergente. Pour s'opposer au directeur général, il leur faudrait l'appui de la

majorité des enseignants de leurs écoles, ce qui, pour des raisons de composition du corps enseignant, est difficile à réaliser, car

- le corps enseignant est composé de sous-groupes qui ne poursuivent pas nécessairement les mêmes objectifs;
- le directeur du Centre respecte d'une manière suffisante l'autonomie des écoles;
- l'image du CPLN (et de l'Ecole technique) qu'il crée à l'extérieur est positive.

Dans ces conditions, il n'est guère probable que les politiques de la direction du CPLN et de l'ET divergent d'une manière importante.

#### 5.1.2. La participation du corps enseignant

La participation du corps enseignant est d'une nature différente de celle des directeurs. Déjà par le nombre des acteurs, elle change de nature pour devenir un jeu avec des acteurs multiples. Et la composition du corps enseignant contribue à la diversité des rapports.

Il y a, tout d'abord, des différences au niveau des valeurs: les directeurs (de l'ET et du CPLN) ne sont pas des enseignants par profession. Ils ont une formation technique ou de gestion d'entreprise et leur expérience professionnelle se situe dans le milieu de l'industrie privée. Certains enseignants ont une formation pédagogique complète et une expérience en conséquence, tandis que d'autres ont travaillé ou travaillent toujours dans l'industrie.

Il y a ensuite des différences au niveau de l'organisation de l'école: l'Ecole technique est composée de deux départements et d'une section d'enseignement technique et scientifique. Cette division donne lieu à un enseignement différent. Et la communication entre les différents groupes de maîtres est souvent réduite au strict nécessaire. Et puis n'oublions pas de mentionner que les maîtres qui enseignent les branches de

culture générale sont rattachés dans leur majorité à l'Ecole des arts et métiers (où ils forment le noyau stable du corps enseignant, entouré d'un nombre élevé de maîtres de technologie qui enseignent à temps partiel). La réorganisation scolaire qui a été nécessaire pour créer le CPLN a en outre conduit à des déplacements de maîtres d'une école à l'autre, de sorte que l'intégration du personnel enseignant d'une école n'est peut-être pas encore très avancée. Il existe par exemple un sous-groupe d'anciens enseignants EAM au sein de l'ET.

Et finalement, il y a des différences liées au statut des enseignants: les maîtres nommés (avec un poste complet ou à temps partiel) ont une situation assurée de fonctionnaire étatique, tandis que les maîtres surnuméraires enseignent dans le cadre d'un contrat de travail de droit privé habituel. Par conséquent, il n'est guère étonnant que la participation comme enjeu prenne une signification différente selon le groupe d'acteurs considéré.

Pour certains maîtres qui ont connu la situation avant la création du CPLN, la mise sur pied du centre régional est l'expression d'un "gigantisme" auquel ils opposent la transparence et le contact direct de l'ancienne école de taille réduite. Ils attribuent à ce gigantisme la perte de leurs contacts avec les milieux de l'industrie privée, contacts qui étaient plus faciles et plus fréquents auparavant. Dans leur discours, on reconnaît l'expression d'une certaine passivité, un manque d'initiative et une volonté limitée d'engagement (social).

L'intégration de l'Ecole technique au CPLN fut le début d'une réforme interne de l'école qui a abouti à des innovations considérables: le modèle de formation mixte d'apprentis de l'industrie et d'élèves à plein temps menant au même certificat fédéral de capacité, l'introduction des cours facultatifs pour les deux types d'élèves comme solution de substitution au

projet d'école professionnelle supérieure (qui a échoué) et d'autres mesures qui ont conduit à un changement de la nature de l'ancienne Ecole technique. Le changement est encore accentué par le fait que la situation conjoncturelle a tourné "en faveur" des entreprises privées dans le sens que ce sont celles-ci qui, actuellement, choisissent d'abord parmi les candidats à un apprentissage, tandis que l'Ecole technique est tenue d'accepter des jeunes gens dont le niveau scolaire est parfois plus faible. De plus en plus, l'Ecole technique perd son image d'école formant de futurs cadres et on assiste à une égalisation des niveaux de formation entre ET et apprentissages de l'industrie. Pour certains enseignants, la perte de la renommée d'école d'élite est difficile à accepter.

D'autres maîtres considèrent au contraire la réorganisation comme une opportunité. En effet, l'ouverture de l'école vers les milieux de l'industrie privée permet de s'engager dans un dialogue avec ceux-ci sur le développement futur des professions et des mesures adéquates à prendre à cet égard. Cette perspective offre des opportunités pour la collaboration entre maîtres ET et formateurs dans les entreprises en même temps qu'elle permet une coordination meilleure des programmes de formation. Bien entendu, cette ouverture a un prix qui consiste en la réduction de la souplesse dans l'organisation des horaires et des programmes, donc en partie une perte d'autonomie de l'école, d'une part, et le partage de la responsabilité de formation entre le maître à l'école et l'employeur dans l'entreprise, donc une perte d'autonomie de l'enseignant, d'autre part.

## 5.2. L'enseignement

Les responsables de l'Ecole technique cherchent à obtenir de la part des maîtres une qualité suffisante de leur performance d'enseignement. En revanche, les maîtres veulent obtenir un degré d'occupation (nombre de périodes d'enseignement) suffisant, une répartition satisfaisante des leçons sur la semaine et/ou des conditions matérielles (équipement) suffisantes pour leur travail. Il y a certainement d'autres éléments qui complètent ces enjeux principaux liés à l'enseignement, mais ils nous semblent moins centraux.

### 5.2.1. Les ressources de la direction

Les ressources principales des responsables de l'école à cet égard sont:

- les exigences relatives à la qualification professionnelle qu'ils peuvent valoriser surtout au moment de l'engagement d'un maître;
- la fonction de surveillance de l'enseignement qui découle de leur position dans l'organisation;
- la responsabilité pour l'établissement des horaires et pour la répartition de l'enseignement parmi les enseignants.

La première de ces ressources est ponctuelle. Une fois que l'engagement du maître est chose faite, le directeur ne peut s'y référer qu'en fonction du cahier des charges valables pour tous les enseignants d'une même catégorie. Cette ressource est plus stable dans le cas de l'engagement de surnuméraires dont les contrats peuvent être reformulés chaque année.

La surveillance pédagogique est une ressource qui n'est pas utilisée d'une manière active jusqu'à présent, et ceci pour différentes raisons: une partie des responsables ne possède pas les qualifications formelles souhaitables pour l'exercice d'une compétence pédagogique de ce type. Pour le moment, les responsables sont trop préoccupés par d'autres activités plus urgentes liées au fonctionnement quotidien de l'école et au travail de mise sur pied de programmes nouveaux dont ils sont

chargés. En outre, ils sont conscients que cette tâche est particulièrement délicate à réaliser ("Il y a des enseignants qu'on ne changera plus!"). Aussi se limitent-ils de traiter des cas de dysfonction flagrante. A cette fin, ils procèdent à des visites de cours de leurs enseignants (sporadiquement) ou au traitement de plaintes éventuelles des élèves. Actuellement, la préoccupation primaire des responsables de l'ET est la formation pédagogique des maîtres de pratique, pour laquelle le CPLN a développé un curriculum propre.

La troisième ressource est à la fois la plus puissante et la plus efficace. Elle est périodique (en fonction de l'année scolaire) et très pertinente puisqu'elle a trait à un enjeu majeur des enseignants.

#### 5.2.2. Les ressources des enseignants

De quelles ressources disposent les enseignants? - Il y a d'abord la stabilité de leur position au sein de l'école. Elle découle de leur statut de fonctionnaire d'Etat. Ensuite, l'ancienneté joue un rôle important dans la participation à la vie d'école, car l'expérience et l'âge sont sources de respect. Est également importante la pertinence des branches qu'ils enseignent. A cet égard, les enseignants des branches professionnelles sont mieux placés dans l'Ecole technique que leurs collègues généralistes des branches de culture générale. Et finalement, chaque enseignant dispose d'une large autonomie dans sa salle de classe, autonomie qui n'est limitée que par les réactions publiques des élèves en cas d'insatisfaction. D'autres contraintes s'y ajoutent: la compétition entre candidats pour un poste d'enseignement déterminé ou la rivalité entre maîtres exprimée par le biais de la performance de leurs élèves dans les épreuves écrites et dans l'examen de fin d'apprentissage. D'autres ressources existent, mais elles sont limitées dans leur portée: il y a p.ex. la commission consultative de l'ET, dans laquelle

sont réunis la direction et les représentants du personnel enseignant. Mais la cohérence du corps enseignant étant ce qu'elle est, les interventions dans la commission manquent de fermeté et de continuité. Les rapports pertinents entre direction et enseignants se déroulent surtout entre deux interlocuteurs ou en petits groupes. Dans ces conditions, les ressources du maître sont moins efficaces que celles de son/ses interlocuteur(s). Ainsi, le fonctionnement de l'école (et du CPLN) est essentiellement déterminé par l'action des directeurs et de leurs cadres, la collaboration des enseignants variant de cas en cas.

### 5.3. Les rapports avec l'extérieur

Une partie essentielle des rapports avec l'extérieur se concentre au niveau de la direction générale du Centre. L'environnement avec lequel le directeur du CPLN est en relation est composé de différents éléments:

- l'autorité cantonale (le Service de la formation technique et professionnelle)
- les directeurs des autres centres et écoles dans le canton
- les représentants de l'économie privée
- les acteurs extra-cantonaux (OFIAMT, SDK<sup>1</sup>).

Les rapports avec les acteurs extra-cantonaux sont moins pertinents que les autres pour le travail quotidien du directeur. Il s'agit surtout de relations autour de questions de règlements d'apprentissage, de programmes nouveaux de formation et de politique scolaire à conduire par les responsables d'écoles au niveau fédéral.

<sup>1</sup>Conférence suisse des directeurs d'écoles professionnelles

### 5.3.1. Les relations avec l'autorité cantonale

Selon le directeur du Centre, le CPLN est "l'expression parfaite de la volonté cantonale". Néanmoins, le Centre est un établissement interrégional sous la surveillance d'une commune, et son directeur insiste sur l'autonomie qui en découle face à l'action de l'autorité cantonale. En effet, la direction et les enseignants interrogés s'entendent à dire que le statut communal du Centre est un de ses atouts majeurs qu'il faut défendre avec fermeté. L'indépendance relative par rapport à l'autorité cantonale (qui est responsable de l'enseignement professionnel dans le canton) permet au CPLN de maintenir une viabilité et une souplesse d'action qu'il n'aurait plus en tant qu'établissement cantonal. Il faut se rappeler que l'étatisation de l'enseignement professionnel a été au centre des mouvements de réforme des années soixante. L'opération n'a eu qu'un succès partiel, puisque trois des quatre grands centres de formation de base ont maintenu leur statut communal. Aujourd'hui encore, les centres communaux se défendent vivement contre toute tentative d'uniformisation centralisatrice ou de "dirigisme excessif" de la part de l'autorité cantonale. A cet effet, le directeur du CPLN dispose d'un ensemble de ressources impressionnantes:

- le financement du CPLN est assuré par des contributions fédérales, cantonales et communales;
- le canton a besoin de la collaboration des centres pour l'organisation des examens de fin d'apprentissage, des cours d'introduction et d'autres mesures de formation;
- le canton a besoin de la collaboration du CPLN (et des autres centres) pour tout projet nouveau touchant le domaine scolaire de la formation professionnelle;
- par sa polyvalence, le Centre dispose d'une infrastructure et d'un savoir-faire important qui le place à la tête de beaucoup d'opérations d'innovation;
- les centres sont les partenaires "naturels" du canton quand

il s'agit d'exécuter une disposition légale qui n'est pas soutenue par les milieux de l'économie privée.

Les représentants de l'autorité cantonale sont conscients de cette situation. Par conséquent, les relations entre le SFTP et le CPLN au niveau directorial sont marquées de confiance, de support et d'un respect mutuel d'autonomie. La situation actuelle est optimale pour le directeur du CPLN.

Parfois, la collaboration est refusée, et nous assistons à une réaction défensive de la part du CPLN. Une telle situation existe p.ex., dans le cas, où l'autorité cantonale essaie d'utiliser le CPLN comme modèle pour d'autres centres afin de promouvoir une pratique nouvelle ou un programme nouveau. A ce moment-là, il y a interférence avec un autre principe déterminant la "politique extérieure" du Centre: le respect de l'individualité des autres centres de formation.

### 5.3.2. Les rapports avec les autres établissements scolaires

Dans la deuxième partie de notre travail, nous avons présenté les traits principaux des centres régionaux de formation. Il est apparu que ces établissements sont très hétérogènes à différents égards. Dans le discours du directeur du Centre (et dans les commentaires des autres membres du CPLN que nous avons interrogés), on retrouve l'accentuation de la particularité de chaque centre. Cette affirmation est soutenue par deux arguments principaux:

- chaque centre a son mode d'organisation, sa façon de faire contingent(e) en fonction d'une histoire régionale particulière et d'une définition du mandat d'enseignement différente;
- chaque centre est libre, dans la limite des dispositions légales, de poursuivre sa propre politique de formation.

Il découle de ce postulat que toute coordination d'activités de formation des centres est l'objet d'une négociation qui doit aboutir à un consensus entre les parties. Chaque action déclenche des coalitions nouvelles entre centres et représentants du canton dont le résultat n'est pas prédéterminé.

Une illustration de ce processus est donnée par l'exemple du projet de l'école professionnelle supérieure (EPS). Son introduction a échoué dans le canton de Neuchâtel pour des raisons diverses. Le CPLN était favorable à l'introduction de l'EPS, alors que les autres centres craignaient une compétition avec les écoles de métiers du canton. La phase d'essai n'apporta pas de résultats concluants (branches peu attractives, conception rigide). Au sein du CPLN, on a décidé de substituer à l'EPS une "solution d'attente" sous forme de cours facultatifs à raison d'une demi-journée supplémentaire de cours à l'école pour les élèves qui avaient de bons résultats à l'école et/ou sous réserve de l'autorisation de leur maître d'apprentissage. Ainsi, le CPLN présente une formule adaptée d'EPS à ses élèves, tandis que les autres centres restent à la situation de départ. Cet exemple montre que les centres doivent poursuivre une politique qui est orientée vers deux principes parfois contradictoires: d'une part la sauvegarde des intérêts particuliers de chaque centre (qui conduit parfois à des oppositions entre centres), d'autre part la solidarité avec les autres centres et écoles pour la défense d'intérêts communs envers l'autorité cantonale et/ou d'autres institutions.

### 5.3.3. Les rapports avec l'économie privée

Ces rapports fluctuent entre la collaboration et la compétition. Depuis sa création, le CPLN a poursuivi une politique d'ouverture envers l'économie privée du canton.

L'Ecole technique est un bon exemple des résultats de cette politique sur le plan scolaire. Du côté des milieux économiques, les effets sont également visibles, bien qu'ils

diffèrent selon le secteur économique considéré. En général, les responsables de l'ET et le directeur du Centre considèrent les rapports avec l'industrie neuchâteloise comme bons et constructifs. L'exemple le plus récent de la qualité des relations est donné par la mise sur pied de l'ESCEA (Ecole supérieure de cadres pour l'économie et l'administration), opération qui a duré une année et qui a été menée à chef par le directeur du CPLN en collaboration étroite avec les représentants de l'économie privée.

Sur un autre plan, il y a compétition: en effet, l'Ecole technique forme des apprentis comme les entreprises privées du secteur. A cette fin, elle offre des places de formation sur le marché de l'apprentissage et concurrencie l'industrie privée. Bien que le nombre d'élèves par volée annuelle soit limité (env. 60), cette compétition peut être particulièrement sévère en période de conjoncture difficile ou si le nombre de candidats se rétrécit à la suite de l'évolution démographique. Il est à prévoir que la compétition deviendra plus aigüe au cours des années à venir, engendrant des difficultés de recrutement plutôt pour l'ET que pour l'industrie privée.

## 6. Les stratégies et le jeu

Dans la section 5 du présent chapitre, nous avons distingué trois enjeux qui, selon notre analyse, constituent les éléments centraux autour desquels s'articulent les comportements des différents groupes d'acteurs.

L'enjeu de la participation est particulièrement important pour l'existence future du CPLN, car celui-ci est une création récente à laquelle certains enseignants ont de la peine à s'identifier. La promotion d'une image positive du CPLN est une des tâches principales de la direction générale qu'elle poursuit en collaboration avec les directeurs des écoles du centre. Envers l'extérieur, le CPLN a déjà obtenu une certaine reconnaissance de la part des milieux de l'industrie privée, de l'autorité cantonale et des autres centres et écoles. A l'intérieur du Centre, l'identification à l'école ou au CPLN de la part des enseignants n'est pas encore achevée d'une manière générale. Des contraintes à la fois structurelles et subjectives limitent l'impact des efforts à cet égard: la structure du CPLN est complexe, ce qui entrave la transparence et la vue d'ensemble à partir de la base; le CPLN offre des enseignements dans des domaines très divers et qui ne sont pas très liés entre eux (professions commerciales et manuelles); les enseignants sont affectés à des écoles particulières et circulent peu entre écoles (sauf les enseignants de culture générale); certains membres du corps enseignant ont vécu la situation avant la création du Centre et ne se sont pas encore adaptés à la situation actuelle. Des efforts continus seront nécessaires pour surmonter ces obstacles à la création d'une image commune du CPLN au niveau du corps enseignant.

La participation est un enjeu pertinent pour la direction surtout, dans le cadre duquel les enseignants possèdent des ressources non négligeables. En revanche, l'enseignement

constitue l'enjeu central pour les enseignants. Ceux-ci disposent d'une autonomie élevée dans leur salle de classe pendant les heures de cours. Mais la direction possède une ressource majeure dans le cadre de cet enjeu, à savoir la responsabilité pour les programmes d'enseignement et pour la répartition des leçons parmi les enseignants. Cet atout est particulièrement réel au début de l'année scolaire, mais il est également efficace sous forme de menace (non prononcée) pendant le reste de l'année.

Le jeu dominant autour duquel s'articulent les stratégies d'action des collaborateurs du CPLN (que nous avons dérivé en particulier de notre étude de l'Ecole technique) correspond à une combinaison des deux enjeux majeurs (la participation et l'enseignement) sous forme d'un échange fluctuant et permanent de performances, sanctions et réactions. Chaque catégorie d'acteurs dispose d'un surplus de ressources dans le cadre de l'un ou l'autre des deux enjeux: les sous-groupes du corps enseignant peuvent négocier leur participation en se basant sur des zones d'incertitude importantes auxquelles la direction ne peut répondre d'une manière efficace, car la participation dépend essentiellement de la volonté de participer des enseignants. En revanche, la direction peut recourir à des ressources plus puissantes dans le cadre de l'enseignement. Et la dépendance des enseignants vis-à-vis de celle-là les contraint à faire un usage prudent de leur position avantageuse dans le cadre de la participation. Mais la même constatation vaut également pour la direction. La mobilisabilité de ses ressources dans le cadre de l'enseignement sera également fonction des effets anticipés au niveau de la participation des enseignants. Par conséquent, elle ne fera pas plein usage de ses ressources. Le troisième enjeu, les rapports avec l'extérieur, attribue des avantages stratégiques supplémentaires à la direction et renforce par là sa position au sein de l'école.

La logique du jeu que nous venons de décrire découle en particulier des contraintes structurelles du CPLN. En effet, la taille et la complexité des structures organisationnelles constituent des limites importantes et permanentes aux efforts d'identification. La participation des enseignants ne sera jamais totale. Par conséquent, le jeu aura tendance à se poursuivre d'une façon plus ou moins équilibrée, car les ressources majeures des enseignants découlent de la structure organisationnelle existante et pourront contrebalancer les ressources de la direction.

## Chapitre XV

### L'ECOLE PROFESSIONNELLE DE LIESTAL (EPL)

#### 1. Histoire

L'enseignement professionnel dans le canton de Bâle-Campagne est structuré en trois types d'écoles:

- l'enseignement des professions de l'artisanat et de l'industrie dans deux écoles cantonales
- l'enseignement des professions commerciales dans deux écoles privées de la Section BL de la Société suisse des employés de commerce
- l'enseignement des professions de la chimie dans deux écoles privées de deux grandes entreprises de la chimie.

L'ensemble de l'enseignement professionnel est soumis à la surveillance directe du canton. L'école professionnelle de Liestal que nous avons choisie comme exemple est ainsi représentative pour une partie seulement de l'enseignement professionnel du canton.

