

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

Peter Lang

Tania Zittoun

Insertions

A quinze ans,
entre échec et apprentissage

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

Peter Lang

Tania Zittoun

Insertions

A quinze ans,
entre échec et apprentissage

Introduction

Imaginons une personne de 15 ans non promue à la fin de l'école obligatoire. Elle ne peut évidemment pas envisager une formation pré-universitaire; mais de plus, étant donné les règlements en vigueur, elle ne peut pas non plus commencer un apprentissage professionnel. Sans formation, que peut-elle faire? Comment pourrait-elle trouver un emploi, surtout lorsque ceux-ci sont rares dans un marché en crise? Pourrait-elle éviter une progressive exclusion sociale?

POUR COMMENCER UNE FORMATION PROFESSIONNELLE

En Suisse, la formation professionnelle concerne une très large proportion de la population. Au terme de l'école primaire, les élèves sont distribués entre les différentes filières du secondaire I (secondaire inférieur). Quelques orientations préparent aux études gymnasiales ou à l'enseignement, une orientation prépare généralement aux formations professionnelles (secondaire II), et il existe parfois une orientation qui rassemble les élèves qui n'ont pas les notes requises par les deux autres types de filières; celle-ci permet, au mieux, de commencer une formation élémentaire.

En 1995/1996 et 1999/2000, 86% des jeunes suisses détenaient un diplôme du secondaire II: 66% avaient achevé une formation professionnelle, alors que seulement 20% avaient achevé une formation générale (de type maturité¹ et écoles normales); enfin, 14% n'avaient aucune formation, une formation d'une année ou une formation élémentaire (source: OFS, chiffres pour 2000).²

- 1 Obtenue à 18-19 ans, la maturité fédérale est plus ou moins l'équivalent du baccalauréat; elle permet automatiquement de commencer une formation universitaire, quelle que soit la discipline.
- 2 Renseignements disponibles sur Internet: <http://www.statistik.admin.ch>. Par rapport à 1992, ces chiffres indiquent un certain recul des formations professionnelles (70% des titres délivrés à la fin du secondaire II) au profit des maturités (15,5% des titres) (Golay Schilter, 1995).

Un grand nombre des formations professionnelles suisses sont des formations *duales* de deux à quatre ans, couronnées par un «certificat fédéral de capacité» (CFC). Elles comportent en principe 40% d'apprentissages³ théoriques et généraux, assurés par l'école professionnelle, comprenant des enseignements de culture générale (allemand, français, mathématiques, histoire...) et 60% de formation pratique.⁵ La partie pratique de la formation est en général assurée par une entreprise, auprès de laquelle l'élève passe 1 à 2 jours par semaine. Certaines professions sont apprises dans des écoles professionnelles à plein temps, en atelier.

Ces formations professionnelles duales sont très sensibles à la conjoncture: les entreprises prennent un nombre d'apprentis qui leur permet de faire face à la demande du marché. Les ateliers de formation, souvent liés à des entreprises, sont également dépendants des débouchés possibles. De telles formations ont doublement été remises en question dans les années 90. Premièrement, la formation professionnelle a été touchée par la récession importante qu'a connue la Suisse entre 1991 et 1997 (croissance zéro prolongée du PIB et augmentation du taux de chômage de 1% à 4%). Deuxièmement, l'arrivée des nouvelles technologies a bouleversé l'organisation des formations et des métiers. De nombreuses professions traditionnelles en Suisse (comme la mécanique, l'horlogerie de précision...) ont été menacées; la relation entre un maître d'apprentissage et son apprenti a été remise en question par le changement des outils de travail (un dessinateur industriel doit dorénavant

- 3 La distinction entre les notions de *formation* et d'*apprentissage* est difficile à formuler. Nous comprenons l'idée d'apprentissage en tant qu'activité ou de processus; elle se rapproche ainsi de celle d'*acte d'apprendre* qu'Aumont et Mesnier (1995, p. 187) définissent comme «l'activité cognitive où le sujet (autonome) agit sur sa propre pensée pour la transformer et la développer». L'*apprentissage* est alors compris comme un «processus d'appropriation constructive de la connaissance» (Pain, 1988, p. 201), constitué d'un ensemble d'actes d'apprendre. La *formation* est plutôt considérée comme un processus global vécu par le sujet, qui peut avoir une fin fixée à moyen terme, et qui implique une multiplicité d'apprentissages.
- 4 Ceci pourrait notamment expliquer pourquoi le tri des élèves à la sortie de la scolarité obligatoire se fait sur la base des notes obtenues dans ces disciplines: ce sont les seuls enseignements maintenus du secondaire I au secondaire II. Les élèves qui n'ont pas les moyennes requises pour être promus à la fin du secondaire I ne peuvent ainsi pas commencer d'apprentissage.
- 5 Ce découpage est souvent artificiel (cf. Golay Schilter, 1995).

savoir manier les logiciels adéquats plutôt que savoir tirer des traits clairs; un élève de quinze ans connaît souvent mieux l'informatique que ses enseignants). Cette situation de crise a obligé l'administration et les institutions éducatives à se remettre en question.

