

Etudes + rapports | 29B

FACTEURS DE RÉUSSITE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES À RISQUE

Kurt Häfeli; Claudia Schellenberg | Berne 2009



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

FACTEURS DE RÉUSSITE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES JEUNES À RISQUE

Kurt Häfeli; Claudia Schellenberg | 2009

Les points de vue et conclusions publiés dans la série Etudes + rapports de la CDIP ont été formulés par des experts et ne doivent pas être considérés comme une prise de position des organes de la CDIP.



EDK | CDIP | CDPE | CDEP |

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique
Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione
Conferenza svizra dals directurs chantunals da l'educaziun publica

Etude financée par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT)
Projet 07–587

Editeur:

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP)

Titre de l'édition allemande:

Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen

Commandes:

Secrétariat général CDIP, Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale 660, 3000 Berne 7

© 2009, Secrétariat général CDIP

Impression:

Ediprim SA, Bienne

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	5
SYNTHÈSE	7
Conclusions	8
1 CONTEXTE ET THÉMATIQUE	12
1.1 Description de la problématique	12
1.2 Thématique et objectifs	12
1.3 Objectifs quantitatifs et qualitatifs	14
2 CONTEXTE THÉORIQUE	15
2.1 La réussite et les facteurs de réussite dans la formation professionnelle	15
2.2 Les jeunes à risque – youth at risk	15
2.3 Les facteurs de risque et de protection, la vulnérabilité et la résilience	16
2.4 Synthèse	20
3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	22
3.1 Planification et réalisation de l'enquête	22
3.2 Analyse documentaire: base de données et procédures d'évaluation	22
4 ANALYSE DOCUMENTAIRE: RESSOURCES DÉTERMINANTES POUR LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE	37
4.1 Aperçu des divers domaines d'influence	37
4.2 La personne	39
4.3 La famille et le contexte social	50
4.4 Les écoles et le corps enseignant	58
4.5 Les loisirs et les pairs	76
4.6 Les programmes de consultation et d'intervention	82
4.7 Les entreprises et les formateurs	98
4.8 La société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)	106
4.9 Analyse comparative des études sur les sept domaines d'influence	117
5 SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS	129
5.1 Conclusions générales	130
5.2 Niveau de la société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)	133
5.3 Niveau de la personne	134
5.4 Niveau de la famille et de l'entourage immédiat	135
5.5 Niveau de l'école et des enseignants	136
5.6 Niveau de l'entreprise et des formateurs	138
5.7 Niveau des loisirs et des pairs	139
5.8 Niveau des programmes de consultation et d'intervention	140
5.9 Synthèse et conclusion	142
5.10 Perspectives	144
6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	145
7 ANNEXE	157

LISTE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1: Schéma représentant les transitions entre l'école et le marché du travail	14
Illustration 2: Définition schématique de la résilience	18
Illustration 3: Degré de pertinence attribué aux études retenues	24
Illustration 4: Type d'enquête adopté dans les études sélectionnées	24
Illustration 5: Périodes d'enquête des études retenues	24
Illustration 6: Groupes de personnes faisant l'objet des études sélectionnées	25
Illustration 7: Accents thématiques des études retenues	26
Illustration 8: Méthodes d'exploitation des études sélectionnées	26
Illustration 9: Système de catégories utilisé	35
Illustration 10: Domaines d'influence étudiés	37
Illustration 11: Absence de formation/certification et formation tertiaire selon quelques caractéristiques choisies, âge 23 ans, état 2006	38
Illustration 12: Indicateurs de l'origine sociale et compétences	53
Illustration 13: Accès aux formations de niveau élevé, selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I et selon les compétences en lecture mesurées par PISA	62
Illustration 14: Evolution de la formation professionnelle (G3) et des formations transitoires (G4) de 1980 à 2017	108

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes	9
Tableau 2: Synthèse des facteurs de risque / de protection survenant dans l'enfance et l'adolescence pour les troubles psychiques de l'âge adulte	20
Tableau 3: Critères retenus pour la sélection et l'évaluation de la pertinence d'une étude	23
Tableau 4: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par des paramètres liés à la personnalité	41
Tableau 5: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par la famille et le contexte social	52
Tableau 6: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les écoles et les enseignants	60
Tableau 7: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les loisirs et les pairs	76
Tableau 8: Loisirs indépendants des jeunes de 15 ans (données en %)	77
Tableau 9: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les programmes de consultation et d'intervention	85
Tableau 10: Intégration sociale selon le type de projet à quatre périodes de mesure différentes	94
Tableau 11: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par l'entreprise et la profession	100
Tableau 12: Solution trouvée par des jeunes le 1 ^{er} , 2 ^e , 12 ^e et 24 ^e mois après la rupture de leur contrat d'apprentissage (fréquences en %)	104
Tableau 13: Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les conditions prévalant dans la société	107
Tableau 14: Influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes (résultats tirés des études dont la pertinence a été jugée élevée / très élevée)	118
Tableau 15: Analyses multivariées dans différentes études longitudinales (explications dans le texte)	120
Tableau 16: Causes explicatives pour l'entrée directe dans une formation certifiante du secondaire II après la fin de la scolarité obligatoire	121
Tableau 17: Prédiction du statut professionnel à l'aide de coefficients de corrélation et de coefficients de régression standardisés (N=357)	124