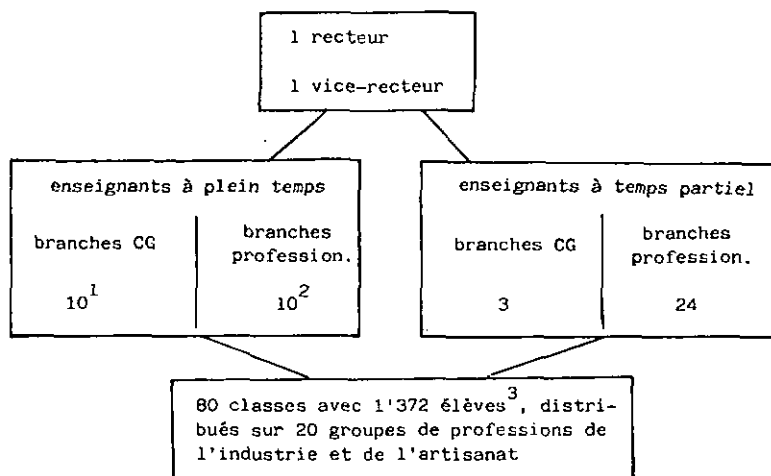
Comme dans d'autres cantons, l'enseignement professionnel de BL a été l'objet d'une expansion accélérée pendant la période de haute conjoncture. Les écoles cantonales de Liestal et de MuttENZ ainsi que les deux écoles privées de l'industrie chimique ont été construites pendant les deux dernières décennies. Si le bâtiment de l'école professionnelle de Liestal est relativement nouveau (1968), l'organisation de l'enseignement n'a pas subi de changements fondamentaux pendant la même période.

## 2. Organigramme

L'organigramme de l'école professionnelle de Liestal (EPL) représente le schéma "classique" d'une école professionnelle complétant la formation pratique des apprentis dans les entreprises de l'industrie et de l'artisanat par l'enseignement des connaissances théoriques de la profession ainsi que des branches de culture générale. A l'exception de l'atelier d'apprentissage pour les couturières, il n'y a pas d'apprentis qui suivent une formation à plein temps dans l'EPL.

Graphique 15.1:

Organigramme de l'école professionnelle de Liestal



<sup>1</sup> y compris le recteur

<sup>2</sup> y compris le vice-recteur;  
2 enseignants à mi-temps

<sup>3</sup> hiver 1981/82

Source: Rapport annuel de l'école professionnelle de Liestal pour 1981/82

### 3. Les groupes d'acteurs pertinents

#### 3.1. La direction de l'école

La direction de l'EPL est composée de deux personnes: un recteur et un vice-recteur.

Le recteur donne des cours à raison de huit heures par semaine. Il s'occupe principalement de la direction de l'école et de son organisation interne. La direction du secrétariat lui incombe également. En outre, il est responsable des rapports de l'école avec l'extérieur (l'autorité cantonale, les représentants de l'économie privée). Du point de vue formel, le directeur de l'office de formation professionnelle est son supérieur hiérarchique. La collaboration la plus étroite qu'il ait dans son travail a lieu avec l'inspecteur des écoles, le vice-recteur, la commission de surveillance de l'école, les enseignants et les secrétaires. En outre, il entretient des contacts avec l'office de formation professionnelle, le Département de l'Instruction publique, le Conseil cantonal de la formation professionnelle, les associations professionnelles, les commissions d'examen et les recteurs des autres écoles professionnelles. Il passe environ 10% de son temps de travail à l'extérieur.

Le vice-recteur assume sa charge à titre complémentaire, puisqu'il a un enseignement de 21 leçons par semaine. Sa fonction de vice-recteur lui vaut une décharge de 6 leçons. A côté de l'enseignement et de sa fonction de vice-recteur, il est également responsable de la division de mécanique-technique de l'EPL et de la surveillance des ateliers. En outre, il organise les cours facultatifs et il s'occupe de la formation continue du corps enseignant. Il collabore le plus souvent avec les enseignants des deux branches. Il entretient des contacts avec les entreprises qui forment des apprentis.

Le recteur en fonction a été nommé en 1969 par le Conseil d'Etat, le vice-recteur l'a suivi en 1972. Le poste de recteur a été l'enjeu d'une compétition aiguë, et la mise au concours a créé une ambiance assez tendue au sein de l'EPL, car plusieurs enseignants de l'école avaient posé leur candidature. Finalement, c'est un enseignant de culture générale de l'EPL qui a gagné le concours. Ainsi, la direction de l'école est partagée entre un représentant des branches de culture générale (le recteur) et un représentant des branches professionnelles (le vice-recteur).

### 3.2. Le corps enseignant

Comme il fallait s'y attendre, le corps enseignant de l'école de Liestal ne présente pas une homogénéité absolue, mais est découpé en quatre sous-groupes d'importances inégales:

- les maîtres nommés des branches de culture générale (n=10, la majorité à plein temps)
- les maîtres nommés des branches professionnelles (n=9, la majorité à plein temps)
- les surnuméraires des branches de culture générale (n=3, temps partiel)
- les surnuméraires des branches professionnelles (n=21, la majorité à temps partiel).

Le noyau du corps enseignant est composé des deux groupes de maîtres nommés dont l'importance numérique est semblable (9 et 10 enseignants par groupe). S'y ajoutent dans un deuxième cercle les surnuméraires des branches de culture générale, dont le poids est cependant très réduit. Puis viennent, dans le cercle le plus large, les 21 surnuméraires des différentes branches professionnelles. Par rapport à la situation de l'Ecole technique du CPLN, le corps enseignant de l'EPL n'est pas dominé d'une manière aussi absolue par les maîtres des branches professionnelles, car les généralistes à plein temps

contrebalancent (partiellement) leur influence. Les différents sous-groupes d'enseignants se distinguent à plusieurs niveaux: au niveau de leur formation et de leurs systèmes de valeurs: les maîtres des branches professionnelles (BP) possèdent une formation technique (apprentissage et ETS le plus souvent), complétée d'une formation pédagogique sur le tas ou plus formalisée (ISPP Berne). Leurs motifs d'enseignement sont un mélange de recherche de sécurité et de plaisir d'enseigner. Ils ont un sentiment prononcé d'identification à l'école ("notre école"). Par le fait qu'ils donnent davantage de cours aux mêmes apprentis que leurs collègues des branches de culture générale, ils ont tendance à se considérer comme les véritables maîtres de l'école. Ce sentiment est accentué par l'attitude des élèves à cet égard. Les enseignants des branches de culture générale (CG), les "généralistes", sont soit des universitaires soit des anciens instituteurs d'école primaire ou secondaire. En général, ils sont assez éloignés de la pratique de formation dans les entreprises et leur expérience est plutôt scolaire. Ils ont une situation relativement favorable par le fait qu'ils sont nombreux et que le recteur est un généraliste lui-même. Cependant, leur position par rapport aux collègues BP souffre d'une valorisation inégale des branches dans les programmes de formation. Ils ont plutôt tendance à défendre le mandat proprement pédagogique de l'enseignement professionnel face à l'emprise des aspects manuels et théoriques professionnels dans l'enseignement.

Les surnuméraires CG se solidarisent avec leurs collègues à plein temps, mais leur engagement est limité par la force des choses.

Les surnuméraires BP sont très hétérogènes. Il s'agit de professionnels de différentes branches qui donnent des cours dans les professions dont le nombre d'apprentis est trop limité pour justifier l'engagement d'un enseignant à poste complet. Leur univers professionnel est l'entreprise et leur

système de valeurs y correspond. Pour eux, l'enseignement est un changement (agréable) de la vie quotidienne, un enjeu de prestige ("l'élite de la profession donne l'enseignement") ou une valeur émanant d'une vocation idéaliste ("la promotion d'une relève qualifiée dans notre profession"). Parfois, un poste de surnuméraire est la phase préparatoire d'un passage intégral à l'école, bien que la situation actuelle soit très difficile pour ce genre de passage.

Beaucoup d'enseignants de l'EPL sont membres de la section BL de l'USEP (Union suisse de l'enseignement professionnel), organisation faîtière qui leur permet de défendre certaines revendications relatives à leur situation de travail (p.ex. questions de salaire). En outre, l'ensemble du corps enseignant de l'EPL se réunit périodiquement dans le cadre du "Lehrerkonvent", organe consultatif de l'école, où sont discutées les questions relatives à l'organisation interne de l'école.

### 3.3. Les élèves-apprentis

Comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, les élèves de l'EPL sont des apprentis de l'industrie, à l'exception des apprenties-couturières. Pour eux, l'école a le plus souvent le caractère d'un changement d'environnement et de travail qui les conduit en dehors de leur entreprise de formation. Pour une description plus détaillée, voir chap. XVI.

### 3.4. La commission de surveillance

Les compétences de la commission de surveillance sont énumérées dans l'article 31 du projet d'ordonnance. Elles sont moins étendues que celles de la commission de l'enseignement professionnel du CPLN, la compétence financière de celle-ci n'ayant pas de parallèle à Liestal du fait que le financement de l'école est assuré entièrement par le canton (abstraction faite des subventions fédérales). La commission de

surveillance exerce la surveillance générale sur le fonctionnement de l'école. Elle arrête les cahiers des charges de la direction et des enseignants, elle nomme les enseignants et elle a un droit de proposition concernant la nomination du recteur et du vice-recteur. Elle examine le rapport annuel de l'école.

La commission de surveillance est surtout composée de représentants des différentes branches économiques dans lesquelles l'école forme des apprentis.

### 3.5. L'inspecteur des écoles professionnelles

En collaboration avec les commissions de surveillance, l'office cantonal de formation professionnelle est responsable de la surveillance globale de l'enseignement professionnel. Il est seul responsable de la surveillance de l'enseignement pédagogique professionnel ("pädagogisch-fachliche Ausbildung")<sup>1</sup>.

A l'intérieur de l'office, cette compétence est déléguée à l'inspecteur des écoles professionnelles.

Ce poste fut créé en 1972, et il est assumé depuis cette date par un ancien enseignant CG de l'école professionnelle de Liestal. Comme le poste de recteur de l'école de Liestal, celui d'inspecteur fut l'objet d'une compétition serrée. Puisqu'il s'agissait d'une fonction nouvelle, il a fallu un certain temps à l'inspecteur pour informer les enseignants de la façon dont il entendait exercer sa fonction. A ce sujet, il y a eu quelques conflits entre l'inspecteur, certains enseignants et certains directeurs d'école pendant une première période (2 ans environ). Actuellement, la situation semble être devenue plus calme. L'inspecteur assume en même temps d'autres fonctions: il est le recteur de l'école professionnelle supérieure et il

<sup>1</sup>Art. 27 du projet de loi

est responsable de la formation continue des enseignants des écoles professionnelles du canton. La multitude de ses tâches fait qu'il ne lui reste que 20% de son temps de travail pour assumer la fonction de surveillance. Ainsi, il limite ses visites à des cours d'enseignants nouveaux et à quelques visites de routine.

#### 4. Les enjeux

##### 4.1. L'enseignement

L'enseignement comme enjeu concret met en relation la direction d'école et les enseignants. La portée de la participation de l'inspecteur des écoles étant limitée, nous n'en tenons pas compte.

##### 4.1.1. La perspective de la direction

Quant à la direction d'école, c'est avant tout le recteur qui assume un rôle actif dans l'organisation de l'enseignement de l'EPL. Pour lui, il s'agit tout d'abord d'assurer que chaque apprenti reçoive l'enseignement requis par le règlement d'apprentissage, un problème d'organisation et de gestion qui se pose au début de chaque année scolaire. Pour ce faire, il doit avoir une marge de manoeuvre suffisante quant au personnel enseignant. Il en résulte pour l'enseignant individuel un nombre d'heures variable et un horaire d'enseignement plus ou moins satisfaisant.

Pendant l'année, le recteur doit assurer une qualité suffisante de l'enseignement de ses maîtres. Il a tendance à utiliser d'une manière prudente cette compétence de surveillance formelle, d'autant plus à l'égard d'un maître BP qui pourrait contester la compétence pédagogique du recteur dans la matière qu'il enseigne.

##### 4.1.2. La perspective des enseignants

Quelle est la signification de l'enseignement comme enjeu pour les maîtres? - Notre enquête révèle des significations différentes: un groupe d'enseignants (surtout des maîtres BP) y voit un enjeu d'autonomie et de liberté de l'enseignant. Ils critiquent les règlements d'apprentissage et les programmes de formation surchargés, trop structurés, qui ne laissent plus beaucoup de possibilités au maître d'organiser ses cours. Dans

le même ordre d'idée, ils refusent le contrôle de leur façon d'enseigner par des tiers, même par des collègues. Pour ces maîtres, la salle de classe, "leur" classe, est le domaine exclusif du maître individuel. Le recteur connaît et respecte cette attitude pour autant que la qualité et la performance fournie soit suffisante.

Un deuxième groupe d'enseignants est moins individualiste. Ses membres se plaignent du "fossé" entre branches CG et BP et du peu de communication entre les deux groupes d'enseignants qui en découle. Ils cherchent la collaboration et le contact. Il y a p.ex. un petit groupe d'enseignants CG qui s'est formé pour la préparation de cours et d'autres questions communes. Pour tous ces maîtres, l'enseignement est plutôt un "bien commun", un enjeu de toute l'école, pour lequel l'ensemble des enseignants (et la direction) devraient s'engager contre des coalitions d'intérêt de l'extérieur. P.ex. le nouveau règlement d'apprentissage du dessinateur de machines a suscité des réactions critiques du fait que la proportion des cours CG a été maintenue constante, tandis que les branches professionnelles ont été étendues d'une manière importante. Ce règlement a été critiqué par beaucoup d'enseignants, mais finalement, ce n'est qu'un petit nombre de maîtres (appartenant au deuxième groupe) qui a réagi publiquement.

#### 4.1.3. La distribution des ressources

Ainsi, la distribution des ressources entre recteur et enseignants se présente de la manière suivante:

##### a) La direction

Le recteur dispose d'une compétence formelle considérable dans le domaine de la surveillance de l'enseignement. Il n'en fait usage qu'en cas de dysfonctions majeures. Plusieurs contraintes limitent l'engagement trop poussé de cette ressource officielle: le recteur est un ancien enseignant de l'école

qu'il dirige. Vis-à-vis de ses anciens collègues, il hésitera à faire valoir toute son autorité de recteur. Bien entendu, les relations amicales qu'il entretient avec ses anciens collègues constituent également une ressource dans certaines situations. De toute façon, les cas de conflits entre recteur et enseignants sont rares (selon l'opinion des deux côtés). Le recteur est un généraliste et il a délégué le domaine des BP dans une large mesure à son vice-recteur. Celui-ci est un professionnel individualiste dont le système de valeurs, comme chez beaucoup de ses collègues, est largement basé sur la philosophie de l'entreprise libre et de l'initiative privée. Donc, lui aussi n'intervient en général pas dans le travail de ses collègues. Et le recteur respecte l'autonomie des branches professionnelles aussi largement que possible, car il a besoin de la collaboration des maîtres BP nommés, groupe d'enseignants le plus important de l'école. Le recteur possède d'autres ressources encore. Son mandat d'organisation des plans d'enseignement lui offre une possibilité de négociation avec les enseignants. Cette ressource est lourde, relativement immobile et son utilisation réelle limitée dans le temps (début de l'année scolaire). Et l'évaluation de l'enseignement des maîtres par la voie des résultats scolaires et les réactions des élèves est une ressource ambiguë et complexe: si les résultats d'une classe sont en dessous de la moyenne d'une année, les causes peuvent être attribuées aussi bien à la volée d'élèves qu'à l'enseignant. Si les résultats sont au-dessus de la moyenne, l'enseignant peut les utiliser en sa faveur. Et les réactions des élèves sont l'expression subjective d'une partie seulement en cas de conflit. L'enseignant a un avantage structurel par la permanence de sa présence et de sa position. Par conséquent, il faut accumuler un certain nombre de jugements d'élèves allant dans le même sens pour pouvoir les faire valoir dans un conflit. Il est plutôt exceptionnel qu'on obtienne une cohérence élevée des opinions d'élèves.

b) Les enseignants

Les enseignants disposent d'une zone d'incertitude majeure: la salle de classe est leur domaine de compétence incontesté et respecté. Au-delà de cette ressource "officielle", leur pouvoir d'action dépend surtout de la branche qu'ils enseignent. La composition du corps enseignant en différents sous-groupes fait que la solidarité entre maîtres est difficile à obtenir, éphémère dans l'action et immobile comme ressource. Elle est pratiquement inutilisable pour un enseignant individuel dans son rapport avec le recteur. Deux types de stratégie sont observables chez les enseignants: l'action individuelle, par laquelle chaque enseignant cherche à accroître au maximum ses zones d'incertitude particulières, l'action solidaire limitée d'un petit groupe d'enseignants suffisamment homogène pour défendre des intérêts communs.

En principe, la fonction d'inspecteur des écoles professionnelles est également pertinente pour l'enjeu de l'enseignement. Les créateurs de cette fonction au sein du DIP en avaient une conception de conseiller aux enseignants et recteurs, conseiller qui représente à la fois les intérêts des écoles au sein de l'OPF et les intérêts de l'autorité de surveillance cantonale auprès des écoles. Cette fonction de double représentation fut complétée par d'autres tâches que nous avons déjà mentionnées. L'image de cette fonction auprès des enseignants ne correspond souvent pas à la conception voulue. Il reste un travail d'information important à faire par l'actuel porteur de la fonction. Tous ces facteurs contribuent à ce que, actuellement, le travail de surveillance de l'inspecteur est limité dans le temps et aux enseignants nouveaux. Il paraît compréhensible que les enseignants, dans leur majorité, n'aient pas intérêt à changer cette situation. Leur contact avec l'inspecteur se fait plus souvent pour des raisons de formation continue.

#### 4.2. Les rapports avec l'extérieur

L'essentiel des rapports officiels de l'école professionnelle de Liestal avec l'extérieur est assumé par le recteur de l'école. Il entretient des contacts variés avec différents secteurs de l'environnement de l'école, notamment l'OFP, les autres écoles professionnelles du canton et différentes commissions. Parallèlement à ces relations officielles, il existe un réseau de communication informel qui complète et/ou concurrencie le monopole de relation du recteur. En effet, un certain nombre d'enseignants des deux branches est actif dans différents domaines en dehors de l'école: p.ex. dans le cadre de l'USEP, dans la politique communale ou cantonale ou dans le milieu industriel. Dans une certaine mesure, ces relations concurrencient le réseau relationnel du recteur. C'est le cas notamment des rapports avec l'industrie privée du canton et du travail dans le cadre de l'USEP. Cependant, la concurrence n'est jamais parfaite, puisque le recteur a accès par sa fonction à des informations échangées à huis clos (p.ex. le Conseil cantonal de la formation professionnelle, la Conférence cantonale des directeurs d'école professionnelle). La valeur de ces informations peut être mesurée d'une manière indirecte par la fait que certains maîtres se plaignent que le flux d'information du haut vers le bas à l'intérieur de l'EPL est insuffisant, ce qui laisse supposer que le recteur est conscient de cette ressource et qu'il en fait usage vis-à-vis de ses enseignants, stratégie qui a été confirmée dans le cadre de l'entretien avec le recteur.

Les rapports du recteur avec l'OFP sont bons. Il rencontre fréquemment le directeur de l'OFP avec lequel il a de la facilité à travailler. De même, la relation avec l'inspecteur des écoles n'est pas conflictuelle, puisque le plus souvent ils sont du même côté de la barrière dans les commissions. Cette image positive des contacts entre recteur et OFP est d'ailleurs confirmée par le directeur de l'OFP et l'inspecteur.

## 5. Les stratégies et le jeu

Le jeu dominant que nous avons découvert au sein de l'Ecole technique du CPLN est lié à la structure organisationnelle du Centre. Il est contingent et n'apparaît pas au sein de l'école professionnelle de Liestal. En effet, un enjeu majeur dans le cadre du CPLN, à savoir la participation du corps enseignant, ne constitue pas un problème de fond de l'école de Liestal. L'existence d'une structure organisationnelle simple et par conséquent transparente, qui se base sur une tradition déjà bien longue, donne lieu à un sentiment d'appartenance répandu au sein du corps enseignant. Par conséquent, la direction de l'EPL n'a pas besoin d'entrer dans un processus de négociation avec les enseignants pour obtenir le minimum nécessaire de participation en échange des avantages sur le plan de l'horaire d'enseignement. Cependant, ce dernier enjeu garde sa pertinence pour l'enseignant individuel. Mais il est complété par un second enjeu dont l'importance dans le cas du CPLN était moins grande: la représentation de l'école à l'extérieur, domaine exclusif de la direction à Neuchâtel, devient un objet de négociation intéressant pour la direction et certains enseignants de l'EPL. Pourquoi? - Les maîtres qui donnent les cours professionnels maintiennent des rapports plus ou moins intenses avec l'industrie et l'artisanat de la région. Il y a même le groupe des surnuméraires qui font toujours partie de l'économie privée et pour lesquels l'enseignement scolaire constitue un complément à leur travail principal dans une entreprise de la région. Ces réseaux relationnels sont facilités par l'enracinement traditionnel de l'EPL dans la région et l'économie locale. Comme le poids de l'économie privée dans le domaine de la formation professionnelle du canton est considérable, il est clair que les rapports de certains enseignants avec les milieux de l'industrie et de l'artisanat constituent un complément important pour le travail de représentation du recteur. Et

parfois, la nature complémentaire de la situation se transforme en concurrence.