Dans ce cadre, la recherche en sciences humaines et sociales portant sur la formation professionnelle a connu un renouvellement. En effet, jusqu'au milieu des années 90, en Suisse comme dans beaucoup d'autres pays, les chercheurs s'étaient relativement peu intéressés aux élèves des formations professionnelles et des apprentissages – en Suisse le passage de la formation initiale et vie active, se faisant sans heurts, était peu examiné. En revanche, la question de cette «transition»⁶ a pris une grande importance au cours des dernières années et des recherches comparatives au niveau mondial, comme celle de l'organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), ont mieux mis en évidence les spécificités des systèmes duaux de formation (Ryan, 1999, 2004). En Suisse, des programmes de recherche ont été lancés au niveau national (par exemple le programme national de recherche «Efficience de nos systèmes de formation», PNR33). Par ailleurs, la structure administrative responsable de la formation a été modifiée, certaines mesures visant à faciliter la transition entre formation et vie active ont été prises,⁷

6 «Selon l'indicateur utilisé par l'OCDE, la période de transition débute à la première année d'âge où moins de 75% de la population suivent des études sans travailler, et se termine pendant la dernière année où 50% de la population travaillent mais ne font pas d'études» (Galley & Meyer, 1998, p. 16). Cet indicateur pose néanmoins de nombreux problèmes, notamment parce qu'il ne rend pas bien compte de la situation des étudiants universitaires ou des jeunes qui voyagent, sont à l'armée, etc. (Ryan, 1999).

7 En 1995-1996, lorsque la recherche dont rend compte ce livre a été effectuée, l'Office fédéral des Arts et métiers et du travail (OFIAMT) légiférait en matière de formation professionnelle, et décidait du soutien financier national à une formation donnée (la reconnaissance des certificats de capacité (CFC) est fédérale; seules certaines formations, comme celles des domaines de la santé, du social, de la documentation, de la traduction, de la musique et partiellement des arts visuels dépendent des cantons). Depuis 1998, cette charge a été confiée à la commission pour la technologie et l'innovation au sein de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFPT). L'OFPT régit les domaines de la formation professionnelle de base, les hautes écoles spécialisées (HES), l'agriculture et l'économie forestière et organise la promotion technologique; l'OFIAMT a été renommé Office fédéral du développement économique et de l'emploi (OFDE).

et la loi sur l'assurance-chômage a été modifiée. Dans le cadre de l'autonomie dont jouissent les cantons en matière d'éducation, différentes initiatives dédiées aux jeunes entrant sur le monde du travail ont été menées: systèmes d'information aux élèves, classes d'intégration pour élèves étrangers, 10^e année scolaire, cours d'introduction pour les jeunes en difficulté, etc. Par le déséquilibre qu'elle a généré, la période de crise conjoncturelle du début des années 90 en Suisse a donc assez naturellement favorisé l'apparition rapide d'initiatives visant à faciliter, d'une manière ou d'une autre, l'entrée des jeunes sur le marché du travail.

EN ÉCHEC À QUINZE ANS

En Suisse romande, l'élève⁸ arrivant au terme de l'école primaire après un parcours de «sélection négative» – son travail a toujours été sanctionné par des notes faibles ou insuffisantes – est orienté au secondaire I (ou secondaire inférieur) dans des classes préprofessionnelles ou dans un type de classe qui ne mène pas au secondaire II. Un élève qui achève sa scolarité obligatoire (à 15 ans) dans l'une de ces filières avec des résultats au-dessous de la moyenne se trouve dans une situation difficile.

En effet, sans papiers scolaires valables, un élève non promu à la fin d'un cursus dans une classe de faible qualification à la fin du secondaire I ne peut pas commencer d'apprentissage. De plus, en raison de son passé scolaire, peu d'employeurs sont prêts à l'engager et à le former sur le tas. Les jeunes qui se trouvent dans de telles situations sont ainsi susceptibles d'entrer dans une population dite «à risques»; chômage, délinquance, progressive marginalité et exclusion caractérisent alors souvent leurs parcours.

Durant la période de récession des années 90, le taux du chômage des jeunes de 15-24 ans était de 6%, et au sommet de la crise, 10% des jeunes à la recherche d'un premier emploi après une formation initiale se sont trouvés au chômage (dans une majorité des cas, pour une courte durée). Néanmoins, le climat de récession a rendu la compétition plus grande entre les futurs entrants sur le marché du travail; les employeurs, enga-

8 Par souci de simplification, les termes «jeune(s)», «élève(s)», «préap(s)», «enseignant(s)», etc. seront utilisés sous leur forme générique et incluent les femmes et les hommes.

geant peu, ont préféré les élèves aux parcours scolaires les meilleurs.⁹ Dans un tel climat, les élèves ayant le plus de difficultés à obtenir un poste – de stage, d'apprentissage – sont les étrangers (un quart de la population entre 15 et 24 ans) et les élèves à «faible capital scolaire». A titre de comparaison, durant les années quatre-vingt, ces deux catégories d'élèves trouvaient relativement facilement une place d'apprentissage (Galley & Meyer, 1998).