PRÉFACE

D'ici à l'année 2015, 95% des jeunes devront être titulaires d'un diplôme du degré secondaire II. Tel est l'objectif déclaré des lignes directrices adoptées conjointement, en octobre 2006, par les cantons, les organisations faitières syndicales et patronales et les offices fédéraux concernés. Cet objectif part de la réflexion que, sans diplôme de formation générale ou professionnelle du degré secondaire II, les jeunes ont sensiblement moins de chances de réussite dans leur développement professionnel et leur intégration dans la société. Et c'est sur la base de ces lignes directrices que la CDIP mène son projet d'optimisation de la transition entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II.

Il existe un grand nombre d'études consacrées à cette transition, qui fournissent abondance de données et moult interprétations concernant le parcours scolaire ou professionnel des élèves et des apprentis. On y trouve de nombreuses indications et recommandations utiles, notamment sur la manière de remédier à certaines déficiences dans les offres, les structures, l'entourage des jeunes, ou encore l'orientation et l'encadrement proposés. Le présent rapport cherche quant à lui à inverser le regard porté habituellement sur ces situations. Il place en effet au centre de sa réflexion non pas les lacunes ou les déficiences, mais au contraire les facteurs grâce auxquels certains jeunes, bien qu'issus d'un environnement social souvent difficile et/ou d'un arrière-plan culturel étranger, et malgré un parcours scolaire tout sauf brillant, parviennent néanmoins à terminer une formation professionnelle initiale pour venir ensuite se positionner en professionnels qualifiés sur le marché de l'emploi.

Le changement de perspective opéré est essentiel. Il permet, dans l'encadrement des jeunes à risque, de se détacher des déficiences et des facteurs de risque pour se concentrer davantage sur les points forts, les ressources et les facteurs de protection en présence. Dès lors, il s'avère nécessaire d'envisager des adaptations non seulement au niveau du soutien individuel qui est proposé aux jeunes à risque, mais aussi sur le plan des structures en place. La nécessité d'une convergence

se fait jour entre les différents systèmes: l'enseignement scolaire, la formation professionnelle, le monde du travail, sans oublier le secteur social. Or chacun de ces systèmes constitue un monde en soi, qui certes cherche constamment à s'améliorer, mais n'appréhende souvent que marginalement la manière dont il s'intègre dans un tout. C'est pourquoi une vue d'ensemble s'impose, dont l'acquisition permettra de définir clairement les rôles, les fonctions et l'impact de ces sous-systèmes, ainsi que la question de leur collaboration. Il faut aborder ouvertement les dysfonctionnements structurels existants et développer des solutions qui conduisent à une meilleure interaction.

Il ressort également du présent rapport que les jeunes ont un parcours de formation fortement marqué et influencé par leur environnement social – un domaine auquel les responsables de la formation, les autorités scolaires et les planificateurs de l'éducation n'ont qu'un accès limité. Par conséquent, il faut doter le système et ses structures d'une ouverture telle que les jeunes puissent réellement y trouver une voie qui leur corresponde personnellement, en fonction de leur caractère et de leurs capacités. L'ouverture et la perméabilité du système sont essentielles si l'on veut qu'il réponde aux besoins d'un nombre de jeunes aussi grand que possible, en tenant compte de la situation individuelle de chacun.

Ce rapport sur les facteurs de réussite fait une synthèse des résultats obtenus dans toute une palette d'activités de recherche et de projets réalisés ces dix dernières années. L'idée initiale nous en a été suggérée par M. Emil Wettstein, de Zurich, auquel nous exprimons ici notre reconnaissance. Nous adressons également nos sincères remerciements aux auteurs du rapport, le professeur Kurt Häfeli et Mme Claudia Schellenberg, tous deux de la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée, de même qu'à toutes celles et à tous ceux qui ont pris part aux travaux du groupe de pilotage ou d'accompagnement ou aux colloques et ateliers organisés dans ce cadre.

Robert Galliker, chef du projet Transition

SYNTHÈSE

Contexte et thématique

La présente étude synoptique fait partie du **projet de la CDIP Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II** (cf. www.nahtstelle-transition.ch). Elle s'inscrit dans le cadre de l'objectif majeur de la politique de la formation qui a été fixé par la CDIP, la Confédération (l'OFFT et d'autres offices fédéraux) ainsi que par les organisations du monde du travail, et qui consiste à amener de 90 (taux actuel) à 95%, d'ici à l'année 2015, le taux de diplômés du degré secondaire II dans l'ensemble de la Suisse (CDIP, 2006). Notre étude traite principalement de la thématique suivante:

Quels sont les facteurs de réussite personnels et structurels qui aident les jeunes à réussir leur transition de la scolarité obligatoire à la vie active?