Théoriquement, la fonction de direction de l'EPL est dotée de ressources dont la mobilisation est soumise à moins de contraintes que dans le cas du CPLN, car l'enjeu de la participation ne possède pas de pertinence élevée à Liestal. Mais la primauté théorique de la position de direction est contrebalancée par les ressources de certains enseignants autour de l'enjeu des rapports avec l'extérieur. Par conséquent, la collaboration entre direction et enseignants de l'EPL fonctionne également d'une manière relativement équilibrée qui permet aux acteurs de satisfaire suffisamment leurs intérêts réciproques. Une restriction doit être faite: ce n'est qu'une partie des enseignants qui maîtrise les zones d'incertitudes pertinentes dans le domaine des rapports avec l'extérieur. Notamment les enseignants de culture générale en sont pratiquement exclus. Cette situation conduirait à un déséquilibre entre maîtres BP et CG au sein du corps enseignant, si le directeur ne tâchait pas de défendre avec fermeté les intérêts des enseignants CG (discipline qu'il a enseignée lui-même avant de devenir recteur) au sein de l'école. La fonction de direction de l'EPL est donc marquée d'une ambivalence considérable qui exige des capacités d'arbitrage et de négociation élevées de la part de son porteur.

## Chapitre XVI

### LA PERSPECTIVE DES APPRENTIS

#### 1. Introduction

Au cours des dernières années, l'apprenti est devenu l'objet d'analyses psychologiques et sociologiques diverses (voir chap. I). Cependant, ces travaux n'ont qu'une importance marginale pour notre objectif de travail (servant comme toile de fond à notre analyse), puisqu'ils sont situés soit au niveau global de la Suisse entière, soit au niveau de certains cantons (notamment Zurich et Genève). Les données que nous avons utilisées dans le présent chapitre proviennent de trois sources:

- les résultats d'une enquête réalisée en 1974 par l'office cantonal de statistique de BL auprès de tous les élèves des écoles professionnelles du canton<sup>1</sup> (enquête BL);
- quelques résultats d'enquêtes exploratoires, réalisées par des étudiants en psychologie de l'Université de Neuchâtel<sup>2</sup> (enquête NE);
- les résultats de notre propre enquête, menée en 1983 auprès de deux échantillons d'apprentis neuchâtelois et bâlois (enquête BL-NE).

Puisque les deux premières catégories de données ne permettent pas de comparaison directe entre apprentis de BL et de NE, nous basons notre présentation surtout sur les résultats de notre propre enquête.

<sup>1</sup> Statistisches Amt des Kantons Basel-Landschaft, Schulstatistik des Kantons Basel-Landschaft 1973/74, Berufsschulen, Mitteilung Nr. 97, 1974

<sup>2</sup> ROUSSON Michel, L'interface "Jeunes/entreprises", Dossiers de psychologie, Université de Neuchâtel, Juillet 1981

## 2. Démarche et échantillon des enquêtes

### 2.1. L'enquête BL

L'enquête BL fut réalisée entre le 14 et le 26 janvier 1974, à l'aide d'un questionnaire écrit et s'est étendue à toutes les écoles professionnelles du canton, y compris la "Vorlehre" de Gelterkinden, l'école commerciale de Liestal, l'école des soins infirmiers de Liestal et l'école agricole de Sissach/Ebenrain. 2'783 élèves (dont 508 jeunes filles) et 183 enseignants (dont 25 femmes) furent interrogés. Il y avait 301 apprentis dans les professions de mécanicien et de mécanicien de précision.

### 2.2. L'enquête NE

L'enquête NE est issue d'une collaboration entre universitaires et le Service cantonal d'orientation professionnelle en vue de l'analyse des problèmes d'intégration des jeunes gens dans les entreprises du canton (1977). L'initiative de cette collaboration fut déclenchée par les préoccupations relatives à ce sujet de la part des milieux patronaux du canton. Cette collaboration a abouti à l'analyse de deux grandes entreprises du secteur de la métallurgie. L'interrogation comprenait un questionnaire écrit et des entretiens semi-directifs. Il s'agissait de deux études exploratoires en vue d'une enquête plus globale auprès d'un échantillon représentatif d'entreprises du canton qui - pour des raisons financières - n'a pu être réalisée. Pour notre propos, il est intéressant de comparer les données relatives à un groupe de jeunes travailleurs sans formation professionnelle préalable (n=32, entreprise A) et un groupe d'apprentis (n=29, entreprise B).

### 2.3. L'enquête BL-NE

Nous avons interrogé des apprentis en quatrième année d'apprentissage de mécanicien (mécanicien et mécanicien de précision). Tous les apprentis suivent une formation dans l'entreprise, complétée par l'école professionnelle à raison d'une journée et demie par semaine. Nous n'avons pas inclus des élèves d'une école technique (à plein temps) dans notre échantillon. Puisque notre temps de travail était limité et qu'il fallait réaliser la prise d'information d'un seul coup pendant la même période pour les deux cantons (juste avant le début des examens de fin d'apprentissage), il n'était pas possible d'interroger plus de 20 élèves par canton. Comme nous étions surtout intéressés par la comparaison entre BL et NE, nous avons renoncé aux élèves à plein temps pour nous limiter à deux échantillons homogènes et directement comparables (apprentis de l'industrie).

Les élèves ont rempli un questionnaire (cf. annexe 3) et, ensuite, ils ont participé à un entretien en groupe (2-3 élèves par groupe). Cet entretien a été conduit suivant une grille d'entretien pré-établie (cf. annexe 4). Les élèves ont pu s'exprimer librement au sujet des thèmes de la grille. Les entretiens ont été enregistrés sur bande. La durée moyenne était de 30 minutes environ par entretien.

Les apprentis de Liestal ont été interrogés entre le 25 janvier et le 1er février 1983, les apprentis du CPLN le 15 février 1983. Au moment de l'entretien, les apprentis étaient à quelques mois seulement de leur examen de fin d'apprentissage, pour lequel ils avaient déjà commencé à se préparer.

Les entretiens se sont déroulés pendant les heures de cours à l'école, dans des salles séparées. L'ambiance était détendue et les élèves se sont exprimés librement et sans gêne.

A Liestal, 22 sur 23 questionnaires ont été remplis (1 refus). A Neuchâtel, l'effectif total des deux classes s'élevant à 17 élèves, 15 questionnaires ont été remplis (1 refus, 1 élève

malade absent). Tous les apprentis interrogés sont de sexe masculin.

La distribution par âge à l'intérieur de l'échantillon est la suivante:

Tableau  
16.1

| Année de naissance | BL | NE  |
|--------------------|----|-----|
| 1961               | 2  | --  |
| 1962               | 10 | 6   |
| 1963               | 10 | 6   |
| 1964               | -- | 2   |
| TOTAL              | 22 | 14* |

BL: Bâle-Campagne, élèves de l'école de Liestal

NE: Neuchâtel, élèves du CPLN

\* 1 sans réponse

La distribution de l'échantillon selon la profession du père:

Tableau  
16.2

| Profession du père | BL | NE | Tot. |
|--------------------|----|----|------|
| ouvrier            | 8  | 5  | 13   |
| employé            | 7  | 5  | 12   |
| employé supérieur  | 3  | 2  | 5    |
| indépendant        | 2  | 3  | 5    |
| paysan             | 1  | -- | 1    |
| sans réponse       | 1  | -- | 1    |
| TOTAL              | 22 | 15 | 37   |

L'enquête BL confirme globalement la répartition de l'échantillon BL-NE selon la profession du père.

Quelle est la distribution des apprentis par taille de leur entreprise de formation?

Tableau  
16.3

| Apprentis regroupés par taille d'entreprise de formation | BL | NE | Tot. |
|----------------------------------------------------------|----|----|------|
| grande <sup>1</sup>                                      | 16 | 9  | 25   |
| moyenne <sup>1</sup>                                     | 4  | 1  | 5    |
| petite <sup>1</sup>                                      | 2  | 5  | 7    |
| TOTAL.                                                   | 22 | 15 | 37   |

<sup>1</sup> grande: plus de 50 employés et/ou plus de 15 apprentis  
moyenne: 10-49 employés et/ou 4-14 apprentis  
petite: moins de 10 employés et/ou moins de 4 apprentis

Dans notre échantillon, il y a une majorité d'apprentis formés dans les grandes entreprises (25 sur 37). Un pourcentage important des apprentis bâlois sont formés dans une entreprise moyenne (4 sur 22), mais il n'y a que deux apprentis qui travaillent dans une petite entreprise. La proportion des petites entreprises est plus forte dans l'échantillon neuchâtelois (5 ou un tiers de l'échantillon). Par conséquent, les données de notre enquête reflètent en premier lieu la situation des apprentis dans les grandes entreprises (plus de 50 employés et/ou plus de 15 apprentis).

### 3. Les résultats

#### 3.1. Les apprentis vus par eux-mêmes

Nous avons posé un certain nombre de questions par rapport à l'image de soi des apprentis et à leurs activités de loisirs.

Activités de loisir  
(ordre de préférence)

Tableau  
16.4

| BL                       | NE           |
|--------------------------|--------------|
| 1. Sport                 | 1. Sport     |
| 2. Musique               | 2. Cinéma    |
| 3. Bricolage             | 3. Lecture   |
| 4. Lecture,<br>Amusement | 4. Amusement |
| 6. Cinéma                | 5. Musique   |

Pour les apprentis des deux cantons, le sport est l'activité de loisir la plus importante. Il est intéressant de noter que, par la suite, les préférences varient beaucoup: musique et bricolage, mais peu de cinéma pour les suisses allemands, cinéma et lecture pour les romands, pour lesquels la musique figure en queue de leurs préférences. En revanche, il y a une convergence sensible par rapport aux préférences musicales:

Tableau  
16.5

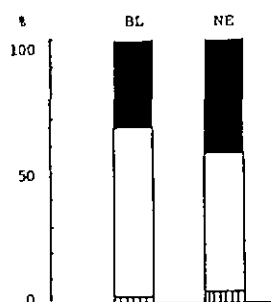
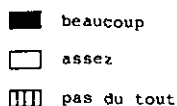
| Ma musique<br>préférée | BL | NE |
|------------------------|----|----|
| Pop et Rock            | 17 | 11 |
| Hitparade              | 8  | 8  |
| Jazz et Blues          | 6  | 4  |
| Classique              | 8  | 3  |
| Folklore               | -- | 1  |

A l'aide d'une échelle d'adjectifs, chaque élève s'est évalué lui-même par rapport à ses traits de personnalité. Nous avons regroupé ces informations en quatre ensembles, dont chacun présente trois degrés d'affirmation (beaucoup, assez, pas du tout). Ces quatre ensembles sont: les jugements POSITIFS (conscientieux, généreux, populaire etc.), les jugements NEGATIFS (rancunier, autoritaire, changeant d'humeur etc.), le rythme de vie (actif, énergique, sportif etc.) et l'attitude critique.

La distribution des réponses est la suivante:

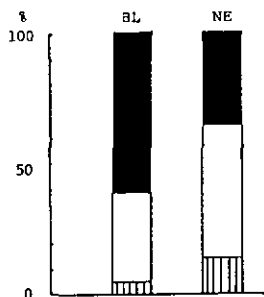
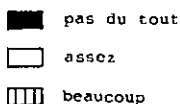
Graphique 16.1

Distribution des jugements POSITIFS en %



Graphique 16.2

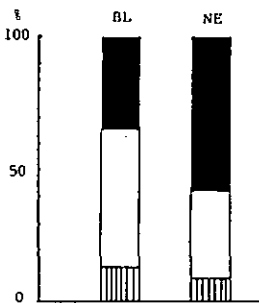
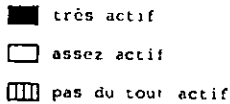
Distribution des jugements NEGATIFS en %



Graphique 16.3

Rythme de vie ACTIF

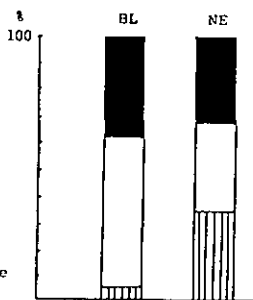
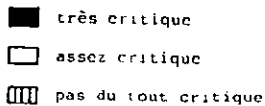
(Distribution des réponses en %)



Graphique 16.4

Attitude critique

(Distribution des réponses en %)



Interprétation:

- jugements positifs et négatifs:

Ces deux ensembles de réponses se complètent d'une manière remarquable: si les apprentis bâlois sont un peu moins affirmatifs dans leurs jugements positifs que leurs collègues neuchâtelois, la situation est exactement renversée par rapport aux jugements négatifs. Les deux échantillons ne présentent donc pas de différences majeures à cet égard, les apprentis ont en général une image de soi positive, assez affirmée et cohérente (puisque la corrélation négative entre réponses positives et négatives est forte pour les membres des deux échantillons).

- degré d'activité:

Les apprentis neuchâtelois ont tendance à se considérer comme étant plus actifs que leurs collègues de Liestal. L'ordre de préférence des activités de loisir ne permet pas d'affirmer cette tendance.

- attitude critique:

Cette fois-ci, il y a des différences assez nettes entre les deux échantillons: si le pourcentage des apprentis qui se considèrent comme critiques est à peu près le même dans les deux groupes, il y a en revanche une proportion élevée d'apprentis neuchâtelois qui se jugent comme non critiques (un tiers). Cependant, les entretiens n'ont pas permis d'affirmer cette différence, puisque dans les deux écoles, le pourcentage de critique énoncée fut à peu près le même.

### 3.2. Choix professionnel

Les apprentis interrogés ont effectué leur choix professionnel pendant une période économique difficile. Les cohortes annuelles arrivant à la fin de la scolarité obligatoire n'ont pas encore atteint leur maximum. En même temps, la situation conjoncturelle en Suisse est fragile, et des régions comme le Jura neuchâtelois vivent dans une période de restructuration économique difficile. Notre échantillon est tiré d'une profession dont l'apprentissage dure 4 ans et dont les experts disent qu'elle demande des capacités intellectuelles et manuelles relativement élevées. Que pensent les apprentis de leur choix professionnel?

Tableau 16.6

"J'apprends le métier  
que j'ai désiré"

|        | BL  | NE | Tot. |
|--------|-----|----|------|
| oui    | 6   | 6  | 12   |
| plutôt | 1   | 2  | 3    |
| non    | 14  | 7  | 21   |
| TOTAL  | 21* | 15 | 36   |

\* 1 sans réponse

L'image qui se dessine dans ce tableau est claire: seul 1 apprenti sur 3 considère son choix professionnel comme correspondant à son désir initial. Ce pourcentage est un peu plus élevé chez les apprentis neuchâtelois (presque 1 sur 2). Cependant, il faut se méfier de toute interprétation précipitée. Comme nous le verrons plus tard, ce faible pourcentage d'apprentis ayant réalisé leur projet professionnel ne permet pas de tirer des conclusions quant à la satisfaction vécue dans l'apprentissage.

Selon l'enquête BL, plus de 55% des apprentis de BL (professions de la métallurgie: 47,7%) ont choisi leur profession sans appui de tiers ("eigener Antrieb"). 18,6% (métallurgie: 27,1%) ont choisi à l'aide d'une classe d'orientation et 16,3% (métallurgie: 17%) ont recouru à l'orientation professionnelle.

### 3.3. L'école professionnelle

Souvent, l'apprentissage apparaît comme un choix professionnel pour les jeunes gens qui sont fatigués de la scolarité obligatoire et qui ne veulent, si possible, plus retourner à l'école pour apprendre une profession. Cette "fatigue scolaire" s'exprime également par une attitude de refus ou d'ennui envers l'école professionnelle de la part de l'apprenti. - Qu'en est-il dans notre échantillon?

"Aimez-vous aller  
aller à l'école?"

Tableau  
16.7

|                | BL  | NE | Tot. |
|----------------|-----|----|------|
| oui            | 6   | 4  | 10   |
| ça va          | 12  | 10 | 22   |
| non            | 1   | 1  | 2    |
| je ne sais pas | 2   | -- | 2    |
| TOTAL          | 21* | 15 | 36   |

\* 1 sans réponse

Si les apprentis, dans leur majorité, ne sont pas enthousiasmés par l'école, il n'y en a cependant qu'une minorité qui n'aime vraiment pas aller à l'école. Cette tendance est confirmée par les données sur l'ambiance de classe. 17 des apprentis bâlois trouvent bonne l'ambiance dans leur classe (4 apprentis: "ça va") et 14 apprentis neuchâtelois sont du même avis. Personne ne trouve l'ambiance mauvaise. Un indice semblable du degré d'ouverture de l'ambiance de classe nous est fourni par les réponses à la question "Arrivez-vous à faire passer votre point de vue dans la classe?": La grande majorité des apprentis est satisfaite de la situation (BL: 1 insatisfait, NE: aucun).

Les données des questionnaires et les résultats des entretiens convergent dans la constatation que l'école ne pose pas de problèmes pour la majorité des élèves des deux échantillons, ni sur le plan de la performance, ni sur le plan de la motivation. Et c'est par rapport à cette donnée de base qu'il faut situer les réponses à la question suivante:

Tableau 16.8

"Si vous avez des problèmes à l'école,  
que faites-vous?"

|                                         | BL | NE |
|-----------------------------------------|----|----|
| j'en parle à mon enseignant             | 8  | 1  |
| j'en discute avec mes collègues         | 5  | -- |
| j'en parle à mon maître d'apprentissage | 2  | 9  |
| je me débrouille tout seul, à la maison | 5  | 1  |
| je n'en ai pas!                         | 4  | 1  |
| j'en parle à mes parents, à mon amie    | 3  | -- |
| je ne sais pas                          | -- | 4  |

Les données du tableau précédent présentent des différences intéressantes entre les deux échantillons. Ainsi, les stratégies de résolution de problèmes les plus fréquentes des apprentis bâlois sont l'entretien avec le professeur, la discussion avec les collègues et l'action individuelle. Par contre les élèves neuchâtelois préfèrent dans leur majorité en parler à leurs maître d'apprentissage et ne recourent pratiquement pas à leurs

professeurs ou collègues. - Comment faut-il interpréter cette information. Les entretiens sont révélateurs à ce sujet: ainsi, les apprentis bâlois ont des rapports relativement intenses et durables avec leurs enseignants. Parallèlement, ils pensent que leurs maîtres d'apprentissage se désintéressent plus ou moins complètement de tout ce qui est "école" et que ceux-ci n'interviennent qu'en cas de mauvaises notes dans le carnet semestriel. D'autre part, les liens des apprentis neuchâtelois avec leurs enseignants semblent être plus lâches et moins stables dans le temps. Apparemment, le maître d'apprentissage leur est plus proche.

Quels sont les cours préférés des apprentis?

"Les cours que j'aime le plus:"

Tableau  
16.9

|                       | BL | NE |
|-----------------------|----|----|
| Dessin technique      | 8  | 1  |
| Calcul d'atelier      | -- | 5  |
| Matériaux             | 7  | 2  |
| Mécanique             | 8  | -- |
| Connaissances économ. | 2  | 2  |
| Langue maternelle     | 2  | 1  |
| Divers (pause, ...)   | 1  | 2  |

"Les cours que j'aime le moins:"

Tableau 16.10

|                       | NI. | NE |
|-----------------------|-----|----|
| Dessin technique      | 3   | 6  |
| Mécanique             | 5   | -- |
| Matériaux             | --  | 4  |
| Langue maternelle     | 4   | 1  |
| Connaiss. économiques | 10  | -- |
| Connaiss. civiques    | 6   | -- |
| Calcul, histoire      | 2   | -- |
| Divers                | 2   | 1  |

Rien de nouveau à relever à l'égard de la préférence des cours. Les élèves des deux échantillons préfèrent de loin les cours professionnels et techniques. Cet ordre de préférence est parfaitement cohérent avec les résultats d'autres enquêtes plus représentatives<sup>1</sup>. En revanche, ce qui est plus étonnant, c'est de voir le nombre de réponses négatives par rapport au dessin technique, à la mécanique et au cours sur les matériaux. Serait-ce parce que les examens sont imminents et que les premiers effets pressants de la préparation seraient ressentis par certains élèves? De nombreuses réponses orales confirment cette supposition.

Avant de conclure, consacrons encore quelques lignes à un sujet plus isolé. Est-ce que les enseignants connaissent les formateurs des apprentis? Que savent-ils du travail des apprentis à l'entreprise? - En général, les enseignants à l'école ne semblent pas être au courant de la réalité quotidienne des apprentis dans l'entreprise. Les apprentis ne s'en plaignent cependant pas. Ils

<sup>1</sup>Voir à cet égard p.ex. HAEFELI et al. ou SCHLAEFLI et al.

sont suffisamment réalistes pour ne pas critiquer l'enseignant CG à cet égard. Par ailleurs, même l'absence de communication entre les enseignants BP et l'entreprise n'intrigue pas les élèves, à part les situations particulières, où il y a un problème individuel qui se pose. L'apprenti accepte cette situation comme une donnée sans que cela lui pose un problème majeur dans son apprentissage.