Néanmoins, même si ces jeunes parviennent à débiter une formation professionnelle, d'autres difficultés peuvent se poser. En effet, une telle formation suppose souvent une relation individualisée au maître d'apprentissage, dans un atelier où travaillent des professionnels adultes, ainsi qu'un changement de rythme de vie, notamment lié à l'alternance des jours passés en classe (les cours théoriques) et en atelier. Ces nouvelles conditions peuvent être difficiles pour tous les élèves, mais pour des jeunes provenant de cultures très différentes, pour ceux qui sont en crise avec les adultes dans des positions de maîtres ou de «patrons» ou qui tolèrent mal certaines formes de discipline, ou encore pour ceux des jeunes qui ont grandi dans des conditions sociales difficiles, elles peuvent l'être davantage encore.

UN DISPOSITIF QUI MARCHE

En Suisse comme ailleurs ont été mis sur pied des dispositifs cherchant à faciliter le passage de l'école obligatoire à la formation secondaire et au monde du travail. Ces dispositifs offrent des modules ou une année de passerelle, parfois appelée de «dernière chance» ou de «deuxième chance». Mais pourquoi un jeune de quinze ans, après neuf années d'école obligatoire marquées par l'échec, opterait-il pour une dixième année d'école? Et s'il le faisait, saurait-il s'y engager assez pour développer les compétences qui lui permettent de trouver une place d'apprentissage et d'apprendre un métier? Ou alors, un dispositif peut-il mener les jeunes à redécouvrir l'envie de chercher et de s'engager dans des apprentissages?

9 Galley et Meyer (1998) notent néanmoins que la contraction de l'offre des places d'apprentissage s'est déjà effectuée pendant les années qui précèdent suite à un recul de la demande; cette limitation a affecté différemment diverses professions.

Le «Secteur préformation-préapprentissage» du canton de Neuchâtel, en Suisse, est un dispositif de formation de ce type. Il a eu des résultats remarquablement bons, avec des élèves particulièrement à risque. Destiné aux jeunes qui ne *peuvent pas* commencer un apprentissage, en principe parce qu'ils n'ont pas les notes requises dans les disciplines de culture générale,¹⁰ ce dispositif offre donc une «dernière chance» à des jeunes qui sont arrivés à un point de leur cursus où ils devraient quitter le système éducatif, et qui voient leurs possibilités de pouvoir choisir un métier, de se former ou de s'intégrer sérieusement compromises. En 1995, en pleine crise économique, le Secteur a permis à 80% de ses élèves de commencer un apprentissage et de l'achever; certains jeunes ont pu accéder à une formation préuniversitaire.

Préparant les élèves à commencer un apprentissage ou une formation élémentaire, ce dispositif d'un an vis à permettre aux jeunes de *choisir* un métier qui leur plaise, de *trouver* une place d'apprentissage dans ce domaine pour l'année suivante, et de leur donner les moyens d'y *rester*. Ces élèves doivent donc atteindre un niveau leur permettant de commencer une formation professionnelle; il leur faut pour cela rattraper des notes insuffisantes dans les disciplines de culture générale (requis pour débiter un apprentissage) et être préparés aux réalités du monde professionnel. Cela suppose aussi que les entreprises locales soit prêtes à leur offrir une place de stage ou d'apprentissage. Cela suppose enfin que les élèves, à l'identité souvent blessée, bénéficient d'un encadrement spécifique. Dans un tel dispositif, l'équipe enseignante joue donc un rôle qui dépasse la transmission de connaissances; médiatrice entre le jeune et le monde du travail, elle devra tenir compte des spécificités de chaque élève et des dynamiques économiques et politiques.

C'est ce dispositif que nous décrivons dans ce livre. Ses résultats impressionnants soulèvent des questions simples: Que s'y est-il passé? Comment cela a-t-il fonctionné? Mais aussi, plus généralement, comment mettre à profit le succès de ce dispositif pour comprendre d'autres enjeux de l'insertion? Comment l'analyse d'une telle expérience contribue-t-elle aux connaissances sur la jeunesse ou l'apprentissage?

10 Lorsque cette recherche a été effectuée, le dispositif admettait aussi des élèves réfugiés ou récemment immigrés ne maîtrisant pas le français, ou des élèves trop jeunes pour l'apprentissage de leur choix (18 ans pour les professions paramédicales).