Nous avons aussi cherché à répondre à d'autres questions, telles que:

- Les facteurs de réussite ou d'influence sont-ils différents selon la période considérée (transition école–formation, période de formation professionnelle, transition formation–profession)?
- Comment ces facteurs sont-ils encouragés à l'heure actuelle?

Un accent particulier est mis dans la présente étude sur les jeunes moins doués et les jeunes à risque. Ces derniers sont confrontés à des difficultés particulières au moment de trouver leur voie professionnelle. La notion de «risque» fait référence à certains facteurs, liés aux jeunes comme à leur environnement, susceptibles de compromettre le développement nécessaire à l'épanouissement de leur identité d'adultes autonomes et stables.

Par «**réussite de la formation professionnelle**» on entend 1) le fait de trouver une place de formation (en fonction des possibilités individuelles),

2) de persévérer dans la formation professionnelle, 3) de parvenir à la terminer et 4) de s'intégrer dans la vie professionnelle (occupation stable dans le domaine de formation choisi).

Approche méthodologique

Pour répondre à ces questions, nous avons, dans le cadre de notre étude, soumis à une analyse comparative ciblée une soixantaine d'enquêtes et de projets suisses, menés ces cinq à dix dernières années, en relation avec la transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel. Notre analyse a porté principalement sur des *enquêtes longitudinales*, relatives à la problématique de la transition, qui se sont révélées particulièrement intéressantes, notamment pour les jeunes potentiellement à risque (tels ceux qui connaissent des difficultés scolaires ou des conditions familiales difficiles). Ont également été repris dans la présente étude des *projets cantonaux* lancés pour faciliter la réussite du passage entre l'école obligatoire et une formation professionnelle (puis la vie active).

Résultats

Les facteurs de réussite peuvent être répartis selon différents domaines d'influence: le *micro-système*, qui comprend le jeune et sa famille, concerne le cercle le plus étroit. D'autres domaines importants sont l'école, les loisirs (y compris le groupe des jeunes du même âge, les «pairs», dits *peers* en anglais), de même que l'entreprise et les éventuels systèmes de consultation (*méso-système*). Enfin, il est un domaine d'influence avec lequel les jeunes n'entrent pas en contact directement, mais qui les concerne malgré tout. Il s'agit du domaine de la société (démographie, sociogéographie, économie, politique, administration), qui s'inscrit au niveau du *macro-système*.

On constate que les sept domaines étudiés jouent tous un rôle important, mais que la plupart

des études et des projets se limitent à quelques facteurs uniquement. Seuls quelques-uns d'entre eux avaient adopté une approche assez large pour inclure un plus grand nombre de facteurs. Or ce sont précisément ces études-là qui permettraient de procéder à une pondération et à une analyse de l'interaction des divers facteurs en présence.

En tout, on enregistre un nombre impressionnant de presque 50 facteurs d'influence (cf. tableau 1), ce qui est très probablement le reflet de la réalité dans toute sa complexité, puisque la dynamique dont il est question n'est pas simple. En effet, le développement professionnel et la réussite dans ce domaine sont déterminés par une diversité d'éléments. On remarque tout d'abord que les **sept domaines étudiés** sont tous représentés par un certain nombre de facteurs. La plus grande partie des facteurs de réussite (huit à chaque fois) a été identifiée aux niveaux de la personne, de l'école et de la société. Presque autant de facteurs (sept pour chaque domaine) ont été trouvés pour l'entreprise et la famille. Quant aux offres de consultation et d'intervention, elles en comptent un peu moins (six), et le plus petit nombre de facteurs correspond au domaine des loisirs ou aux influences des pairs (trois facteurs). Les principaux lieux de socialisation pour les jeunes étant **la famille, l'école et l'entreprise**, il n'est guère étonnant de constater l'existence de ces facteurs d'influence. On dénombre des influences structurelles (catégorie sociale, types de filières du degré secondaire I, professions et groupes de professions), comme des variables qui sont plutôt liées à des processus et des interactions (relations sociales au sein de la famille, à l'école et sur le lieu de travail), ou encore des facteurs liés à la personne elle-même (compétences cognitives, personnelles, sociales). Il apparaît que le **domaine des loisirs et des pairs** (jeunes du même âge) n'a pour l'instant guère été étudié en relation avec la réussite professionnelle. On constate qu'il y a là une lacune dans la recherche et probablement aussi un potentiel pour des programmes d'intervention.

Si l'on compare les influences personnelles et structurelles, on constate le caractère prépondérant des **facteurs structurels**. La question de

la réussite du parcours professionnel d'un jeune dépend essentiellement d'influences extérieures, telles que la couche sociale, les structures et les types scolaires, le marché des places d'apprentissage, la région d'habitation, etc. Constatant les influences considérables qu'exercent la catégorie sociale, le type de filière suivie, la composition de la classe et certains aspects géographiques (système et structure scolaires), Kronig (2007a) conclut quant à lui à un «caractère aléatoire systématique» de la réussite dans le domaine de la formation.