### 3.4. La formation pratique dans l'entreprise

Nous avons constaté la satisfaction relativement élevée des apprentis de leur situation scolaire. Qu'en est-il de leur formation pratique dans l'entreprise? - Pour les apprentis de notre échantillon, les cours à l'école constituent un élément nécessaire à leur formation, mais qui reste complémentaire à la formation pratique dans l'entreprise, élément principal de leur vie d'apprenti. Quelle est la satisfaction des apprentis par rapport à leur formation dans l'entreprise?

"Êtes-vous satisfait de votre formation dans l'entreprise?"

Tableau  
16.11

|         | Apprentis regroupés par taille d'entreprise |    | oui |    | non |    | je ne sais pas |    |
|---------|---------------------------------------------|----|-----|----|-----|----|----------------|----|
|         | BL                                          | NE | BL  | NE | BL  | NE | BL             | NE |
| grande  | 13                                          | 9  | 2   | -- | 1   | -- |                |    |
| moyenne | 1                                           | 1  | 1   | 1  | 2   | -- |                |    |
| petite  | 2                                           | 3  | --  | 1  | --  | -- |                |    |
| TOTAL   | 16                                          | 13 | 3   | 2  | 3   | -- |                |    |

Les données du tableau sont claires: 13 sur 15 apprentis neuchâtelois et 16 sur 22 apprentis bâlois sont satisfaits de leur formation dans l'entreprise. Les chiffres des autres catégories de réponse ("non" et "je ne sais pas") sont trop petits pour une interprétation plus générale. En outre, notre échantillon ne permet aucune remarque quant aux différences entre entreprises de tailles différentes. Ainsi, les réponses données reflètent essentiellement la situation dans les grandes entreprises.

L'enquête BL relève le chiffre de 16,5% des apprentis qui sont insatisfaits de leur apprentissage (école et/ou entreprise). Les professions de la métallurgie, de la chimie ainsi que les professions commerciales et techniques ont un taux supérieur à 18%, tandis que les professions du bois et du bâtiment sont à environ 5% seulement. Les causes d'insatisfaction les plus fréquentes sont le choix professionnel erroné (126 fois), un travail sale (44 fois), le manque d'intérêt ou d'aptitudes pour la profession (36 fois) et les conditions de travail critiques de l'entreprise (33 fois)<sup>1</sup>.

L'enquête NE auprès de 28 apprentis d'une entreprise donne le résultat global que "les apprentis perçoivent leur travail comme agréable (72%) et 28% le qualifie comme moyennement agréable."<sup>2</sup>

Quels sont les aspects particulièrement positifs de la formation dans l'entreprise?

<sup>1</sup>op.cit., p.28

<sup>2</sup>op.cit., p.56

Aspects POSITIFS de la formation  
dans l'entreprise

Tableau  
16.12

|                                      | entreprise de taille |    |         |    |        |    |
|--------------------------------------|----------------------|----|---------|----|--------|----|
|                                      | grande               |    | moyenne |    | petite |    |
|                                      | BL                   | NE | BL      | NE | BL     | NE |
| bon formateur                        | 3                    | -- | --      | -- | --     | -- |
| bonne formation,<br>bonne alternance | 1                    | 5  | --      | -- | --     | -- |
| travail intéress-<br>sant, autonome  | 5                    | 2  | 3       | 1  | 1      | 2  |
| ambiance de<br>travail               | 6                    | 2  | 2       | -- | 1      | 2  |
| relations avec:<br>autres apprentis  | 4                    | 2  | 2       | -- | --     | 1  |
| employés                             | 2                    | 1  | 2       | -- | --     | 1  |

Notons que les apprentis neuchâtelois estiment surtout la qualité générale de la formation et son alternance, tandis que les apprentis bâlois valorisent d'abord l'ambiance de travail (9 fois) et l'autonomie dans un travail qui est intéressant (9 fois).

Les apprentis de l'enquête NE estiment tous que l'ambiance dans leur entreprise est bonne, grâce surtout à l'existence d'un centre de formation à l'intérieur de l'entreprise et grâce aussi à la personne du responsable du centre qui paraît être "la personne de référence par excellence, une sorte de 'père' pour une bonne partie des apprentis"<sup>1</sup>. Dans l'autre entreprise neuchâteloise, analysée par ROUSSON et al., les jeunes travailleurs accordent (à 1 exception près) une importance primordiale à l'ambiance, surtout au sein de l'équipe de travail<sup>2</sup>.

<sup>1</sup>op. cit., p.56

<sup>2</sup>op. cit., p.23

Et les aspects négatifs? - Les apprentis s'expriment de la manière suivante:

a) petites entreprises (7 apprentis):

Bâle-Campagne (2 apprentis): "C'est toujours la même personne qui me dit ce que j'ai à faire." - "Quand le chef est furieux, il me fait travailler des pièces en série."

Neuchâtel (5 apprentis): "Trop de travail, on loupe des choses intéressantes dans la vie privée." - "L'incompétence du directeur"; - "Parfois un travail éprouvant."

b) moyennes entreprises (5 apprentis):

Bâle-Campagne (4 apprentis): "Je fais souvent du travail sous pression du temps. Donc, je commets des fautes." - "Les 'petits travaux' entre deux tâches"; - "Parfois des commandes de grande série"; - "Mon problème, c'est le propriétaire, le patron et le maître d'apprentissage, réunis dans la même personne." - "Quelques collaborateurs, avec lesquels on ne peut pas bien parler."

Neuchâtel (1 apprenti): "Les bricolages et les séries."

c) grandes entreprises (25 apprentis):

Bâle-Campagne (16 apprentis): "L'horaire de travail" (2 fois); - "Le manque de communication entre apprentis, formateurs, direction et ouvriers" (3 fois); - "L'ambiance de travail, la jalousie, la rivalité, le stress ou l'autoritarisme de l'employeur" (3 fois); - "L'humeur changeante du maître d'apprentissage."

Neuchâtel (9 apprentis): "L'horaire de travail" (3 fois); - "Le nettoyage du vendredi et les séries" (2 fois); - "La hiérarchie"; - "Les italiens."

A travers le regroupement des énoncés critiques par taille d'entreprise, trois groupes de problèmes apparaissent le plus souvent: le premier problème est lié au contenu du travail à faire (production de pièces en série), le second se réfère à l'organisation du travail (horaire, trop de travail, pression de temps) et le troisième problème renvoie aux relations sociales au travail (le supérieur et les autres collaborateurs). Chacun des trois problèmes s'exprime selon les particularités des différentes entreprises.

La majorité des critiques se concentre sur deux aspects de la formation: d'une part, ce sont les conditions matérielles (horaire, salaire) qui font problème aux apprentis. D'autre part, les rapports sociaux entre apprenti, collègue de travail et formateur sont souvent une source d'insatisfaction.

A cette liste de points négatifs, il convient de joindre une partie des données sur la situation salariale des apprentis:

| Salaire mensuel | "Je n'en suis pas satisfait" |    |    |    |
|-----------------|------------------------------|----|----|----|
|                 | BL                           | NE | BL | NE |
| Sfr. 400-499    | --                           | 1  | -- | 1  |
| " 500-599       | --                           | 2  | -- | 2  |
| " 600-699       | 3                            | 11 | 3  | 4  |
| " 700-799       | 9                            | -- | 4  | -- |
| " 800-899       | 7                            | -- | 3  | -- |
| " 900-999       | 3                            | 1  | -- | -- |
| TOTAL           | 22                           | 15 | 10 | 7  |

Tableau  
16.13

Plus de 40% des apprentis bâlois ne sont pas satisfaits du salaire reçu, presque la moitié des apprentis neuchâtelois sont dans le même cas. En 1979, le salaire moyen d'un apprenti bâlois (BL) en 4e année d'apprentissage était de 612.- Fr.S. (mécanicien de voiture), 705.- (monteur d'électro-mécanique) et 650.- (monteur de chauffage), donc sensiblement inférieur à la moyenne relevée en 1983<sup>1</sup>.

Evidemment, les critiques diverses qu'ont prononcées les apprentis n'ont pas toutes la même importance pour eux. S'il n'est pas possible d'indiquer la priorité des préoccupations des apprentis, nous possédons en revanche quelques informations sur leurs stratégies de résolution de problème:

| "Si j'ai un problème<br>dans l'entreprise ... |                                                 | BL | NE |
|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------|----|----|
| Tableau<br>16.14                              | ... je vais voir le maître<br>d'apprentissage." | 13 | 15 |
|                                               | ... j'en parle à mes<br>collègues."             | 12 | 6  |
|                                               | ... j'essaie de me<br>débrouiller seul."        | 4  | 4  |
|                                               | ... je ne sais pas."                            | 2  | -- |
|                                               | réponses diverses                               | 1  | 2  |

Les réponses du tableau précédent indiquent une préférence nette des apprentis des deux échantillons pour le contact direct avec le maître d'apprentissage en cas de conflit. Le contact avec les collègues est également important dans de pareilles situations, un peu moins pour les apprentis neuchâtelois que pour leurs collègues bâlois.

<sup>1</sup>Source: document interne OFP Liestal, 7.7.80

Avant de conclure nos remarques sur la formation dans l'entreprise, notons encore un élément issu des entretiens: Le manque de liaison entre entreprise et école, que nous avons constaté du côté de l'école, trouve son correspondant chez les formateurs dans les entreprises. A part quelques cas exceptionnels, le maître d'apprentissage semble limiter son intérêt pour l'école aux "pêches" dans les bulletins semestriels de son apprenti, sans pour autant lui offrir l'encouragement souhaitable pour corriger cette déviation.

#### 4. Conclusions

##### 4.1. Synthèse des résultats principaux

Les données présentées sur les apprentis des deux cantons se réfèrent surtout à la situation d'apprentis de grandes entreprises. Les deux échantillons montrent l'image de jeunes gens à la fin de leur apprentissage, actifs et dotés d'une image de soi positive qu'il faut noter avec prudence, car l'étude HASMU a montré la divergence possible entre une confiance forte en soi-même et un sentiment de manque de pouvoir concret au sein d'un même individu adolescent<sup>1</sup>. Le choix professionnel des apprentis neuchâtelois et bâlois laisse beaucoup d'insatisfaction en rétrospective. Ce résultat est en convergence avec les résultats d'autres enquêtes plus larges (WETTSTEIN, BERNATH et al., DUPONT/GENDRE, HAEFELI et al.). Quant à l'école professionnelle, le bilan est positif pour les élèves des deux cantons. Il y a une différence à relever quant aux stratégies préférées de résolution de problèmes scolaires, l'apprenti neuchâtelois recourant davantage à l'entretien avec le maître d'apprentissage, tandis que l'apprenti bâlois cherche davantage le contact avec le professeur. A partir de ces données, nous énonçons l'hypothèse (à vérifier) que les modes préférés de résolution de problèmes scolaires des apprentis sont fonction de la complexité de l'organisation scolaire (plus élevée à Neuchâtel qu'à Bâle-Campagne) d'une part, et du désintérêt du maître d'apprentissage pour les affaires scolaires d'autre part. Notre enquête souligne - dans les deux cantons - la hiérarchie de préférence des cours à l'école, où les cours des branches professionnelles figurent au sommet de l'échelle.

<sup>1</sup>voir SCHLAEFLI et al., p.26

La grande majorité des apprentis des deux cantons est satisfaite de la formation pratique dans l'entreprise, avec des nuances dans les points forts cependant: Il reste une source d'insatisfaction générale: le salaire. Ce résultat illustre que les apprentis sont conscients de la valeur de leur travail qui est une source de revenu pour l'entreprise, surtout vers la fin de l'apprentissage. Cette critique annonce le passage de la phase de formation à la vie active de l'adolescent, avec des différences (matérielles) de statut qui sont fortement ressenties par les apprentis. Les apprentis des deux cantons ne se distinguent guère par rapport aux stratégies de résolution de conflits dans l'entreprise.

#### 4.2. L'office de formation professionnelle

Par rapport à l'office de formation professionnelle, les résultats de l'enquête sont intéressants et présentent des différences remarquables entre les deux échantillons. Les apprentis bâlois sont nettement mieux informés de l'existence d'un OFP, ce qui semble paradoxal à première vue, car BL pratique la surveillance réactive, où le contact direct avec l'apprenti est beaucoup moins fréquent qu'à Neuchâtel. Ce paradoxe s'explique en partie par un autre résultat. Presque tous les apprentis neuchâtelois se souviennent de la visite d'un inspecteur, tandis que trois apprentis bâlois seulement ont eu un contact avec un collaborateur de l'OFP. Autrement dit, il semble que les apprentis bâlois sont mieux informés sur l'existence de l'OFP, tandis que les apprentis neuchâtelois ont nettement plus de contact avec l'OFP et ses représentants sans se rendre compte du type d'institution que représente l'inspecteur. Il est tout à fait logique que les apprentis neuchâtelois aient une opinion plus précise quant à l'utilité du travail de l'inspecteur de l'OFP que leurs collègues bâlois. L'utilité se réfère surtout au contrôle de l'état actuel de la

formation pratique et beaucoup moins aux effets éventuels sur la protection de l'apprenti dans le travail quotidien dans l'entreprise.

#### 4.3. L'hypothèse socio-culturelle

Notre enquête n'avait pas pour but de fournir une comparaison représentative entre deux échantillons d'apprentis des cantons de BL et de NE. A cet égard, les effectifs interrogés auraient été trop faibles. En revanche, les données que nous avons recueillies sur environ 40 apprentis mécaniciens en 4e année d'apprentissage nous permettent de compléter notre étude par une série d'hypothèses plausibles sur la dimension socio-culturelle de notre comparaison.

- a) Partant de la constatation que les différences entre les apprentis BL et NE sont en général assez limitées, notre enquête auprès des apprentis ne permet pas de soutenir l'hypothèse d'effets socio-culturels au niveau de l'adolescent en formation. Cependant, ce résultat n'a qu'une portée limitée. En effet, nous n'avons pas étendu notre enquête sur les élèves à plein temps formés dans l'Ecole technique au sein du CPLN de Neuchâtel. Ces élèves auraient représenté en quelque sorte l'élément spécifique du système de formation de NE, tandis que les apprentis de l'industrie que nous avons interrogés constituent la catégorie d'adolescents la plus semblable aux apprentis de Bâle-Campagne. Cette restriction de notre démarche est due à notre capacité de travail limitée. En d'autres termes: si notre comparaison entre apprentis ne montre pas de différences socio-culturelles significatives, cette absence s'explique en premier lieu par des raisons d'échantillonnage.

- b) Les différences limitées que nous avons relevées entre les réponses des apprentis bâlois et neuchâtelois confirment à notre avis l'hypothèse d'uniformisation des structures de formation, selon laquelle les conditions de formation sont soumises, depuis quelques décennies, à des efforts d'égalisation de la part du législateur fédéral et des conférences intercantionales. Par conséquent, on parle aujourd'hui plus souvent de différences entre branches et professions qu'entre cantons, ce qui est également confirmé par les quelques grandes enquêtes psychologiques et sociologiques sur la situation de l'apprentissage en Suisse (cf. Chap. I). D'autre part, notre choix de deux cantons ayant une structure socio-économique comparable a contribué à réduire les différences possibles au niveau de l'échantillon des apprentis.

## Chapitre XVII

### CONCLUSIONS

Dans notre hypothèse de départ, nous avons postulé l'existence de différences d'ordre socio-culturel entre les deux systèmes de formation des cantons de NE et de BL. Il reste à savoir, si et dans quelle mesure ces tendances sont également présentes au niveau du vécu des acteurs. Si notre travail ne demande aucune représentativité au-delà d'un segment très limité de la formation dans les deux cantons, nous pouvons néanmoins confirmer notre hypothèse de travail par l'existence de certains traits et tendances globaux. La collaboration des acteurs au sein des organisations que nous avons analysées comporte des traits qui renvoient à la dimension socio-culturelle.

Dans les deux cantons, nous avons relevé des différences dans les contraintes de la structure formelle de formation, à la fois au niveau du système global et au sein des organisations particulières. Parfois, les contraintes structurelles donnent lieu à la création de fonctions particulières qui sont dotées de ressources institutionnelles (exemples: l'inspecteur des écoles BL, le directeur général d'un centre régional NE). Parallèlement, les contraintes de la structure formelle déterminent la distribution du pouvoir officiel (= zones d'incertitude) entre les différents groupes d'acteurs. Les deux cantons sont dotés d'une distribution de ressources distincte aussi bien au niveau cantonal qu'à l'intérieur des organisations. Ainsi, BL connaît une participation élevée des représentants de l'économie privée au niveau du système global, tandis que NE distribue une partie importante du pouvoir de décision et d'action aux collectivités publiques au niveau régional, voire communal. Nos études de cas illustrent

clairement, comment les contraintes structurelles des organisations conduisent à des jeux différents entre acteurs au sein d'organisations apparemment homogènes. Un certain type de surveillance engendre une distribution des zones d'incertitude particulière et permet aux acteurs de développer des stratégies de comportement particulières.

La formation est l'enjeu de forces multi-directionnelles variées: forces centralisatrices et défense d'intérêts régionaux, compétition entre régions, partage de compétences entre l'autorité publique et l'économie privée. L'articulation de ces forces vectorielles peut caractériser le système de formation d'un canton, si la présence d'une constellation donnée est relativement stable dans le temps. Nous avons vu que la structure actuelle de la formation professionnelle neuchâteloise est issue de réformes relativement récentes. Il faudra suivre de près l'évolution des prochaines années pour savoir si les traits structurels que nous avons relevés en 1983 sont encore valables avant de refuser avec certitude l'hypothèse que notre analyse fait simplement état d'une articulation éphémère. En revanche, nos constatations relatives à la situation du canton de BL nous semblent être plus assurées dans une perspective d'avenir, car le système actuel de formation de BL est le résultat d'une évolution adaptative relativement lente et continue dont la suite paraît prévisible.

L'analyse stratégique de quelques institutions choisies avait pour but de compléter la démarche systémique par la perspective plus subjective des acteurs qui collaborent au sein de ces organisations. Alors la question se pose de savoir, si les différences socio-culturelles que nous avons relevées au niveau de l'analyse du système global auraient des retombées au niveau des acteurs individuels et collectifs. La réponse provisoire que nous pouvons apporter maintenant à cette question peut être décomposée et visualisée de la manière suivante:

Tableau 17.1: La dimension socio-culturelle de l'analyse stratégique

| Unité d'analyse                 | Structure formelle                                        | Collaboration des acteurs                                    | Différences socio-culturelles |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Office de formation profession. | semblable (organisation et caractéristiques du personnel) | relations sociales différentes                               | partiellement confirmées      |
| Surveillance                    | système réactif (BL) et actif (NE)                        | distribution des ressources différente, enjeux et jeux diff. | confirmées                    |
| Ecoles                          | complexe (NE), simple (BL), enracinement régional (NE)    | ressources différentes, enjeux et jeux différents            | confirmées                    |

La structure formelle des deux offices de formation professionnelle est semblable, tandis que la collaboration des acteurs dans les deux offices se déroule selon deux modèles différents. Les facteurs explicatifs de ces modèles (le milieu professionnel d'origine des collaborateurs, le style de direction et la répartition des tâches ainsi que les attitudes des collaborateurs par rapport à la fonction de l'OFFP) renvoient à des différences nettes au niveau de la dimension socio-culturelle. Ces différences sont encore plus apparentes dans le domaine de la surveillance, une des tâches centrales des OFFP. Aussi bien l'organisation formelle que les interactions des acteurs révèlent des particularités renvoyant à une différence plus fondamentale entre les deux systèmes de formation. La complexité structurelle du système neuchâtelois, découlant d'une tradition continue de politique communale de formation et de la

coexistence de deux types de formation au sein du même système, engendre un type de surveillance en conséquence. Il en résulte un mode particulier de collaboration entre acteurs dont les attitudes reflètent les caractéristiques du système (opinion favorable à l'intervention active des pouvoirs publics, respect des structures locales). La situation est analogue dans le cas de la surveillance réactive en vigueur dans le canton de Bâle-Campagne: absence de structures locales de formation et de surveillance, interprétation libérale de la fonction de surveillance et des attitudes des fonctionnaires qui sont proches du point de vue de l'employeur.