On sait que 10% des jeunes adultes en Suisse n'achèvent pas de formation qualifiante au degré secondaire II. Le suivi temporel montre que 3–4% de la cohorte «se perdent» au **premier seuil** (au terme de la scolarité obligatoire); 4–5% quittent le système après **résiliation de leur contrat d'apprentissage** et 2–3% ne réussissent pas les **examens de fin d'apprentissage** (même après plusieurs tentatives). Tandis que le premier seuil est observé avec attention (notamment par le projet de la CDIP sur cette phase de transition), la question des résiliations de contrats d'apprentissage et celle de la réussite (ou non) de la formation professionnelle n'ont été soulevées, dans le cadre de la politique de la formation, que ces dernières années.

Conclusions

A partir des résultats obtenus, nous pouvons tirer toute une série de conclusions pour différents domaines d'influence et groupes cibles. Sur de nombreux points, nos conclusions recoupent les lignes directrices du projet Transition de la CDIP (CDIP, 2006).

- La réussite du développement professionnel se comprend comme le **produit de divers systèmes d'influence**; elle ne se réduit pas à quelques conditions déterminantes. Chaque individu est unique et fonctionne différemment en situation de risque. Cela nécessite une clarification détaillée non seulement des **facteurs de risque, mais aussi des facteurs de protection** au niveau de la personne, ainsi

Tableau 1 | Influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes (résultats tirés des études dont la pertinence a été jugée élevée / très élevée)

<p>Personne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeunes hommes • Bonne santé, comportement peu préjudiciable pour la santé (dépendances) • Bonnes performances scolaires aux secondaires I et II (maths, compétence en lecture), QI élevé • Estime de soi bien développée, attentes en matière d'efficacité personnelle, capacité à se faire entendre, comportement de <i>coping</i> positif (s'attaquer aux problèmes, traiter les difficultés) • Bonnes manières, qualités compatibles avec l'entreprise • Compétences communicationnelles, capacité à établir le contact et à travailler en équipe, compétences sociales • Intérêts professionnels clairs, concentration lors du choix professionnel, capacité à prendre des décisions, souplesse dans la recherche d'une place d'apprentissage, contact personnel avec le formateur / l'entreprise • Entrée directe au secondaire II (plutôt que solution intermédiaire) 	<p>Famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catégorie sociale relativement élevée • Situation sociale favorable (peu de déménagements, divorce ou autre) • Arrière-plan suisse ou secondos (séjour prolongé en Suisse, naturalisation) • Aspirations de formation élevées des parents • Style éducatif qui favorise l'autonomie • Bonne relation aux parents (soutien émotionnel, communication, capacité à entrer en conflit) • Réseau informel de relations; ressources sociales et symboliques
<p>Ecole et enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filière exigeante (secondaire I) • Soutien précoce au travers de cours d'information scolaire et professionnelle appropriés • Contact avec l'économie et le monde du travail • Saisie et diagnostic des compétences disciplinaires/interdisciplinaires • Coordination et répartition claire des rôles école / offres de consultation • Bon climat à l'école et didactique différenciée • Engagement des enseignants: soutien social et travail en réseau • Bonne relation apprentis-enseignant et au sein du corps enseignant 	<p>Entreprise et formateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haut niveau d'exigences professionnelles • Groupes de professions spécifiques • Diversité de contenus et de méthodes; marge de manœuvre • Charge supportable, activités stimulantes, mais pas exigeantes à l'excès • Bonne relation aux formateurs, adéquation entreprise-jeune • Compétences pédagogiques des formateurs • Soutien social (du formateur et des collègues de travail)
<p>Offres de consultation et d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic/bilan précoce et complet (secondaire I, entreprise, école professionnelle) • Accès «bas seuil» à des prestations de coaching et de consultation • Bonne relation entre les clients et la personne conseillère • Mesures qui donnent une structure • Rapport étroit avec le monde du travail (stages pratiques, stages d'observation) • Bons réseaux professionnels et réglementation des compétences 	<p>Loisirs et pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aménagement actif des loisirs, avec le soutien des pairs et des parents • Participation à un groupe structuré (société locale, club, cours) • Comportement respectueux entre pairs, avec des structures et des règles convenues
<p>Société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recul du nombre d'élèves terminant la scolarité obligatoire • Conditions économiques favorables, croissance économique • Offre de places d'apprentissage suffisamment grande (surtout pour les jeunes plus faibles), • Marketing des places d'apprentissage et réseaux d'entreprises formatrices • Offres de formation qualifiante pour les jeunes plus faibles (AFP, évolution de la formation élémentaire AI) • Forte perméabilité entre les différents systèmes et niveaux de formation (attestation de compétence, prise en compte des formations antérieures) • Introduction du <i>case management</i> Formation professionnelle et collaboration interinstitutionnelle • Région Suisse alémanique 	

que de son environnement familial, scolaire, extrascolaire et dans son entreprise. Une telle vue d'ensemble permet de déduire des mesures d'**encouragement individuel des jeunes et de leur entourage** (par ex. dans le cadre du *case management*, de l'encadrement individuel).

- Pour mieux comprendre les interactions et la dynamique de différents domaines d'influence, il faudrait concevoir les futurs **projets de recherche à large échelle et à plusieurs dimensions**. On pourrait procéder à un réexamen, dans le cadre d'analyses secondaires, de données de projets déjà disponibles. Il pourrait aussi s'avérer utile de réaliser des **études qualitatives**, lesquelles permettraient de faire apparaître les processus et l'interaction survenant entre diverses influences. Il s'agit enfin, pour les projets d'intervention, de veiller davantage à ce qu'une **évaluation externe sérieuse** soit réalisée, de façon à pouvoir tirer des conclusions utiles pour la suite et pour la généralisation.
- Au niveau de la politique de la formation, il faudra encore des **mesures de la Confédération et des cantons** pour motiver l'économie à investir dans la formation professionnelle et les jeunes (marketing des places d'apprentissage). Il s'avérera particulièrement important de maintenir et d'élargir les **places de formation moins exigeantes** (formation AFP principalement). En plus des formations OFFT, il faudra des offres de formation fortement individualisées (formation élémentaire AI et son évolution) pour les jeunes très fragiles, qui pourront cependant tout à fait trouver, moyennant un soutien suffisant, un emploi de niche sur le marché primaire de l'emploi. C'est pour ces jeunes-là notamment que la collaboration interinstitutionnelle s'avère indispensable entre la formation professionnelle, les offices de l'emploi, les services de prévoyance sociale, l'AI, etc. Le **case management Formation professionnelle** pourrait devenir un instrument important à cet effet. Les jeunes qui risquent de décrocher devraient être identifiés le plus tôt possible et recevoir un soutien ciblé.
- Pour que les **entreprises** puissent former des jeunes plus faibles et à risque, il faut des **campagnes d'information et de sensibilisation** ciblées. Et pour minimiser le risque entrepreneurial, les entreprises ont besoin de soutien sous la forme d'interventions «à bas seuil» en cas de conflit (*case management*, mentorat, encadrement individuel, etc.). Parmi les autres facteurs de réussite centraux, on compte de bonnes **relations sociales**, qui permettent à des conflits de s'exprimer, ainsi qu'un **aménagement du travail** varié, stimulant et aussi complet que possible. Ces facteurs peuvent être développés de façon ciblée par la formation initiale et continue des formateurs.
- Au niveau structurel et politique, il faudrait apporter un soutien aux réformes des **degrés secondaires I et II** qui facilitent la **perméabilité entre les différentes filières de formation** et permettent une plus grande égalité des chances. Quant aux **enseignants**, ils sont d'une part tenus, au niveau méthodologique et didactique, de prendre en compte la diversité des jeunes de leur classe et d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. Et, d'autre part, leur apport est aussi important au niveau humain, du fait de leur rôle de **personnes de référence** – notamment pour les jeunes connaissant des conditions sociales difficiles. A cet égard, les formations initiales et continues dans le domaine du dépistage précoce et du diagnostic de suivi, de l'encadrement individuel des jeunes ayant des besoins de soutien particuliers, ainsi que sur le thème de la préparation au choix professionnel s'avèrent particulièrement importantes.
- La **famille et le contexte social** jouent un rôle central pour le parcours professionnel des enfants; mais c'est un fait qui n'a pas encore été suffisamment pris en compte dans la politique éducative. Il faut viser un **encouragement** aussi **précoce** que possible pour éviter que des jeunes ne se trouvent confrontés au choix de la profession en ayant déjà accumulé des inégalités (prévention précoce, offres d'accueil extrafamilial, etc.). Mais il est aussi possible et judicieux de proposer des mesures d'encouragement et de soutien durant toute la durée de la scolarité et de la formation. Même

pour les **adolescents**, les parents restent des personnes de référence centrales. Les styles d'éducation et les schémas de comportement survenant entre les parents et leurs enfants peuvent encore être modifiés durant cette période par le biais d'offres de consultation ou de cours pour les parents. Il est ainsi possible de transmettre un style d'éducation qui favorise l'autonomie et stimule les capacités de l'enfant.