Le deuxième type d'institution que nous avons analysé - l'école professionnelle - donne également une bonne illustration des rapports entre caractéristiques structurelles et effets au niveau de l'action sociale. Cependant, il y a une distinction importante à faire par rapport à l'étude de cas des OFP: l'établissement scolaire que nous avons étudié à Neuchâtel (le CPLN) représente un volet nouveau du système de formation, puisqu'il est issu des réformes après 1964. De cette manière, les résultats de notre analyse reflètent simultanément les effets d'un type particulier et traditionnel de formation (= l'école à plein temps) et les effets des réformes sur le comportement des acteurs concernés. Les attitudes des enseignants et du personnel de direction du CPLN doivent être interprétées sous l'angle de cette double perspective. La comparaison entre les deux établissements scolaires de Neuchâtel et de Liestal confirme globalement la présence de différences socio-culturelles dans le domaine de l'enseignement professionnel. Elle est en même temps fortement marquée de la contingence des phénomènes observés. Il ne serait pas approprié d'inférer des résultats de notre analyse à la situation existante dans toutes les autres écoles des deux cantons.

Par rapport à l'hypothèse socio-culturelle, l'enquête auprès des apprentis a conduit à trois types de résultats:

- a) Les deux échantillons se ressemblent d'une manière remarquable par rapport aux caractéristiques personnelles des apprentis;
- b) Le discours des apprentis a apporté des confirmations de certaines données de nos autres analyses: p.ex. les effets de la différence entre BL et NE par rapport à la complexité des structures scolaires ou les ressemblances dans le domaine de la formation pratique dans les entreprises.
- c) Certains résultats de l'enquête apportent des compléments utiles: p.ex. les effets assez semblables de la surveillance sur la connaissance et l'évaluation de celle-ci par les apprentis ou la rareté des relations entre le monde scolaire et la vie pratique dans les entreprises.

A la fin de notre étude, nous constatons que la complémentarité des approches que nous avons utilisées dans notre travail contribue à une compréhension nuancée des phénomènes de formation. D'une manière globale, notre hypothèse de départ quant aux effets différentiels des ensembles socio-culturels distincts sur la structure et le fonctionnement de la formation professionnelle nous semble être confirmée. Les cantons de Neuchâtel et de Bâle-Campagne possèdent chacun un système de formation professionnelle particulier et clairement distinct. Les distinctions comportent deux dimensions: l'élément local, spécifique au contexte cantonal, et l'élément régional, renvoyant aux ensembles plus globaux de la Suisse romande et alémanique. Les effets de l'élément régional n'apparaissent qu'indirectement dans les structures de formation, car ils sont médiatisés par la spécificité des éléments locaux qui caractérisent chaque canton et ses régions. De cette manière, la présence marquée des pouvoirs publics dans le domaine de la formation professionnelle - caractéristique pour d'autres

cantons romands également - s'exprime dans le canton de Neuchâtel à travers la coopération entre les différents échelons politico-administratifs et ne repose pas sur un système cantonalisé monolithique.

Une dernière remarque quant à la généralité des phénomènes observés s'impose: l'analyse stratégique des quatre études de cas nous a clairement illustré la contingence de nos données. La portée de nos observations reste limitée à l'organisation spécifique que nous avons analysée, car l'indétermination du comportement des acteurs empêche toute tentative de découvrir dans les structures des déterminismes quelconques. Chaque contexte organisationnel offre d'autres opportunités et est régi par d'autres contraintes qui influencent les stratégies des acteurs.

L'ouverture de notre perspective vers l'avenir nous conduit à nous interroger sur les forces susceptibles d'encourager ou d'empêcher le changement et l'innovation au sein des deux systèmes cantonaux de formation. Le chapitre suivant tâche d'y apporter une première réponse sommaire et provisoire. Il concluera en même temps notre travail.

PARTIE IV:

LE CHANGEMENT

## Chapitre XVIII

### LE POTENTIEL DE CHANGEMENT DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DE NEUCHÂTEL ET DE BALE-CAMPAGNE

#### 1. Introduction

Nous concluons notre travail par un essai sur le potentiel de changement contenu dans les deux systèmes de formation de NE et BL. Quelle est la capacité d'adaptation des deux systèmes telle qu'elle découle de nos analyses? De quelle manière les ressources de changement sont-elles réparties parmi les acteurs et les institutions? Y a-t-il des différences entre les deux cantons qui renvoient à la spécificité de leur contexte socio-culturel? De telles questions sont au centre des délibérations suivantes.

Le présent chapitre est composé de deux éléments: nous commençons par la présentation des concepts analytiques principaux dans le domaine de la recherche sur la diffusion (Diffusion of Innovations, E. ROGERS, 1962). Après une introduction plus générale, nous procéderons à l'application des concepts au domaine de la formation professionnelle. La deuxième partie du chapitre sera consacrée à la comparaison des deux systèmes par rapport à la dimension d'innovation. D'une part, nous ferons une analyse sommaire au niveau du système global de formation. D'autre part, nous tenterons de saisir le potentiel de changement contenu dans les institutions concrètes. Pour conclure, nous établirons le lien entre le changement et la dimension socio-culturelle de la formation professionnelle.

## 2. Conceptualisation

L'étude des processus de changement et d'innovation dans les systèmes sociaux s'applique à un objet dont les dimensions dépassent la capacité d'une analyse mono-disciplinaire. Néanmoins, il existe un nombre élevé d'ouvrages relevant d'une discipline scientifique particulière qui tentent de décrire le changement comme un phénomène réduit à des caractéristiques qu'on peut saisir par les concepts et les méthodes d'une seule discipline. De cette manière, la psychologie sociale, la sociologie, la science politique et les sciences économiques ont contribué à l'analyse du phénomène de changement. Depuis quelques années, il y a eu différentes tentatives pour dépasser les cadres limités de ces travaux afin d'intégrer le savoir existant relatif à ce domaine. Les ouvrages de ROGERS, HAVELOCK, BENNIS et al., HUBERMAN ou SCHMID présentent des essais de synthèse plus ou moins globaux et complets.

Le sujet de notre travail est situé dans le domaine de l'éducation, au carrefour entre la vie du travail et la salle de classe. Par conséquent, nous retenons surtout les travaux relatifs au domaine de l'éducation pour conceptualiser notre analyse, puisque les autres domaines (p.ex. la sociologie rurale, le marketing, l'ethnologie, la communication de masse ou la recherche médicale) présentent des particularités structurelles qui rendent difficile l'application immédiate des concepts analytiques à notre objet d'analyse. Nous nous référons surtout aux travaux de M. HUBERMAN, R. HAVELOCK, R. HOOD et à leur adaptation au contexte de la formation professionnelle suisse (notamment VILLIGER 1983).

## 2.1. Les modèles globaux du processus de changement

Les recherches sur l'innovation ont abouti à trois modèles globaux du processus de changement:

- le modèle de recherche et développement (R&D), qui "considère le processus comme une suite rationnelle de phases par lesquelles une innovation est inventée ou découverte, mise au point, produite et diffusée pour être utilisée. L'innovation n'est pas analysée du point de vue de l'utilisateur, présumé passif. D'autre part, la recherche ne commence pas comme une suite de réponses à des problèmes humains déterminés, mais comme une succession de faits et de théories qui sont ensuite transformés en idées pour des produits et services utiles lors de la phase de développement. Les résultats des travaux sont alors produits en série et diffusés à ceux à qui ils pourraient être utiles" (HUBERMAN 1973, p.69/70).
- le modèle d'interaction sociale, qui "insiste sur l'aspect de la diffusion, c'est-à-dire sur la circulation de messages d'une personne à l'autre et d'un système à l'autre. Largement utilisé dans la médecine et l'agriculture, il souligne l'importance des réseaux interpersonnels d'information, de la direction de l'opinion, du contact personnel et de l'intégration sociale. Selon ce modèle, chaque membre du système passe par le cycle prise de conscience-adoption, dans un processus de communication sociale avec ses collègues" (op.cit., p.70).
- le modèle de résolution des problèmes, qui "est construit autour de l'utilisateur de l'innovation. Il part de l'hypothèse que l'utilisateur a un besoin bien déterminé et que l'innovation satisfait ce besoin. De la sorte, le processus se développe du problème au diagnostic d'un besoin, puis à l'essai et enfin à l'adoption. Très souvent, un 'agent du changement' extérieur est nécessaire pour conseiller les individus sur les solutions possibles et les stratégies de mise en oeuvre, mais l'accent est mis sur une collaboration sensible aux demandes du client plutôt que sur une manipulation s'exerçant de l'extérieur" (op.cit., p.72).

Le déroulement du processus de changement selon ces trois modèles est résumé dans le tableau de la page suivante:

Tableau 18.1:

Trois modèles du processus de changement (selon HUBERMAN 1973, p.72)

| <u>Recherche et développement (R&amp;D)</u>                       | <u>Résolution des problèmes</u>                                              | <u>Interaction sociale</u>                         |
|-------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| 1. <u>Invention</u> ou découverte de l'innovation                 | 1. <u>Traduction</u> du besoin en problème                                   | 1. <u>Prise de conscience</u> de l'innovation      |
| 2. <u>Développement</u> (élaboration des solutions aux problèmes) | 2. <u>Diagnostic</u> du problème                                             | 2. <u>Intérêt</u> manifesté pour l'innovation      |
| 3. <u>Production</u> et conditionnement de l'innovation           | 3. <u>Recherche et localisation</u> des informations                         | 3. <u>Evaluation</u> du bien-fondé de l'innovation |
| 4. <u>Diffusion</u> à un large public                             | 4. Adaptation de l'innovation                                                | 4. <u>Essai</u>                                    |
|                                                                   | 5. <u>Essai</u>                                                              | 5. <u>Adoption</u> pour utilisation permanente     |
|                                                                   | 6. <u>Evaluation</u> de l'essai du point de vue de la satisfaction du besoin |                                                    |

"Nous remarquons aussi que ces modèles diffèrent quant à la personne à l'origine de l'initiative du processus de changement: le modèle R&D met en évidence celui qui met au point l'innovation, le modèle d'interaction sociale celui qui la propage, le modèle de résolution des problèmes celui à qui elle est destinée" (op.cit., p.73).

CHIN et SENNE ont classé les différentes stratégies d'innovation en trois types:

- l'approche empirique-rationnelle qui est basée sur l'hypothèse que "les hommes sont raisonnables et qu'ils suivront leur intérêt personnel quand on le leur aura montré. L'innovation sera adoptée ... si l'on peut montrer que l'adoptant trouvera un avantage dans le changement. On part aussi de l'hypothèse que la raison détermine l'initiative en matière d'innovation; ainsi, la recherche scientifique est le meilleur moyen d'étendre les connaissances, de la recherche fondamentale à l'application pratique" (op.cit., p.76).

- l'approche normative-rééducative part de l'hypothèse que "l'adoptant n'est pas passif, ... au contraire, il recherche activement une solution à ses problèmes. Cette stratégie est fondée sur un modèle psychothérapique d'agent du changement (conseiller) et d'adoptant (client) dans lequel, avec la collaboration de l'agent, le client élabore lui-même ses changements. Elle tend moins à une formation technique qu'à une modification des attitudes et des valeurs, et ses objectifs sont au nombre de deux: a) améliorer les capacités de résolution des problèmes ... b) favoriser une connaissance nette de soi et le développement personnel chez les membres du système, étant admis que les changements personnels conduiront finalement à des changements dans l'organisation" (op.cit., p.78).
- l'approche coercitive comme stratégie recourt à l'utilisation de "sanctions politiques et économiques pour contraindre au changement. Cette méthode est nécessaire quand la mesure est d'ordre législatif ... mais c'est aussi la manière courante de mener à bien des réformes moins complètes dans les pays où les enseignants et les membres du personnel administratif sont expressément engagés comme fonctionnaires... Pour être adoptées au niveau individuel, la plupart des innovations requièrent des connaissances, des compétences et des attitudes nouvelles, et souvent l'adhésion à de nouvelles valeurs. Au niveau social, des changements doivent intervenir dans les normes, les rôles et les relations" (op.cit., p.78).

L'analyse de plus de 4'000 travaux sur l'innovation, effectuée par HAVELOCK et al., ainsi que les analyses secondaires de ROGERS et SHOEMAKER (1971) conduisent à une série de facteurs qui influencent le comment et le combien d'une innovation (facteurs favorables et facteurs de résistance). Ces facteurs sont situés dans des dimensions différentes, parmi lesquelles nous devons distinguer:

- l'innovation en tant que telle (type, taille, etc.)
- le contexte systémique (l'organisation et l'environnement)
- les caractéristiques des acteurs et des institutions qui sont les porteurs du changement.

## 2.2. La typologie des théories du "social change"

Dans son ouvrage "Theorie sozialen Wandels", M. SCHMID présente trois approches générales pour l'analyse du changement social:

- les théories "individualistes" ("Individualistische Theorien"), telles que la théorie de l'apprentissage (KUNKEL et al.), la théorie de l'utilité d'après PARSONS et al., la théorie de la motivation selon McCLELLAND et la théorie de l'interaction symbolique défendue par SHIBUTANI et al.; toutes ces théories postulent que l'individu constitue l'instance ultime pour l'explication des phénomènes de changement social.
- les théories "structurelles" ("Strukturelle Theorien"), regroupées en trois catégories: théories de l'équilibre structurel selon PARSONS et autres, théories de la différenciation structurelle d'après SMELSER et al. et les théories de la sélection structurelle, représentées par les écrits de BOURDIEU et al.; ces théories examinent le processus de changement comme effet de l'action collective ("kollektive Handlungsfolgen").
- un modèle intégré des deux approches complémentaires selon le leitmotiv des processus sélectifs de l'action sociale.

L'essai de SCHMID d'intégrer les deux grandes catégories des théories du changement social est tentant. Mais son application dans le cadre de notre analyse se heurte au degré d'abstraction très élevé du modèle intégré d'une part et à l'absence d'opérations appropriées d'autre part à défaut de données empiriques correspondantes. Pour cette raison, nous renonçons à l'utilisation de l'approche de SCHMID dans notre travail en signalant cependant que notre propre conception du processus de changement est proche de la position de SCHMID.

En effet, notre compréhension du processus de changement est inspirée à la fois des auteurs comme A. TOURAINE, M. CROZIER et M. SCHMID. Nous ne croyons pas aux positions déterministes défendues par les auteurs soit des théories "individualistes", soit des théories "structurelles". Nous envisageons le phénomène du changement plutôt comme un jeu dialectique entre des facteurs structurels et individuels. La contingence des modes d'organisation collective que CROZIER attribue

principalement à la liberté irréductible du comportement de l'acteur individuel est une source de changement inépuisable. Dans cette perspective, les approches d'innovation de R. HAVELOCK et al. constituent des éléments d'explication précieux pour saisir les processus de changement par rapport à l'action des acteurs individuels et à ses prérequis (individuels et systémiques). D'autre part, il est évident que certaines configurations structurelles offrent davantage d'opportunités et de ressources aux acteurs pour réaliser un changement que d'autres. Les contraintes structurelles (conditions matérielles, degré de réglementation, type d'organisation etc.) constituent des limites plus ou moins sévères au processus de changement. Leur influence ne se limite pas à la phase d'initiation d'un changement, mais continue au contraire durant tout le processus de changement.

Voici en quelques phrases les termes, dans lesquels nous traiterons du potentiel de changement du système de formation professionnelle. Nous nous rendons compte que le degré d'élaboration théorique de nos concepts n'est pas encore satisfaisant. Ceux-ci nous servent de cadre de référence pour effectuer une analyse, dont les résultats sont également destinés à faire progresser la réflexion théorique sur le thème du changement dans le contexte particulier de la formation professionnelle. De cette manière, notre analyse constitue davantage un essai de réflexion qu'une étude rigoureuse.

### 3. Application à la formation professionnelle

#### 3.1. Généralités

Le monde de l'éducation présente des caractéristiques multiples qui ne sont pas favorables au changement. Ces traits sont liés à la fois aux structures du système et aux facteurs de personnalité des acteurs (enseignants, administrateurs). HUBERMAN énumère les facteurs principaux de stabilité et de résistance d'un système d'éducation<sup>1</sup>. La comparaison entre le système général d'éducation et le sous-système de la formation professionnelle permet de voir que les mêmes réflexions sont également valables pour la formation professionnelle. La complexité accrue des structures d'exécution et d'encadrement qui caractérisent la formation professionnelle fonctionne comme limite au potentiel d'innovation du système global. Cependant, elle crée en même temps des "niches" moins réglementées dans le système, où le changement peut être expérimenté. Nous en verrons quelques exemples dans les paragraphes suivants.

Par rapport aux modèles globaux du processus de changement, la formation professionnelle ne met en application que deux des trois modèles: en effet, la fréquence d'apparition de mécanismes du type R&D est extrêmement rare. En l'absence d'organismes spécialisés de recherche dans le domaine, il manque une base essentielle pour l'existence du modèle R&D<sup>2</sup>. Les traits du modèle d'interaction sociale se retrouvent dans différents secteurs de la formation. Notamment le processus habituel de réforme des règlements d'apprentissage, des programmes de

<sup>1</sup>HUBERMAN 1973, p.31s, p.53s

<sup>2</sup>sauf quelques instituts universitaires isolés comme p.ex. l'IWP de Saint-Gall ou l'Institut de psychologie de l'Université de Lausanne, mais qui ne sont pas spécialisés dans le domaine de la formation professionnelle.

formation et d'autres dispositions légales entraîne des activités de diffusion et de propagation du type "top-down", déclenchées le plus souvent par l'autorité fédérale. Cependant, une bonne partie des changements sembleraient obéir à la logique du modèle de résolution des problèmes, dans le cadre duquel l'utilisateur futur de l'innovation est le moteur qui déclenche l'action (bottom-up). Ce sont les différents groupes d'acteurs à la base du système (enseignants, patrons, fonctionnaires publics) qui réclament le plus souvent des actions correctives face aux dysfonctions du système.

Par la nature des choses, la majorité des approches du changement qu'on rencontre dans le domaine de la formation sont du type coercitif (règlements nouveaux). Un changement visant plutôt à la modification des attitudes et des valeurs (approche normative-rééducative) est plus laborieux à réaliser et beaucoup moins fréquent (p.ex. dans le domaine de la formation des enseignants et des maîtres d'apprentissage).

Parmi les ressources du changement, les ressources financières ont une importance particulièrement élevée. Ainsi, la Confédération dispose d'un instrument puissant mais lourd dans l'application, à savoir les subventions, avec lequel elle peut influencer le développement des structures cantonales de formation. Cet instrument permet surtout de diriger les innovations du type interaction sociale dans une approche coercitive. En revanche, les subventions constituent un moyen beaucoup moins efficace pour réaliser une approche normative-rééducative. Ensuite, les ressources financières de la formation professionnelle proviennent des pouvoirs publics cantonaux et communaux. Ces ressources sont concentrées dans le domaine de

<sup>1</sup> Voir à ce sujet ACKERMANN 1981

l'enseignement scolaire et de l'administration cantonale. La complexité diverse de la structure scolaire des cantons que nous venons de voir dans les cas de NE et de BL conduit à une répartition plus ou moins décentralisée des ressources financières dans le domaine scolaire. Une innovation scolaire du type résolution de problème (bottom-up) sera plus facilement réalisable, si l'agent de financement et le lieu d'innovation sont proches l'un de l'autre. Finalement, les associations professionnelles (surtout au niveau cantonal) contribuent également au financement de la formation. Sans leur participation, une innovation dans le cadre d'une profession particulière n'est pratiquement pas réalisable. Parallèlement, leur support financier se limite le plus souvent aux affaires strictement en rapport avec "leur" secteur de formation.- Beaucoup d'innovations sont réalisées sur la base d'un financement mixte, auquel la Confédération, le(s) canton(s) et les associations professionnelles contribuent en même temps. Cette collaboration détermine également le caractère et la portée souvent modérée de l'innovation en question qui est le résultat d'un processus de négociation entre les acteurs en jeu.

A côté des ressources financières, un autre facteur joue un rôle important dans le domaine du changement: la pression d'adaptation qui découle d'un environnement technologique et organisationnel en mouvement. Depuis quelques années, l'économie suisse est entrée dans un processus de transformation technique profonde, à la suite surtout des progrès dans le domaine de la micro-électronique. Mais ces processus d'adaptation ne touchent pas toutes les entreprises et toutes les branches d'une même intensité. De même, la pression d'adaptation n'est pas identique pour toutes les professions. Nous connaissons des branches qui sont particulièrement exposées aux effets de l'innovation micro-électronique (p.ex. l'électro-technique et l'informatique), tandis que d'autres métiers ont un rythme de changement plus lent

(p.ex. certaines professions artisanales et de service). Par rapport à la formation professionnelle, il s'ensuit que les attitudes face au changement varient en particulier en fonction de la pression d'adaptation à laquelle est soumise une profession donnée. Les professionnels auront une attitude plus ouverte au changement dans la mesure, où ils auront réussi à maîtriser des adaptations antérieures (plus ou moins fréquentes). Souvent, les formateurs travaillant dans les entreprises sont plus directement confrontés aux changements technique et organisationnel. Par conséquent, ils ont tendance à avoir une attitude plus souple et plus ouverte face au changement que les enseignants des écoles dont le milieu de formation est plus stable et mieux abrité d'un environnement en mutation. Les exceptions à cette thèse sont pourtant nombreuses.