- Si l'on ne peut pas travailler directement avec la famille ou les structures sociales, on peut aussi opter pour des voies indirectes. Nous avons présenté des projets concluants qui misent sur l'intervention de **mentors** ou de **coachs**. Ces derniers assument une fonction de parrainage et accompagnent les jeunes lors de la transition vers la formation professionnelle. Ce faisant, ils soutiennent et déchargent les familles.
- De même, le domaine des loisirs, significatif pour les jeunes, et le groupe des pairs ont été encore peu observés dans notre contexte. Il paraît souhaitable de lancer des projets qui se basent sur une approche de **culture sociale positive** et qui proposent aux jeunes des activités de loisir structurées. Il est important que ces groupes soient organisés et conduits par des professionnels.
- Il a toutefois aussi été démontré que **tous les aspects liés à la personnalité** peuvent être **encouragés** de manière ciblée chez les **jeunes eux-mêmes**. Suivant le paramètre ou le degré d'orientation, cela nécessite un travail plus ou moins grand, et peut s'effectuer dans le cadre de l'école ou de l'entreprise, ou encore dans le cadre de programmes d'intervention spéciaux. Dans certains cas graves, il peut aussi s'avérer judicieux de procéder à un suivi individuel, voire d'entamer une démarche de consultation ou une thérapie.
- Il faudrait optimiser davantage et étendre les **offres de consultation et d'intervention**, en mettant un accent particulier sur le groupe des jeunes qui ne sont pas motivés. Un autre objectif devrait aussi être de mettre en réseau les offres de consultation et d'intervention, et de les faire mieux connaître au public. Tous les jeunes en formation (et pas seulement ceux

qui suivent une formation avec attestation) devraient avoir le droit de recevoir un **suivi spécial** lorsque leur situation de formation est compromise.

- La **transition de la formation professionnelle à la vie active** devrait être davantage observée, étant donné notamment la précarité qui se profile au niveau du marché du travail. Cela commence par les **examens de fin d'apprentissage**. Le taux d'échec, relativement bas, de 4% (y compris après une ou deux répétitions) pourrait certainement encore diminuer. Mais il manque des analyses approfondies actuelles sur les causes de réussite ou d'échec aux examens, tout comme il manque des projets de soutien soigneusement menés et évalués dans ce domaine.

1 CONTEXTE ET THÉMATIQUE

1.1 Description de la problématique

Ces dernières années, on a pris conscience dans la politique de la formation du fait inquiétant qu'il existe un groupe de jeunes à risque qui passent entre les mailles du système et qui n'obtiennent pas de formation qualifiée au degré secondaire II. Ce constat n'est pas seulement problématique pour le développement professionnel et personnel des jeunes en question; il laisse aussi entrevoir des problèmes sociaux et économiques sur le long terme pour la société (risque de chômage, mise à l'invalidité et dépendance de l'assistance sociale).

Ainsi, de nombreuses mesures ont été prises aux niveaux fédéral, cantonal et communal, et un certain nombre d'études réalisées. Par ailleurs, les projets et les programmes de développement de la formation professionnelle et de développement de la qualité ne font pas non plus défaut (encouragés notamment par les articles 54 et 55 de la loi sur la formation professionnelle). Cependant, ces activités sont relativement peu coordonnées et elles ne font pas, de manière générale, l'objet d'évaluations soigneuses (en dépit des conditions posées allant dans ce sens). De plus, il manque un aperçu comparatif clair des études et des programmes en cours, duquel se dégageraient des indices solides permettant de prendre des mesures efficaces. On remarque en particulier que ce sont les jeunes eux-mêmes et leurs difficultés qui sont placés au cœur des démarches. Quant aux autres influences en présence, qu'elles soient structurelles ou familiales, elles sont moins considérées; les ressources et les compétences des jeunes ainsi que de leur entourage sont trop peu exploitées. C'est là l'un des constats découlant du travail réalisé dans le cadre du projet relatif à la transition secondaire I – secondaire II.

1.2 Thématique et objectifs

Par l'aperçu qu'elle donne, la présente étude vise **à identifier les ressources personnelles et structurelles qui apportent aux jeunes un soutien leur permettant de réussir la transition de l'école obligatoire à la vie active.**

Un accent particulier y est mis sur les jeunes moins doués et les jeunes à risque, qui sont confrontés à des difficultés particulières au moment de trouver leur voie professionnelle. La notion de «**jeunes à risque**» n'est pas sans rappeler l'expression *youth at risk*, que l'on trouve dans la littérature spécialisée anglo-saxonne (pour plus de détails, voir le chapitre 2.2). La question du risque fait référence à des facteurs, liés aux jeunes ou à leur environnement, qui pourraient compromettre le développement nécessaire à l'épanouissement de leur identité d'adultes autonomes.

Par «**réussite de la formation professionnelle**», on entend ici le fait de décrocher une place de formation (en fonction des possibilités individuelles), de persévérer dans la formation professionnelle, de parvenir à la terminer et de s'intégrer dans la vie professionnelle (occupation stable dans le domaine de formation choisi – pour plus de détails, voir le chapitre 2.1).

Voici, en guise d'illustration, le compte rendu d'un exemple concret, rapporté par un service d'orientation:

M. suit une formation élémentaire dans une profession pratique. Il dispose de faibles capacités intellectuelles; il a effectué sa scolarité dans une classe à effectif réduit. Son maître d'apprentissage n'est pas certain qu'il remplisse les exigences de cette formation.

M. vient d'un foyer stable. Ses parents l'ont beaucoup soutenu et l'ont poussé à s'investir aussi à l'école. Il a de bonnes manières; c'est un jeune

homme «correct» et il se donne beaucoup de peine dans son travail. Malgré son engagement, il commet régulièrement des erreurs: il n'arrive pas à retenir ce qu'il doit faire, oublie les instructions de ses chefs et perd tout plaisir à travailler.

Suite aux entretiens que lui accorde un service d'orientation indépendant, il reprend confiance en lui, et sa motivation pour sa formation se trouve renforcée. De la part de ses parents, de ses formateurs et de ses enseignants, ce jeune reçoit un soutien coordonné. Les formateurs réussissent à lui faire retrouver le moral et à prendre des mesures de remédiation. Grâce à un encouragement ciblé et à des occasions de mettre à profit ses ressources, ce jeune engrange des expériences positives, qui l'encouragent à poursuivre ses efforts. Il parvient ainsi à terminer sa formation élémentaire.

Parallèlement à cela, il développe aussi ses contacts sociaux avec des jeunes de son âge et commence à être plus indépendant de ses parents, qui encouragent ses efforts pour plus d'autonomie. Après avoir achevé sa formation élémentaire, il part tout seul – pour la première fois de sa vie – en vacances à l'étranger.

Quelles sont donc les raisons expliquant le développement positif de ce jeune, ou d'autres jeunes encore? Quelles sont les conditions et les circonstances qui ont des effets positifs sur leur parcours?

Voici les questions que nous nous sommes posées dans le cadre de notre projet:

Question 1 | Quels sont les facteurs de réussite ou d'influence qui se sont avérés particulièrement pertinents dans les projets étudiés?

Question 2 | Les facteurs de réussite ou d'influence sont-ils différents selon la période considérée (1^{er} seuil, formation professionnelle, 2^e seuil)?

Question 3 | Comment ces facteurs sont-ils encouragés à l'heure actuelle?

Pour répondre à ces questions, nous avons réalisé, dans le cadre de notre étude, une analyse comparative ciblée à laquelle nous avons soumis une sélection d'enquêtes et de projets suisses, menés ces cinq à dix dernières années en rela-

tion avec la transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel. Notre analyse se concentre sur des enquêtes longitudinales relatives à la problématique de la transition, qui se sont révélées particulièrement intéressantes, notamment pour les jeunes potentiellement à risque (tels ceux qui connaissent des difficultés scolaires ou des conditions familiales difficiles). Cette étude inclut en outre des projets cantonaux qui ont été lancés pour faciliter la réussite du passage entre l'école obligatoire et une formation professionnelle, puis la vie active (par ex. les projets de *case management*, de mentorat). Il s'agit là d'exploiter des ressources cantonales et de faire connaître, au-delà des frontières cantonales, les mesures déjà existantes dans ce domaine.

Comme cette étude synoptique s'inscrit dans le cadre du projet de la CDIP Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II, les conditions sont optimales pour garantir la mise en œuvre des résultats obtenus (cf. à ce sujet le chapitre 5).

L'illustration 1 présente de manière schématique la transition du degré secondaire I au marché du travail, en passant par le degré secondaire II. On y voit deux transitions (ou seuils) critiques: le *premier seuil* concerne l'entrée dans une formation professionnelle (ou une école postobligatoire) au terme de la scolarité obligatoire. Si un jeune ne parvient pas à entamer directement une formation professionnelle, il doit trouver une (ou plusieurs) solution(s) transitoire(s), ou encore entrer directement sur le marché du travail. Au degré secondaire II, les jeunes peuvent opter pour des formations professionnelles de 3 ou 4 ans pour l'obtention d'un certificat fédéral de capacité (CFC) ou pour des formations professionnelles de 2 ans sanctionnées par une attestation fédérale (AFP). Parallèlement à ces offres, il est aussi envisageable de suivre une formation de droit privé – non régie par la loi sur la formation professionnelle – qui dure entre une année et deux ans et qui est destinée aux jeunes ayant un statut de bénéficiaire de l'AI (assurance-invalidité): il s'agit de la formation élémentaire AI ou, comme l'a proposé récemment INSOS (Institutions sociales suisses pour personnes handicapées, d'une «formation pratique INSOS».

Une fois la formation achevée, il s'agit de passer le deuxième seuil – l'entrée sur le marché du travail, ouvert ou protégé. Là encore, si un jeune ne parvient pas à effectuer cette transition directement, il peut avoir recours à des voies intermédiaires, avec des périodes de chômage ou de stage pratique. Les offres de consultation et de soutien peuvent, au moment du premier comme du deuxième seuil, mais aussi durant toute la phase de transition, jouer un rôle essentiel pour la réussite du processus. Ces dernières années, on a assisté au développement, en parallèle des services classiques d'orientation professionnelle et de carrière, de nouvelles offres complémentaires (suivi, *coaching*, mentorat, *case management*, etc.).