Les innovations les plus poussées se situent au niveau des organisations individuelles, entreprise ou école, dont la taille réduite et l'autonomie relativement élevée permettent une politique de formation novatrice, pourvu que les normes dominantes des décideurs soient favorables au changement et que les ressources financières et organisationnelles de l'établissement soient suffisantes. A cet égard, il y a des différences considérables entre les entreprises et les branches. Pour certains établissements p.ex., l'introduction d'un équipement informatique nouveau devient très tôt une nécessité absolue (pression de la concurrence) et crée un potentiel de changement considérable, à la fois au niveau de l'équipement et des valeurs (formation des cadres et du personnel exécutif). En revanche, d'autres entreprises échappent longtemps aux effets d'une modernisation technologique de leur branche et présentent des structures (techniques et normatives) stables, voire résistantes au changement.

### 3.2. Les écoles de Bâle-Campagne

Maintenant, nous quittons le niveau des considérations sur le système général de formation professionnelle pour nous tourner vers les systèmes concrets. Nous commençons par le canton de Bâle-Campagne.

Un trait caractéristique du fonctionnement du système de formation de BL est la collaboration entre l'autorité publique (le Canton) et les représentants de l'économie privée. Selon le sens de l'action des acteurs privés, cette collaboration permet la stimulation ou le frein des processus de changement. P.ex. la création des écoles professionnelles privées des deux entreprises de l'industrie de la chimie est issue de l'initiative privée.

#### 3.2.1. Les écoles professionnelles de la chimie

Les deux écoles SANDOZ et CIBA-GEIGY, situées à MuttENZ, ont le statut d'une école professionnelle "normale", puisqu'elles ont obtenu la reconnaissance de la part de l'autorité cantonale et fédérale. Par rapport au potentiel de changement, elles sont exposées à un double jeu d'influences: elles sont rattachées à leur entreprise-mère et subissent d'une manière directe les effets d'un changement dans la politique de formation de celle-ci. Parallèlement, les écoles doivent suivre la politique générale de l'autorité cantonale dans le domaine de la formation. Toute innovation en rapport avec la vie de ces écoles est le résultat d'un processus de négociation entre les représentants de l'entreprise-mère, de l'école et de l'autorité cantonale. Le résultat de ce "bargaining" dépend de la pertinence de l'innovation en jeu pour chacun des acteurs et des ressources mobilisables. Il est clair que la politique de formation d'une entreprise ne correspond pas nécessairement à celle défendue par l'autorité publique. Par conséquent, un minimum quasi "naturel" d'enjeux conflictuels caractérise les rapports de négociation autour de toute innovation. Cette

conflictualité est en réalité relativement limitée, car les entreprises-mères poursuivent une politique de formation innovatrice qui correspond très souvent aux représentations de l'autorité cantonale. Il n'en reste pas moins que la pluralité des centres de décision et les logiques différentes qui guident le travail quotidien des acteurs en jeu rend le processus de changement relativement laborieux et complexe.

### 3.2.2. Les écoles cantonales

Le potentiel conflictuel inhérent aux rapports entre acteurs pertinents des écoles de la chimie distingue celles-ci des autres écoles (publiques) du canton. Ici, l'autorité cantonale de surveillance et les représentants de l'école se rencontrent sans la participation simultanée de l'économie privée. Le rapport est hiérarchisé en faveur de l'autorité cantonale, à laquelle on peut opposer l'autonomie relative de l'école, liée entre autres à la distance physique entre l'école et l'administration cantonale. Les ressources financières de l'école cantonale ne contiennent que très peu de marge de manoeuvre par rapport au canton. Par conséquent, les négociations aboutissent le plus souvent à un résultat conforme aux attentes de l'autorité cantonale. Si l'école a besoin de moyens financiers pour moderniser p.ex. son équipement technique, ses propositions sont sévèrement limitées par les contraintes budgétaires du canton. Cette limitation est moins sévère dans les écoles privées, où l'entreprise-mère peut plus facilement mobiliser des ressources à court terme.

### 3.3. Les centres de formation de Neuchâtel

Les écoles neuchâteloises jouissent d'une autonomie relativement élevée face à l'autorité cantonale et vis-à-vis de l'économie privée. La multitude des sources financières des écoles leur confère une position de négociation confortable et leur procure

une flexibilité considérable. La commune siège de l'école professionnelle est plus proche de l'école que l'autorité centrale du canton. Elle assume un rôle semblable à l'entreprise-mère des écoles de la chimie bâloise. Les processus de changement résultent donc d'une prise de décision dans une structure décentralisée et proche de la vie de tous les jours d'une école déterminée. En revanche, la concentration de l'enseignement dans les centres régionaux de formation comporte un aspect plus conflictuel par rapport au potentiel de changement. En effet, un centre scolaire comme p.ex. le CPLN est composé d'une multitude d'acteurs différents dont les intérêts divergent souvent (p.ex. autour de la répartition des ressources financières entre les sous-unités du centre). Des mécanismes de régulation de conflits et d'arbitrage d'intérêts doivent être mis sur pied pour permettre la réalisation d'un projet d'innovation. Quel groupe d'acteurs aura le plus de facilité à faire passer son point-de-vue dans la décision? A Bâle-Campagne, l'entreprise-mère (des écoles de la chimie) et l'autorité cantonale disposent d'un surplus de ressources lié à leur position stratégique dans le processus de décision. A Neuchâtel, la direction d'un centre de formation semble être dans une position semblable, puisque le choix des priorités de la politique de formation ainsi que les décisions financières se situent d'une manière prépondérante au niveau de l'école individuelle (communale).

La finalité d'un centre régional de formation est moins influencée par le système de production que celle d'une école de la chimie bâloise. L'objectif prioritaire étant la formation théorique (et pratique) des élèves-apprentis, les contraintes de la production industrielle et commerciale n'entrent pas directement dans les débats sur l'introduction d'une innovation donnée. Cela n'exclut nullement qu'une direction de centre ne réponde pas directement à des besoins nouveaux de formation (de base et continue) formulés par le secteur privé. Son

autonomie relativement élevée lui permet au contraire de réagir d'une manière rapide et non bureaucratique à de telles demandes. L'exemple de la mise sur pied de l'ESCEA illustre bien cette souplesse (cf. chap. XIV).

#### 3.4. Les offices de formation professionnelle

Au niveau de l'autorité cantonale de surveillance, nous avons constaté la ressemblance des données structurelles des deux offices (personnel et fonctions principales) ainsi que les différences au niveau de la réalisation concrète (surveillance active et réactive). Les conditions de la genèse et de la réalisation du potentiel d'innovation diffèrent en conséquence. A cet égard, l'OFF de Bâle-Campagne et le SFTP neuchâtelois se distinguent quant aux points suivants: le SFTP poursuit des objectifs d'harmonisation des structures et du niveau de formation sur le territoire cantonal, tandis que l'OFF de BL cherche à maintenir un certain équilibre entre régions et entre secteurs. Le SFTP et l'OFF disposent de ressources comparables pour la réalisation de leurs activités. Par contre, il y a une différence au niveau des stratégies dominantes. En effet, le SFTP cherche surtout la collaboration avec les centres de formation et les associations professionnelles, tandis que l'OFF de BL préfère la collaboration avec les entreprises et les organisations faïtières et, dans une mesure plus limitée, avec les écoles. La dimension temporelle n'est pas non plus la même pour le travail des deux offices. En général, un processus de changement exigera davantage de temps s'il est déclenché et réalisé par le SFTP qu'en cas d'une action correspondante de la part de l'OFF de BL, car la différence de la complexité des structures demande des phases de négociation d'une durée inégale. Il y a également des différences au niveau des systèmes de valeurs. La tâche principale du SFTP est constituée par la poursuite d'une politique d'harmonisation des structures sous

la régie d'une autorité centrale. Transformé en termes de changement, cet objectif se traduit par une conception plutôt conservatrice, stabilisatrice du système de formation (sans connotation péjorative du terme). D'un autre côté, l'OFP de BL poursuit une politique de formation qui est marquée par la présence et la proximité du centre régional (la ville de Bâle). La concentration de l'infrastructure scolaire et des entreprises de formation dans l'agglomération de Bâle-Ville exige une action corrective en faveur des régions plus éloignées de la ville, afin de maintenir un certain équilibre de l'offre de formation sur le territoire cantonal. Cette situation conduit l'OFP à poursuivre une politique plus innovatrice pour ne pas perdre trop de terrain face au rythme "urbain" de modernisation dans la région. Dans cette logique, il n'est pas étonnant de constater que l'OFP de BL a procédé à un nombre considérable d'innovations importantes dans la formation professionnelle du canton. Les "Grundschulen Metall", les cours de formation pour maîtres d'apprentissage et l'école professionnelle supérieure en sont des exemples récents.

#### 4. La nature du changement

La formation professionnelle est un champ fortement structuré. Toute innovation d'une certaine importance doit être filtrée au préalable par un certain nombre d'acteurs collectifs pour avoir une chance de réalisation et de survie. Les négociations entre institutions et acteurs autour des projets nouveaux sont de ce fait indispensables. Sous cet angle, la participation constitue un enjeu central pour toute tentative d'innovation dans un contexte cantonal. Le système neuchâtelois de formation est marqué par une complexité structurelle plus élevée que le système de BL. Par rapport au processus d'innovation, cette complexité peut constituer à la fois une entrave (multitude des acteurs à concilier) ou une opportunité (des projets-pilotes limités sont possibles). Les institutions régionales qui disposent d'une certaine indépendance et d'une certaine force (comme p.ex. le CPLN) sont particulièrement capables d'utiliser les niches non réglementées du système en vue d'initier des projets nouveaux. Quel type d'innovation est (dé)favorisé par cette réaprtition du potentiel de changement?

##### 4.1. Les écoles et le changement

Un centre régional de formation dans le canton de Neuchâtel se préoccupe d'un nombre limité de professions dans lesquelles il forme des apprentis. Le changement dans un tel contexte sera situé surtout au niveau des programmes de formation (offres de formation continue, cours facultatifs). Sa portée sera plutôt locale que cantonale, plutôt sectorielle que générale. Il ne touchera guère aux aspects pratiques de la formation, sauf pour les professions techniques dont la formation complète est assumée par l'école. La communication entre les centres de formation est limitée par des facteurs matériels (distance géographique, type de profession) et immatériels (rivalité entre centres, normes professionnelles divergentes, régionalisme).

Les deux écoles cantonales de Bâle-Campagne sont dans une situation différente. Une innovation aura tendance à être mise en oeuvre simultanément et d'une manière semblable dans les deux écoles. Il y aura moins de particularisme local et davantage d'initiatives cantonales. Comme dans le cas des centres régionaux de Neuchâtel, l'innovation sera surtout située dans le domaine des programmes de formation, mais moins souvent réservée à une seule profession. Une divergence entre les écoles de Liestal et de Muttentz semble pertinente par rapport à la nature du changement. Le fait que l'école de Muttentz est implantée dans l'agglomération de la ville de Bâle aura tendance à accentuer la pression d'innovation sur l'école, puisque la compétition avec les écoles de la ville est plus directe que pour l'école de Liestal. - Les deux écoles de l'industrie chimique réaliseront des changements à la fois scolaires et pratiques. A cet égard, elles sont apparentées aux écoles de métiers de NE. Pour des raisons de concurrence, il n'y aura guère d'innovations importantes dans une seule des deux écoles, car l'interchangeabilité de la main d'oeuvre entre entreprises est un objectif important de la formation. Les innovations seront instrumentales ou conceptuelles (équipements ou programmes nouveaux); leur portée sera limitée aux professions de la chimie<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Quittons un instant le cadre strict de notre analyse pour nous tourner vers la situation dans les professions commerciales semblable dans les deux cantons. Une seule école dispense la formation pour un grand nombre d'apprentis. Toute innovation touchera donc immédiatement tous les apprentis avec une intensité égale. Une restriction doit être faite: la portée d'une innovation dans le domaine de la formation commerciale sera générale pour autant qu'elle touche l'enseignement scolaire (à temps complet ou à temps partiel). L'introduction d'une innovation dans le domaine de la formation pratique dans l'entreprise tombe sous les mêmes limitations que dans les autres secteurs professionnels (c'est-à-dire qu'elle sera fonction de la capacité d'innovation de l'entreprise individuelle).

#### 4.2. Les offices de formation professionnelle

Les innovations introduites par les organes de l'administration cantonale se situent le plus souvent dans le domaine de la fonction de régulation du système. Théoriquement, leur portée s'étend sur tous les secteurs de formation du canton. Simultanément, des changements plus limités sont possibles qui ne s'appliquent qu'à un secteur particulier. Dans les limites de la législation fédérale et cantonale, l'OFP (ou le DIP) dispose d'un pouvoir de régulation étendu. Les ressources disponibles sont fonction de la quantité et de l'organisation du travail dans le cadre de l'OFP.

Les ressources du Service neuchâtelois (SFTP) sont considérablement absorbées par le travail de surveillance et par les activités de coordination entre les différentes institutions de formation du canton. De ce fait, le SFTP n'est pas en mesure de jouer le rôle de moteur du changement dans le système. Il a besoin du concours d'autres organisations et groupements qui signalent leurs besoins d'innovation et fournissent, si possible, en même temps des propositions concrètes de réalisation. Le SFTP assume trois tâches principales dans le processus de changement: il déclenche la planification d'un projet d'innovation à la suite d'une nouvelle mesure législative p.ex.; cette action se dirige souvent vers les directions d'école ou les associations professionnelles. Le cas échéant, il soutient les propositions émanant d'autres institutions. Plus rarement, il exécute lui-même un projet nouveau (p.ex. la formation des maîtres d'apprentissage).

L'OFP de Liestal poursuit une politique de formation plutôt libérale dans un système de formation cantonalisé. Par rapport au processus de changement, les effets de cette structure systémique sont triples: l'OFP dispose de ressources propres qu'il peut engager dans la planification et la réalisation

d'innovations; le processus de négociation est limité à un petit groupe d'interlocuteurs institutionnels; les changements approuvés seront aisément appliqués sur tout le territoire du canton. A ces avantages "structurels" s'oppose l'impact des barrages qui découlent du système de formation: si l'importance de la participation des acteurs collectifs est plus grande à BL qu'à NE pour assurer le succès d'une innovation (une seule institution ou un seul groupement important(e) suffit pour bloquer le processus), la transparence des structures relativement simples du système limite et règle le nombre et l'étendue des "niches non réglementées" où l'on pourrait procéder rapidement à des essais-pilotes. Les structures uniformisées de formation ne permettent pas trop d'exceptions "expérimentales", sinon la stabilité du système global serait mise en danger. Nous postulons donc qu'un projet d'innovation réussi résulte le plus souvent de l'initiative des représentants de l'économie privée, ensuite de l'OFP et le moins souvent des milieux scolaires dont le champ de manoeuvre relativement limité contraint les responsables à s'assurer du soutien d'autres acteurs collectifs avant de lancer un projet novateur d'une certaine importance.

## 5. La dimension socio-culturelle du potentiel de changement

Pour conclure, reprenons une dernière fois notre hypothèse de départ et situons-la dans le cadre des processus de changement. Dans quelle mesure les différences entre le potentiel de changement des systèmes de Neuchâtel et de Bâle-Campagne renvoient-elles à la dimension socio-culturelle?

Le potentiel de changement n'est pas une donnée indépendante. Il est une propriété d'un système qu'on peut relever au niveau des structures organisationnelles et des acteurs qui font partie du système. Par conséquent, les résultats des analyses systémique et stratégique se reflètent également dans l'étude du potentiel de changement.

La doctrine libérale du système de formation de BL conduit à une distribution des ressources de changement qui exige la collaboration entre les acteurs publics et privés, où les premiers introduisent le plus souvent le changement et où le support des derniers est décisif pour le succès de toute innovation majeure. Les efforts entrepris dans la perspective de la proximité de la ville de Bâle (servant à maintenir un degré suffisant de types et de la qualité de formation offerts) accentuent le potentiel de changement et favorisent la mise en oeuvre de réformes. Dans le canton de Neuchâtel, l'importance des communautés locales est également affirmée dans le cadre des processus de changement. En général, ni l'autorité cantonale, ni l'économie privée ne peuvent jouer le rôle de moteur principal du changement. Celui-ci incombe aux centres régionaux qui disposent des ressources et des "espaces idéels" pour déclencher et réaliser, en tout cas dans une première phase d'expérimentation, un projet d'innovation.

Au niveau des attitudes et des valeurs, l'analyse comparative du potentiel de changement des deux systèmes cantonaux de formation n'aboutit pas à des différences assurées, car les données ne sont pas suffisamment représentatives. Cette restriction ne signifie cependant pas que nous négligions l'importance de ce facteur dans le cadre des processus de changement. En effet, les ressources matérielles et des besoins d'innovation articulés ne constituent qu'une condition nécessaire mais non suffisante pour susciter une action novatrice. Il faut également la présence d'éléments favorables au changement au niveau du système de valeurs et des attitudes des acteurs individuels, notamment des acteurs qui occupent les positions clés dans les processus de décision.

REPertoire DES ANNEXES

|                                                                                                                                      | <u>page</u> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|
| <u>Annexe 1:</u> Questionnaire utilisé dans le cadre de<br>l'enquête auprès du personnel des<br>offices de formation professionnelle | 351         |
| <u>Annexe 2:</u> Rapport de visite d'apprenti(e) du<br>Service de la formation technique et<br>professionnelle de Neuchâtel          | 355         |
| <u>Annexe 3:</u> Questionnaire utilisé dans le cadre de<br>l'enquête auprès des apprentis                                            | 359         |
| <u>Annexe 4:</u> Grille d'entretien utilisée dans le<br>cadre de l'enquête auprès des apprentis                                      | 365         |

Annexe 1: Questionnaire OFP

Projet EVA  
La formation professionnelle  
dans deux cantons suisses

D. Villiger

septembre 1982

Questionnaire No.

INDICATIONS SOCIO-PROFESSIONNELLES

1. Généralités

Nom:

Prénom:

Année de naissance:

Profession:

Etat civil:

Enfant(s) (âge):

Lieu d'origine:

2. Formation

2.1. Scolarité obligatoire

Ecole:

Lieu:

Durée:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 2.2. Formation post-obligatoire

| Type de formation:<br>(diplôme, CFC,...) | Lieu: | Durée: |
|------------------------------------------|-------|--------|
| _____                                    | _____ | _____  |
| _____                                    | _____ | _____  |
| _____                                    | _____ | _____  |
| _____                                    | _____ | _____  |
| _____                                    | _____ | _____  |

## 3. Activités professionnelles antérieures

| Type d'activité:<br>(fonction) | Lieu: | Durée: |
|--------------------------------|-------|--------|
| _____                          | _____ | _____  |
| _____                          | _____ | _____  |
| _____                          | _____ | _____  |
| _____                          | _____ | _____  |
| _____                          | _____ | _____  |
| _____                          | _____ | _____  |

## 4. Langues

|                 | oral/écrit |
|-----------------|------------|
| allemand        | _____      |
| suisse allemand | _____      |
| anglais         | _____      |
| italien         | _____      |
| espagnol        | _____      |
| autre langue:   | _____      |

## 5. Travail actuel

Fonction:

Depuis:

Temps de travail:  
(heures par semaine)

Description des tâches principales:

- (1) \_\_\_\_\_
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_
- (4) \_\_\_\_\_
- (5) \_\_\_\_\_

Supérieur hiérarchique:

Subordonnés hiérarchiques:

Les personnes, avec lesquelles je collabore le plus souvent:

- (1) \_\_\_\_\_
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_
- (4) \_\_\_\_\_

Les personnes (organisations), avec lesquelles j'ai des contacts fréquents:

- (1) \_\_\_\_\_
- (2) \_\_\_\_\_
- (3) \_\_\_\_\_
- (4) \_\_\_\_\_
- (5) \_\_\_\_\_

Répartition du temps de travail:

nombre d'heures par  
semaine ou %

|                    |       |                                              |
|--------------------|-------|----------------------------------------------|
| (a) Bureau:        | _____ | Dactylographie                               |
|                    | _____ | Téléphone                                    |
|                    | _____ | Entretiens (internes)                        |
|                    | _____ | Entretiens avec des personnes de l'extérieur |
|                    | _____ | Traitement de dossiers                       |
|                    | _____ | Classement de dossiers                       |
| (b) A l'extérieur: | _____ | .....                                        |
|                    | _____ | .....                                        |
|                    | _____ | .....                                        |
|                    | _____ | .....                                        |

6. Loisirs

- ☐ Lecture
- ☐ Nature
- ☐ TV/Radio
- ☐ Cinéma
- ☐ Théâtre/Opéra
- ☐ Promenade
- ☐ Jardinage
- ☐ Sports:
- ☐ Jeux:
- ☐ Autres:

Annexe 2: Rapport de visite SFTP Neuchâtel

REPUBLIQUE ET CANTON  
DE NEUCHÂTEL



SERVICE DE LA FORMATION  
TECHNIQUE ET PROFESSIONNELLE

## Rapport de visite d'apprenti(e)

|                                    |                 |              |
|------------------------------------|-----------------|--------------|
| No/                                | Nom et prénom : | Profession : |
| Etablissement :                    |                 |              |
| à                                  |                 |              |
| Durée de l'apprentissage : du au   |                 |              |
| Lieu de travail de l'apprenti(e) : |                 |              |

### RESPONSABLE DE LA FORMATION

Personne responsable, en général, des apprentis :

Responsable de la formation de l'apprenti :

Titre reconnu obtenu :

Nombre de personnes qualifiées (titulaires d'un CFC ou titre équivalent, de la même profession que l'apprenti(e) occupés de façon permanente dans l'entreprise : patron(s), plus ouvriers / employés qualifiés.

Nombre d'apprenti(s-es) de la même profession : (1ère 2ème 3ème 4ème)

Remarques :

Comportement de l'apprenti(e) au travail :

☐ excellent

☐ satisfaisant, de manière générale

☐ peut s'améliorer

☐ \* prestations insuffisantes (négligent, manque d'initiative, d'assiduité, de persévérance, ne se conforme pas aux instructions, etc.)

Comportement personnel

☐ excellent

☐ donne satisfaction

☐ irrégulier ou pourrait être meilleur

☐ \* pose des problèmes

Qualité du travail

☐ excellente

☐ bonne, en général

☐ acceptable

☐ \* travail souvent inutilisable

Vu le rapport périodique du maître d'apprentissage : ☐ OUI ☐ \* NON

\* Remarques et observations du maître d'apprentissage :

— 2 —

**APPRENTI(E)**

Ambiance de travail : ☐ favorable ☐ \* peu favorable ☐ .....

Information et consultation de l'apprenti : ☐ dialogue régulier ☐ \* dialogue insuffisant

Choix de la profession : ☐ satisfait(e) ☐ \* déçu(e)

\* Remarques : .....

**Nosstra de travail**

J. pause

lundi de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

mardi de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

mercredi de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

jeudi de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

vendredi de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

samedi de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

dimanche de ..... h à ..... h = ..... et de ..... h à ..... h = .....

Total des heures du matin : ..... h de l'après-midi : ..... h

Total des heures hebdomadaires : .....

Congé hebdomadaire : .....

Vacances : .....

Salaire : Fr. .... heure - hebdo. - quinz. - mensuel / brut - net

Tenue du journal de travail (livre de recettes et menus, guide méthodique, etc.) : ☐ pas demandé par règlement

☐ à jour ☐ \* pas en ordre / pas commencé ☐ \* .....

Visé régulièrement par le maître d'apprentissage : ☐ OUI ☐ \* NON

\* Remarques : .....

Nature du travail au moment de la visite : .....

Travaux couramment exécutés : .....

Les disciplines prévues par le règlement d'apprentissage (év. guide méthodique) sont-elles pratiquées d'une façon courante :

☐ OUI ☐ \* NON

\* Si non, quelles sont celles qui ne sont pas ou peu pratiquées : .....

- 3 -

## APPRENTI(E) (suite)

Remarques et observations :

Apprenti(e) vivant dans le ménage du chef d'établissement :

A-t-il (elle) une chambre convenable ? .....

La nourriture est-elle suffisante ?

**Remarques :**

### Cours professionnels

.. Neuchâtel - Colombier - Fleurier - La Chaux-de-Fonds - Lausanne - autre :

**Jour (s) des cours :**

Lorsque les cours durent toute la journée, l'apprenti(e) doit-il (elle) travailler dans l'entreprise ce jour-là : \_\_\_\_\_

Remarques concernant les cours :

Branches dans lesquelles l'apprenti(e) a des difficultés : .....

Que fait-il (elle) pour y remédier ?

Possibilité d'appui scolaire ou cours internes dans l'entreprise : ☐ OUI ☐ NON

Observations :

Quelles remarques ont-elles été faites :

à l'employeur :

à l'apprenti(e) : 

Estimez-vous que l'autorité de surveillance doit intervenir ? ☐ OUI ☐ NON

Avez-vous pu constater qu'il a été tenu compte des observations formulées lors du dernier contrôle : .....

Y a-t-il amélioration : \*\*\*\*\*

Le visite a été effectuée le .....

| Visites précédentes |
|---------------------|
|---------------------|

**Signatures :**

le maître d'apprentissage : 

**L'apprenti(e) :** .....

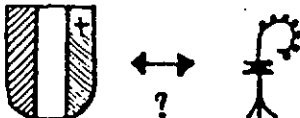
**l'inspecteur des apprentissages :** .....

le préposé communal : xxxxxx 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164 165 166 167 168 169 170 171 172 173 174 175 176 177 178 179 180 181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197 198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218 219 220 221 222 223 224 225 226 227 228 229 230 231 232 233 234 235 236 237 238 239 240 241 242 243 244 245 246 247 248 249 250 251 252 253 254 255 256 257 258 259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 288 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305 306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322 323 324 325 326 327 328 329 330 331 332 333 334 335 336 337 338 339 340 341 342 343 344 345 346 347 348 349 350 351 352 353 354 355 356 357 358 359 360 361 362 363 364 365 366 367 368 369 370 371 372 373 374 375 376 377 378 379 380 381 382 383 384 385 386 387 388 389 390 391 392 393 394 395 396 397 398 399 400 401 402 403 404 405 406 407 408 409 410 411 412 413 414 415 416 417 418 419 420 421 422 423 424 425 426 427 428 429 430 431 432 433 434 435 436 437 438 439 440 441 442 443 444 445 446 447 448 449 450 451 452 453 454 455 456 457 458 459 460 461 462 463 464 465 466 467 468 469 470 471 472 473 474 475 476 477 478 479 480 481 482 483 484 485 486 487 488 489 490 491 492 493 494 495 496 497 498 499 500 501 502 503 504 505 506 507 508 509 510 511 512 513 514 515 516 517 518 519 520 521 522 523 524 525 526 527 528 529 530 531 532 533 534 535 536 537 538 539 540 541 542 543 544 545 546 547 548 549 550 551 552 553 554 555 556 557 558 559 560 561 562 563 564 565 566 567 568 569 570 571 572 573 574 575 576 577 578 579 580 581 582 583 584 585 586 587 588 589 590 591 592 593 594 595 596 597 598 599 600 601 602 603 604 605 606 607 608 609 610 611 612 613 614 615 616 617 618 619 620 621 622 623 624 625 626 627 628 629 630 631 632 633 634 635 636 637 638 639 640 641 642 643 644 645 646 647 648 649 650 651 652 653 654 655 656 657 658 659 660 661 662 663 664 665 666 667 668 669 670 671 672 673 674 675 676 677 678 679 680 681 682 683 684 685 686 687 688 689 690 691 692 693 694 695 696 697 698 699 700 701 702 703 704 705 706 707 708 709 710 711 712 713 714 715 716 717 718 719 720 721 722 723 724 725 726 727 728 729 730 731 732 733 734 735 736 737 738 739 740 741 742 743 744 745 746 747 748 749 750 751 752 753 754 755 756 757 758 759 760 761 762 763 764 765 766 767 768 769 770 771 772 773 774 775 776 777 778 779 780 781 782 783 784 785 786 787 788 789 790 791 792 793 794 795 796 797 798 799 800 801 802 803 804 805 806 807 808 809 810 811 812 813 814 815 816 817 818 819 820 821 822 823 824 825 826 827 828 829 830 831 832 833 834 835 836 837 838 839 840 841 842 843 844 845 846 847 848 849 850 851 852 853 854 855 856 857 858 859 860 861 862 863 864 865 866 867 868 869 870 871 872 873 874 875 876 877 878 879 880 881 882 883 884 885 886 887 888 889 890 891 892 893 894 895 896 897 898 899 900 901 902 903 904 905 906 907 908 909 910 911 912 913 914 915 916 917 918 919 920 921 922 923 924 925 926 927 928 929 930 931 932 933 934 935 936 937 938 939 940 941 942 943 944 945 946 947 948 949 950 951 952 953 954 955 956 957 958 959 960 961 962 963 964 965 966 967 968 969 970 971 972 973 974 975 976 977 978 979 980 981 982 983 984 985 986 987 988 989 990 991 992 993 994 995 996 997 998 999 1000 1001 1002 1003 1004 1005 1006 1007 1008 1009 1010 1011 1012 1013 1014 1015 1016 1017 1018 1019 1020 1021 1022 1023 1024 1025 1026 1027 1028 1029 1030 1031 1032 1033 1034 1035 1036 1037 1038 103

**les délégués :**

Notes de l'inspecteur des apprentissages, du préposé communal, des délégués :

Annexe 3: Questionnaire apprentis

|                                                                                  |                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
|  | <p>Projet EVA<br/>La formation professionnelle<br/>dans deux cantons suisses</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|

Questionnaire No. \_\_\_\_\_

Date de naissance: \_\_\_\_\_

Profession: \_\_\_\_\_

COMMENT VOUS SENTEZ-VOUS EN CE MOMENT ?

- |                               |                                      |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="radio"/> fatigué | <input type="radio"/> furieux        |
| <input type="radio"/> joyeux  | <input type="radio"/> détendu        |
| <input type="radio"/> ennuyé  | <input type="radio"/> heureux        |
| <input type="radio"/> faible  | <input type="radio"/> intéressé      |
| <input type="radio"/> triste  | <input type="radio"/> excité         |
| <input type="radio"/> curieux | <input type="radio"/> je ne sais pas |

AIMEZ-VOUS LA MUSIQUE ?

- ☐ oui                      ☐ non



Quel genre de musique ?

- ☐ Folclore  
☐ Classique  
☐ Jazz et blues  
☐ Hitparade  
☐ Pop et rock

QUELS SONT VOS LOISIRS PRÉFÉRÉS ? (sport, lecture, cinéma, ...)

---

S'il vous plaît: répondez aux questions suivantes sans trop réfléchir. Parfois, vous trouverez des questions, où plusieurs réponses sont possibles.

## 1. FAMILLE ET CHOIX PROFESSIONNEL

Profession du père: \_\_\_\_\_ domicile: \_\_\_\_\_

Nombre de frères et soeurs: \_\_\_\_\_

J'ai appris le métier que j'ai toujours désiré: ☐ oui ☐ non

Les personnes suivantes m'ont aidé dans le choix de mon métier:

- |                                        |                                                                           |
|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| <input type="radio"/> parents          | <input type="radio"/> orienteur professionnel                             |
| <input type="radio"/> frères et soeurs | <input type="radio"/> autre aide (p.ex. stage dans une entreprise): _____ |
| <input type="radio"/> amis             | <input type="radio"/> personne _____                                      |
| <input type="radio"/> instituteurs     |                                                                           |

## 2. APPRENTISSAGE

### a) ENTREPRISE

Je fais mon apprentissage chez: \_\_\_\_\_ à: \_\_\_\_\_

Nombre d'employés dans l'entreprise: \_\_\_\_\_

Combien d'apprentis: \_\_\_\_\_

Avec qui travaillez-vous le plus souvent ? \_\_\_\_\_

### b) SALAIRE

Combien gagnez-vous par mois ? Sfr. \_\_\_\_\_

Etes-vous satisfait de votre salaire ? ☐ oui ☐ non

### c) FORMATION

Etes-vous satisfait de votre formation dans l'entreprise ? ☐ oui  
☐ non  
☐ je ne sais pas

Si vous avez un problème dans l'entreprise, que faites-vous ?

- ☐ rien  
☐ j'en discute avec mes collègues  
☐ je vais voir le chef/patron  
☐ j'essaie de me débrouiller seul  
☐ autres mesures: \_\_\_\_\_  
☐ je ne sais pas

Avez-vous pu résoudre vos problèmes de cette manière ?

- ☐ toujours      ☐ parfois      ☐ jamais      ☐ je ne sais pas

Qu'est-ce que vous-aimez le plus dans l'entreprise ?

---

---

---

Qu'est-ce que vous aimez le moins dans l'entreprise ?

---

---

---

### 3. ECOLE

Comment trouvez-vous l'ambiance dans votre classe ?

- ☐ bonne      ☐ mauvaise      ☐ ça va      ☐ je ne sais pas

Arrivez-vous à faire passer votre point de vue dans la classe ?

- ☐ toujours      ☐ souvent      ☐ parfois      ☐ jamais

Etes-vous un bon élève ?

- ☐ oui      ☐ ça va      ☐ plutôt non      ☐ je ne sais pas

Etes-vous satisfait de votre travail à l'école ?

- ☐ oui      ☐ ça va      ☐ plutôt non      ☐ je ne sais pas

Aimez-vous aller à l'école ?

☐ OUI !

☐ ça va

☐ NON

☐ je ne sais pas

Si vous avez des problèmes à l'école, que faites-vous ?

---

---

---

Quel(s) cours aimez-vous le plus ?

---

---

Quel(s) cours aimez-vous le moins ?

---

---

Mes parents m'aident à faire mes devoirs:

☐ toujours

☐ souvent

☐ parfois

☐ jamais

#### 4. VOTRE PERSONNALITE

Mettez une croix dans les cases qui correspondent à votre caractère.

Je crois que je suis ...

... très

... assez

... pas du tout

|  |  |  |  |  |                    |
|--|--|--|--|--|--------------------|
|  |  |  |  |  |                    |
|  |  |  |  |  | conscientieux      |
|  |  |  |  |  | changeant d'humeur |
|  |  |  |  |  | intelligent        |
|  |  |  |  |  | généreux           |
|  |  |  |  |  | rancunier          |
|  |  |  |  |  | souvent fatigué    |
|  |  |  |  |  | sportif            |
|  |  |  |  |  | autoritaire        |
|  |  |  |  |  | critique           |
|  |  |  |  |  | actif              |
|  |  |  |  |  | fermé              |
|  |  |  |  |  | énergique          |
|  |  |  |  |  | populaire          |
|  |  |  |  |  | serviable          |
|  |  |  |  |  | joyeux             |
|  |  |  |  |  | calme              |
|  |  |  |  |  |                    |

Mes amis et copains:

J'ai ☐ beaucoup ☐ peu d'amis.

Mes meilleurs copains:

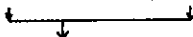
- ☐ je les connais depuis l'école
- ☐ ils habitent le même village/quartier que moi
- ☐ copains de classe
- ☐ copains de sport/fanfare
- ☐ autres: \_\_\_\_\_

J'ai bien compris les questions de ce questionnaire:

☐ oui

☐ pas partout

☐ non



Quelles questions n'étaient pas claires ?

---

---

---

J'ai bien aimé remplir ce questionnaire:

☐ OUI !

☐ NON

Autre réponse:

---

---

Avez-vous d'autres remarques à faire ?

Merci de votre collaboration !

Annexe 4: Grille d'entretien apprentis

|                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------|
| Projet EVA<br>La formation professionnelle<br>dans deux cantons suisses |
|-------------------------------------------------------------------------|

D. Villiger  
janvier 1983

GRUPPENGESPRÄCH MIT LEHRLINGEN - Gesprächsleitfaden

Eingebettet zwischen Einstiegs- und Abschlussfragen sollen drei Themenkreise je ca. 10 Minuten behandelt werden:

- Schule
- Betrieb
- Amt für Berufsbildung.

Es handelt sich um ein freies Gespräch mit einem Leitfaden zu den drei Hauptthemen.

Zentrale Befragungsstrategie ist die Suche nach den Handlungsspielräumen (Einschätzung der eigenen Ressourcen und derjenigen von Drittpersonen) und den relevanten Problembereichen.

0. Einstieg

- (1) Wer bin ich, was mache ich hier? Informationsblatt
- (2) Was will ich von Ihnen? A/ Teilnahme an diesem Gespräch  
b/ Ausfüllen des Fragebogens
- (3) Was geschieht mit Ihren Antworten?
- (4) Tonbandaufnahme des Gesprächs
- (5) Gesprächsablauf
- (6) Erste Seite des Fragebogens ausfüllen
- (7) Sie stehen kurz vor der Lehrabschlussprüfung. Wann beginnt sie? Fühlen Sie bereits einen Prüfungsdruck? Welche Fächer machen Ihnen am meisten Angst?

1. Schule

- (1) Wieviele Stunden Schule pro Woche? Wann? Welche Lehrer in welchen Fächern?
- (2) Die Fächer im einzelnen: Was ist gut/schlecht? Was ist positiv/negativ am Lehrersstil?
- (3) Wie ist der Zusammenhalt, die Stimmung in der Klasse?
- (4) Mit welchem Lehrer kann man am besten sprechen? Klassenlehrer?
- (5) Was fehlt am Schulunterricht im allgemeinen?
- (6) Wie finden Sie den Rektor? Hat er Zeit für Sie? Ist er fair, ist er streng?
- (7) Was gibt es zum Schulunterricht zu sagen?
- (8) Wie sehen Sie sich im Vergleich zu einem Gymnasiasten? Besser/schlechter

- (9) Wie müsste Ihrer Meinung nach ein guter Lehrer unterrichten? Wie wer z.B.?
- (10) Kennen Ihre Lehrer die praktische Seite der Ausbildung genügend? Wo passiert's am meisten?
- (11) Wenn Ihre Klasse Schwierigkeiten mit Unterricht/Lehrer/Aufgaben hat, was machen Sie dann? Können Sie sich durchsetzen? Konkrete Beispiele geben.

## 2. Betrieb

- (1) Wie ist die Arbeitsstimmung im Betrieb? Locker, streng, normal, angespannt
- (2) Was gefällt Ihnen an der Arbeit am besten? Menschen, Tätigkeiten, Arbeitsbedingungen
- (3) Was am wenigsten?
- (4) Mit wem arbeiten/sind Sie am häufigsten zusammen?
- (5) Welches Lehjahr war das schönste/schlimmste? Warum?
- (6) Haben Sie einen strengen, fairen, grosszügigen, legeren Meister?
- (7) Würden Sie Ihre Lehre wieder im selben Betrieb machen?
- (8) Was hält Ihr Lehrmeister von der Schule? Gab es schon einmal Schwierigkeiten zwischen Meister und Schule?
- (9) Können Sie Ihre Schulaufgaben während der Arbeitszeit machen?
- (10) Wie reagiert Ihr Lehrmeister auf ein schlechtes Zeugnis?
- (11) Glauben Sie, Ihr Lehrmeister hat genügend Verständnis für die Jugend? Für Sie? Und Ihre Arbeitskollegen?

## 3. Amt für Berufsbildung

- (1) Kennen Sie diesen Namen? Wo ist das Amt zuhause? Waren Sie schon einmal dort?
- (2) Was ist die Aufgabe des Amtes?
- (3) Kennen Sie einzelne Personen aus dem Amt?
- (4) Hatten Sie schon einmal mit dem Amt zu tun? Was?
- (5) Was hält Ihr Lehrmeister vom Amt? Nötig, überflüssig, gut, schlecht?
- (6) Haben Sie in der Schule schon einmal vom Amt gesprochen? Bei welchem Lehrer? Was?

## 4. Varia und Abschluss

- (1) Was machen Sie konkret in folgenden Fällen: zuviel ausbildungsfremde Arbeit im Betrieb, zuviele Schulaufgaben, Schwierigkeiten in einem Berufskundefach?
- (2) Zu wem gehen Sie, wenn Sie Probleme mit dem Lehrmeister bzw. Lehrer haben?
- (3) Würden Sie Ihren Beruf noch einmal wählen?
- (4) Was machen Sie nach der Lehre?

BIBLIOGRAPHIE

- Ackermann Ch., Die Ausbildungsreglementierung für Lehrberufe, Projektbericht Nr.16, ORL-Institut, Zürich 1981.
- Adler J., La législation relative à l'apprentissage dans les cantons suisses romands, Paris 1929.
- Aeschlimann Ch. et al., Lehrlinge untersuchen Lehrlingsprobleme, mim., Bern 1971.
- Alemann U. von, Fondran E., Methodik der Politikwissenschaft, Stuttgart 1974.
- Amos J., L'entrée en apprentissage, Genève 1984.
- Amt für Berufsbildung des Kantons Basel-Landschaft, Jahresberichte ab 1947, Liestal.
- Annuaire 1981 de la Nouvelle Société Helvétique (NSH), 52e année, Le Dialogue entre Suisses, Aarau 1981.
- Banz M., Die neue kantonale Verordnung zum Bundesgesetz über die Berufsbildung, in: Basellandschaftliche Schulnachrichten, Heft 2, Liestal, Juni 1975.
- Bem D.J., Meinungen, Einstellungen, Vorurteile, Zürich, Aarau 1974.
- Bendel H., Zur Frage der gewerblichen Erziehung in der Schweiz, Winterthur 1883.
- Bendel H., Zum Ausbau des gewerblichen Fortbildungsschulwesens in der Schweiz, Zürich 1907.
- Bennis W.G. et al., The Planning of Change, New York 1961, 1976.
- Bergier J.F., Naissance et croissance de la Suisse industrielle, Berne 1974.
- Bergier J.F., Die Wirtschaftsgeschichte der Schweiz, Zürich, Köln 1983.
- Bernath W. et al., Die Schul- und Berufslaufbahnen 18-jähriger Zürcher Jugendlicher. Zusammenfassung wichtiger Ergebnisse, interner Bericht, Zürich 1980.
- Bickel W., Bevölkerungsgeschichte und Bevölkerungspolitik der Schweiz, Zürich 1947.
- Bickel W., Die Volkswirtschaft in der Schweiz. Entstehung, Entwicklung und Struktur, Aarau, Frankfurt 1973.

- Biefer J., Methodik des Unterrichtes an gewerblichen Fortbildungsschulen, unter Berücksichtigung schweizerischer Verhältnisse, Zürich 1912.
- Birnbaum P., Chazel F., Sociologie politique, Paris 1971.
- Blattner N., Beschäftigungsstruktur und strukturelle Arbeitslosigkeit in der Schweiz: Fragestellungen im Ueberblick, in: Schelbert-Syfrig H. et al. (éd.), 1982.
- Blum R., "Im Gefühl gegründet, dass ihm die Zukunft gehöre": Das Baselbiet, seine Revolution und seine Politik, in: Ewald J., 1982.
- Blum R., "Politik", in: Ewald J., 1982.
- Bodmer W., Die Entwicklung der schweizerischen Textilwirtschaft im Rahmen der übrigen Industrien und Wirtschaftszweige, Zürich 1960.
- Böhny F., Wie fördern wir die berufliche Ertüchtigung der Jugend?, Zürich 1941.
- Born R., Trendbericht zur Berufsbildungsforschung, Aarau 1980.
- Boudon R., Les méthodes de la sociologie, Paris 1980<sup>5</sup>.
- Bourdieu P., Entwurf zu einer Theorie der Praxis, Frankfurt 1979.
- Bührer R., Die Ausbildung des Lehrlings im modernen Fabrikbetrieb im Unterschied zur Meisterlehre, Diplomarbeit, St. Gallen 1958.
- Bührer R., Die Ausbildung der Lehrlinge in der Metallbearbeitung und im Maschinenbau der Schweiz, Thèse, Neuchâtel 1965.
- Bundesamt für Industrie, Gewerbe und Arbeit, Grundzüge und Probleme der schweizerischen Arbeitsmarktpolitik, 2 volumes, Bern 1980.
- Camartin I., Die Beziehungen zwischen den schweizerischen Sprachregionen, in: Schlaepfer R. (éd.), 1982.
- Centre de formation professionnelle du Littoral neuchâtelois, Plaqueette d'inauguration, Neuchâtel 1978.
- Centre de formation professionnelle du Littoral neuchâtelois, Rapport de gestion, Neuchâtel 1982.
- Chresta H., Aktuelle Probleme der Berufsbildung, Amt für Berufsbildung, Zürich 1970.
- Chresta H., Jugend zwischen Konformismus und Opposition, Einsiedeln 1970.

- Cicourel A.V., Method and Measurement in Sociology, Glencoe 1934.
- Commission des études techniques des Villes de Neuchâtel -  
Le Locle - La Chaux-de-Fonds, Rapport concernant la formation technique et professionnelle dans le canton de Neuchâtel du 15 novembre 1967.
- Commission du Grand Conseil de Neuchâtel chargée de l'examen du projet de loi sur l'apprentissage et le perfectionnement professionnel, Premier rapport du 7 février 1968, Second rapport du 18 mars 1969.
- Commission du Grand Conseil de Neuchâtel chargée de l'examen du projet de loi sur la formation professionnelle, Rapport du 14 mai 1981.
- Conseil d'Etat de Neuchâtel, Rapport au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi sur l'apprentissage et le perfectionnement professionnel du 17 mars 1967.
- Conseil d'Etat de Neuchâtel, Rapport au Grand Conseil à l'appui d'un projet de loi sur la formation professionnelle du 12 novembre 1980.
- Courvoisier J., Panorama de l'histoire neuchâteloise, Neuchâtel 1972.
- Crozier M., Le phénomène bureaucratique, Paris 1964.
- Crozier M., Le monde des employés de bureau, Paris 1965.
- Crozier M. (et al.), Où va l'administration française?, Paris 1974.
- Crozier M., Friedberg E., L'acteur et le système, Paris 1977.
- Département de l'Industrie du canton de Neuchâtel, Rapport annuel, à partir de 1934.
- Département de l'Instruction publique du canton de Neuchâtel, Rapport annuel, à partir de 1967.
- Diethelm R., Die berufliche Ausbildung im Betrieb, in: Basellandschaftliche Schulnachrichten, Heft 2, Liestal, Juni 1975.
- Duverger M., Méthodes des sciences sociales, Paris 1963.
- Duverger M., Sociologie de la politique, Paris 1973.
- Eickhoff H., Die rechtlichen Grundlagen des Lehrverhältnisses in Deutschland und in der Schweiz, Thèse, Basel 1960.
- Ewald J. (éd.), Baselland unterwegs - Katalog einer Ausstellung, Liestal 1982.

- Examens pédagogiques des recrues, Série scientifique, Aarau,  
à partir de 1974.
- Fassnacht G., Systematische Verhaltensbeobachtung, München 1979.
- Fatzer W.R., Die Bedeutung der beruflichen Ausbildung für die  
volkswirtschaftliche Entwicklung, Winterthur 1961.
- Fatzer W.R., Volkswirtschaftliche Probleme der Revision des  
Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung vom 26. Juni  
1930, Thèse, Freiburg 1961.
- Fischer G., Die Entwicklung der kantonalen Volkswirtschaften seit  
1965, Bern 1981.
- Forrester J., Urban Dynamics, Cambridge/MA. 1970.
- Frauenfelder G., Erziehung der Lehrlinge an der gewerblichen  
Fortbildungsschule, Zürich 1909.
- Frauenfelder G., Methodik des gewerblichen Unterrichts, Luzern  
1934.
- Frauenfelder G., Geschichte der gewerblichen Berufsbildung in der  
Schweiz, Luzern 1938.
- Fricker W., Arbeitszeit, Freizeit und Ferien der Lehrlinge,  
Thèse, Bern 1958.
- Friedberg E., L'analyse sociologique des organisations, Paris  
1972.
- Friedrichs J., Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek bei  
Hamburg 1973.
- Gendre F., Dupont J.B., Structures de l'individu et choix  
professionnel, Rapport de recherche, Lausanne 1981.
- Germann R., Ausserparlamentarische Kommissionen: Die  
Milizverwaltung des Bundes, Bern 1981.
- Gewerbe-Inspektorat Basel-Stadt (éd.), Erlasse betreffend die  
berufliche Ausbildung und das Lehrlingswesen im Kanton  
Basel-Stadt, Basel 1943.
- Gewerbeschule Liestal, Jahresbericht 1981/82, Liestal 1982.
- Gilg A., Das Lehrlingsrecht im schweizerischen öffentlichen  
Recht, Thèse, Horgen 1940.
- Goerlitz A., Politikwissenschaftliche Propädeutik, Reinbek bei  
Hamburg 1972.
- Gonon Ph., Müller A., Öffentliche Lehrwerkstätten im  
Berufsbildungssystem der Schweiz, Luzern 1982.

- Gould J., Kolb W.L. (éd.), A Dictionary of the Social Sciences, New York 1964.
- Gouldner A.W., Reciprocity and Autonomy in Functional Theory, in: Demerath N.J., Peterson R.A. (éd.), System, Change and Conflict, New York 1967.
- Gruner E., Die Arbeiter in der Schweiz im 19. Jahrhundert, Bern 1968.
- Gutersohn A. et al., Das Gewerbe in der schweizerischen Wirtschaftspolitik, St. Gallen 1954.
- Haefeli K. et al., Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion, Muri bei Bern 1981.
- Haurez Ch., La formation professionnelle de la jeunesse ouvrière, Neuchâtel 1947.
- Hauser A., Schweizerische Wirtschafts- und Sozialgeschichte, Erlenbach-Zürich 1961.
- Havelock R.G. et al., Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge, Ann Arbor, Michigan 1969.
- Havelock R.G., Schulinnovation - ein Leitfaden, Bern 1976.
- Henny M., Tour d'horizon über die Berufsschulen, in: Basellandschaftliche Schulnachrichten, Heft 2, Liestal, Juni 1975.
- Hofmann E., Die Ausführung der kantonalen Lehrlingsgesetze in der Schweiz, Jena 1902.
- Holm K. (éd.), Die Befragung, München 1976.
- Hood P.D., Indicators of Educational Knowledge Production, Dissemination and Utilization: A Conceptual Framework, San Francisco/CA. 1979.
- Horowitz I.L., Foundations of Political Sociology, New York 1972.
- Hotz B. et al., Parastaatliche Verwaltung. Die Erfüllung öffentlicher Aufgaben durch private und halbstaatliche Institutionen. ORL-Institut, ETH Zürich, Rapports divers, à partir de 1979.
- Huberman M.A., Comment s'opèrent les changements en éducation, Paris 1973.
- Huberman M.A., L'utilisation de la recherche éducationnelle: Vers un mode d'emploi, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis 2/1982, Zug.

- Huberman M.A., Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information, in: Bildungsforschung und Bildungspraxis, 2/1983, Zug.
- Hutmacher W., Les destinations après la scolarité obligatoire, à paraître (Genève 1985).
- Im Hof U., Geschichte der Schweiz, Stuttgart 1980<sup>3</sup>.
- Jeangros E., Die Neuordnung des beruflichen Bildungswesens auf Grund des Bundesgesetzes über die berufliche Ausbildung, Zug 1933.
- Jeangros E., Meisterlehre und Gewerbeschule, Bern 1937.
- Jeangros E., Berufsbildung in unserer Zeit, Bern 1940.
- Jeangros E., Maximen zur Berufserziehung, Bern 1951.
- Jeangros E., Zur Berufslehre: Lehrformen, Lehrbetriebe und Eingliederung der privaten Handelsschulen, Bern 1958.
- Jeangros E., Die Ausbildungsordnung in der Dynamik des Berufslebens, Bern 1959.
- Jequier F., Une entreprise horlogère du Val-de-Travers: Fleurier Watch Co. SA, Thèse, Lausanne 1972.
- Kaesler H., Berufsnachwuchsbedarf und Berufsnachwuchs in der Schweiz, Bern 1954.
- Kamlah W., Lorenzen P., Logische Propädeutik, Mannheim 1973.
- Karli O., Das gewerbliche Lehrlingswesen im Kanton Basel-Stadt, Thèse, Basel 1951.
- Kleinewefers H., Pfister R., Die schweizerische Volkswirtschaft, Frauenfeld 1977.
- Kohly A., Le rôle des visiteurs d'apprentis dans le canton de Neuchâtel, Lausanne 1906.
- Krämer R., Der Schweizerische Gewerkschaftsbund als Förderer des beruflichen Bildungswesens, Zürich 1967.
- Krebs W., Organisation und Ergebnisse der Lehrlingsprüfungen im In- und Ausland, Zürich 1888.
- Krebs W., Die Förderung der Berufslehre beim Meister, Zürich 1895.
- Krebs W., Organisation des Lehrlingswesens und der gewerblichen Fortbildungsschulen für Lehrling und Lehrtöchter, Arbeiter beiderlei Geschlechts, Bern 1904.
- Krebs W., Alte Handwerksbräuche, Basel 1933.

- von Kutschera F., Wissenschaftstheorie, München 1972.
- Lambert R., Cinquantenaire de la fondation de l'Ecole de Mécanique et d'Horlogerie de Neuchâtel, 1871-1921, Neuchâtel 1921.
- Landolt K., Das Recht der Handwerkslehrlinge vor 1798 im Gebiet der heutigen Schweiz, Thèse, Näfels 1977.
- Lausanne, Ecoles complémentaires professionnelles (éd.), Les écoles complémentaires professionnelles, Lausanne 1955.
- Leu G. (éd.), Erlasse auf dem Gebiet der gewerblichen und kaufmännischen Berufsausbildung, Zürich 1947.
- Linder W., Politisch-ökonomischer Kontext. Entwicklung, Strukturen und Funktionen des Wirtschafts- und Sozialstaats in der Schweiz, in: Riklin A. (éd.) 1983.
- Lisch R., Kriz J., Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse, Reinbek bei Hamburg 1978.
- Luick W., Der berufliche Nachwuchs in der Schweiz, Thèse, Bern 1929.
- Lustenberger W. et al., Das Schweizerische Institut für Berufspädagogik. Aufbau und erste Erfahrungen von 1972-1982, Bern 1982.
- Mägli U., Berufsausbildung in der schweizerischen Maschinen- und Metallindustrie 1918-1939, Zürich 1980.
- Mägli U., Bibliographie zur Geschichte der Berufsbildung in der Schweiz, Zürich 1982.
- Maisonneuve J., Introduction à la psychosociologie, Paris 1973, 1982.
- Maissen P., Die Entwicklung der beruflichen Ausbildung im schweizerischen Detailhandel, Thèse, Zürich 1945.
- Mann W., Die Berufsbildung in der Schweiz: Kurzer Abriss, Berlin 1962.
- March J.G. (éd.), Handbook of Organizations, Chicago 1965.
- March J.G., Simon H.A., Organizations, New York 1958. En français: Les organisations, Paris 1979.
- Mayntz R., Holm K., Hübner P., Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen 1978.
- McClelland D.C., Motivation und Kultur, Bern, Stuttgart 1966.
- Meier-Dallach H.P. et al., Zwischen Zentren und Hinterland, Diessenhofen 1982.

- Meier H.P., Rosenmund M., CH-Cement. Das Bild der Schweiz im Schweizervolk, Zürich 1982.
- Meier K., Die Grundzüge des gewerblichen Unterrichtes in der Schweiz, Thèse, Zürich 1947.
- Merton R.K., The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action, American Sociological Review, Vol.1, 1936, p.894-904.
- Meynaud J., Les organisations professionnelles en Suisse, Lausanne 1963.
- Montandon L. et al., Neuchâtel et la Suisse, Neuchâtel 1969.
- Müller S., Die Struktur des öffentlichen Personals in der Schweiz, Diessenhofen 1983.
- Parsons T., The Structure of Social Action, 2 volumes, Glencoe, 1968<sup>2</sup>.
- Perregaux C., Histoire de l'instruction publique du canton de Neuchâtel: l'enseignement professionnel, Le Locle 1914.
- Pfaehler A.W., Ausbildung in der Industrie, Bern 1959.
- Poglia E., Politique et planification de l'éducation en Suisse: un essai de systémisation, Thèse, Bern 1983.
- Programmleitung EVA (éd.), Bulletin EVA, No.1-9, Bâle, à partir de 1980.
- Regierungsrat des Kantons Basel-Landschaft, Botschaft an den Landrat vom 23. November 1983 betreffend Gesetz und Verordnung über die Berufsbildung.
- Rehbinder M. (éd.), BBG Berufsbildungsgesetz, Zürich 1981.
- Ritser J. (éd.), Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie, Frankfurt a.M. 1976.
- Rocher G., Introduction à la sociologie générale, Paris 1968.
- Rogers E., The Diffusion of Innovations, New York 1962, 1983.
- Rogers E., Shoemaker F., The Communication of Innovations, New York, 1971.
- Röhrich W., Politische Soziologie, Stuttgart 1977.
- Rousson M., Enquête sur le thème Education et vie active. L'opinion des entreprises, Cahiers de Psychologie 11-12, Université de Neuchâtel 1978.
- Rousson M., L'interface "Jeunes/Entreprises", Dossiers de Psychologie, Université de Neuchâtel 1981.

- Sardari A.H., L'apprentissage en droit suisse, Thèse, Liège 1937.
- Savoy E., L'apprentissage en Suisse, Louvain 1910.
- Schaer Ch., Lehrlinge, ihre Ausbildung, Behandlung und Fürsorge, Zürich 1936.
- Schaer Ch., Lehrlinge und ihr Vorwärtskommen, Thalwil 1945.
- Schelbert-Syfrig H., Inderbitzin W. (Hrsg.), Beschäftigung und strukturelle Arbeitslosigkeit, Diessenhofen 1982.
- Schlaefli A., Klaghofer R., HASMU-Bericht 1980-1983, Rapport de projet, Fribourg 1984.
- Schlaepfer R. (éd.), Die viersprachige Schweiz, Zürich, Köln 1982.
- Schmid A., Die gewerblichen Lehrlingsprüfungen von Basel-Stadt 1877-1927, Basel 1930.
- Schmid M., Theorie sozialen Wandels, Opladen 1982.
- Schrader A., Einführung in die empirische Sozialforschung, Stuttgart 1973.
- Schwander A., Die Ausbildung des Lehrlings im Betrieb, St. Gallen 1949.
- Schwartzenberg R.G., Sociologie politique, Paris 1971.
- Schweizerische Arbeiterbewegung, Dokumente zu Lage, Organisation und Kämpfen der Arbeiter von der Frühindustrialisierung bis zur Gegenwart, Zürich 1980.
- Schweizerischer Gewerbeverband (éd.), Das Gewerbe in der Schweiz, Bern 1979.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, Schweizerische Institutionen der Bildungsforschung und -planung, Aarau 1983.
- Schweizerisches Sozialarchiv (éd.), Arbeitsalltag und Betriebsleben - Zur Geschichte industrieller Arbeits- und Lebensverhältnisse in der Schweiz, Diessenhofen 1981.
- Schweizerische Zeitschrift für Nachwuchs und Ausbildung, No.3/4, 5e année, Bern 1966.
- Seiffert H., Einführung in die Wissenschaftstheorie, München 1968.
- Service de la formation technique et professionnelle du canton de Neuchâtel, Recueil alphabétique de la législation cantonale, Document interne sans année.

- Shibutani T., Society and Personality. An Interactionist Approach to Social Psychology, Englewood Cliffs 1961.
- Smelser N.J., Social Change in the Industrial Revolution, London 1959.
- Smelser N.J., The Concept of Social Change, London 1973.
- Sommerhalder P., Berufsbildung im Umbruch, Amt für Berufsbildung, Zürich 1970.
- Statistisches Amt des Kantons Basel-Landschaft, Schulstatistik des Kantons Basel-Landschaft 1973/74, Berufsschulen, Mitteilungen Nr.97, Liestal 1974.
- Steck P., Grundzüge der politischen Psychologie, Bern 1980.
- Titzmann M., Strukturelle Textanalyse, München 1977.
- Touraine A., La production de la société, Paris 1973.
- Tschanz R., Structures nouvelles de la formation technique et professionnelle dans le canton de Neuchâtel, in: Etudes pédagogiques, pp.116-132, Neuchâtel 1975.
- Uldry R., 75 ans de formation professionnelle 1904-1979: Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de la Suisse romande et du Tessin, Genève 1979.
- Urio P., Le rôle politique de l'administration publique, Lausanne 1984.
- Verband der Industriellen von Baselland (éd.), 50 Jahre Verband der Industriellen von Baselland, Liestal 1969.
- Villiger D., Einige Ueberlegungen zur Implementation des NFP EVA, Bericht Nr.7 aus dem Institut für Psychologie der Universität Basel, Basel 1981.
- Villiger D., Einige Ueberlegungen zur Umsetzung im NFP EVA, Bericht Nr.18 aus dem Institut für Psychologie der Universität Basel, Basel 1983a.
- Villiger D., Ausgewählte Ergebnisse einer Vorstudie zum Thema "Der Lehrmeister und die Ausbildung im Betrieb" - Tatsachen, Meinungen und offene Fragen, Rapport de recherche, Basel 1983b.
- Villiger D., "Der Lehrmeister und die Ausbildung im Betrieb - eine Vorstudie", in: Bulletin EVA No.6, Basel 1983c.
- Villiger D., Berufsbildung und Berufsbildungsforschung in den USA, in: Bulletin EVA No.7, Basel 1983d.

- VOX, Analyse der eidgenössischen Abstimmung vom ..., Zürich ...,  
(Schweizerische Gesellschaft für praktische Sozialforschung,  
Zürich/Forschungszentrum für schweizerische Politik,  
Universität Bern).
- Walter-Busch E., Schweizer Regionenspiegel, Aarau 1980.
- Walther G., Befriedigung und Enttäuschung in der Berufslehre im  
Vergleich zu den ursprünglichen Berufsvorstellungen: Eine  
Erhebung unter Lehrlingen und Lehrtöchtern im Kanton Aargau,  
Diplomarbeit, Zürich 1954.
- Wehrhahn P.H., Menschenbild, Gesellschaftsbild und  
Wissenschaftsbegriff in der neueren Betriebswirtschaftslehre,  
Bern 1980.
- Wettstein E., Der Start ins Berufsleben - Schlussbericht, Rapport  
de recherche, Zürich 1980.
- Wettstein E. et al., Einführung in die Berufsbildung der Schweiz,  
en préparation (1985).