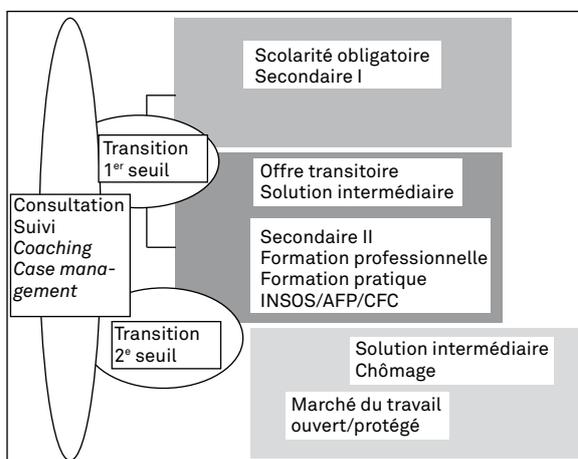


Illustration 1 | Schéma représentant les transitions entre l'école et le marché du travail

1.3 Objectifs quantitatifs et qualitatifs

La présente étude s'inscrit dans la lignée d'un objectif majeur de la politique de la formation qui a été fixé par la CDIP, la Confédération (l'OFFT et d'autres offices fédéraux) ainsi que par les organisations du monde du travail, et qui consiste à amener à 95%, d'ici à l'année 2015, le taux de diplômés du degré secondaire II dans l'ensemble de la Suisse (CDIP, 2006). Actuellement, les jeunes adultes qui obtiennent un diplôme de ce degré postobligatoire ne représentent pas tout à fait 90%. Les lignes directrices élaborées fournis-

sent une base pour les mesures générales prises aux deux niveaux de formation; elles concernent spécialement les jeunes qui doivent faire face à des problèmes particuliers lors de la transition entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II. En fin de compte, il est question de créer des bases solides pour réussir à intégrer dans la formation professionnelle les 5 à 10% de jeunes concernés.

Il s'agit de définir, à partir d'une analyse fondée scientifiquement, des recommandations et des mesures concrètes pour favoriser l'intervention de facteurs de réussite (sous la forme de guides ou d'aide-mémoire). Le projet a notamment pour objectif d'élaborer et de mettre en œuvre des conditions générales et des mesures résultant d'un commun accord. Les idées directrices communes en constituent la base et elles débouchent sur un engagement de tous les partenaires importants (autorités fédérales et cantonales, écoles et organisations du monde du travail). Les principes fixés dans les recommandations impliquent différents niveaux et divers acteurs; ils concernent:

- les personnes en formation (promotion de facteurs de protection, comme le concept de soi professionnel, etc.)
- l'école et les plans d'études du secondaire I (réaménagement du secondaire, préparation au choix d'un métier, etc.)
- la structure et les ordonnances de formation du degré secondaire II
- les formateurs (enseignants, formateurs en entreprise): critères de sélection des formateurs, contenus de la formation initiale et continue
- le suivi, l'orientation, le *case management*: caractéristiques des formes d'intervention réussies
- les programmes et les mesures: identification d'éléments prometteurs
- l'entourage (la famille, les loisirs): formes de soutien réussies dans le domaine social

2 CONTEXTE THÉORIQUE

Ce chapitre esquisse quelques fondements théoriques sur lesquels nous nous sommes basés dans notre analyse (résilience, facteurs de risque et facteurs de protection). Nous y définissons également les principales notions employées (facteurs de réussite, jeunes à risque, etc.).

2.1 La réussite et les facteurs de réussite dans la formation professionnelle

Dans la recherche en matière de formation, on a recours, suivant la thématique traitée, à différentes grandeurs cibles et à divers critères. Ainsi, l'OCDE emploie par exemple, dans son rapport annuel sur l'éducation, un grand nombre d'indicateurs, tels que les ressources financières, la participation à l'éducation, les résultats scolaires ou encore le taux d'emploi, pour pouvoir comparer les différents pays entre eux (OCDE, 2000). Quant au Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, il se concentre, dans son premier rapport sur l'éducation en Suisse, sur les critères de l'efficacité, de l'efficience et de l'égalité des chances (CSRE, 2006). Pour les degrés de formation et la phase de transition qui nous intéressent ici, l'OCDE a défini, dans le cadre d'une comparaison internationale, les grandeurs cibles et les indicateurs suivants: un taux élevé de diplômés reconnus du degré secondaire II, un niveau de capacités et d'aptitudes avancé au terme de la phase de transition, une faible proportion de jeunes sans formation et sans activité rémunérée, des parcours professionnels et éducatifs stables et positifs au terme du secondaire II, l'égalité des chances en fonction du genre, du contexte social et de la région (Häfeli, 2001; OCDE, 2000). Le *construct* «réussite professionnelle» est repris, avec ses multiples facettes, dans de nombreuses études (Dette, Abele & Oliver, 2004). La réussite professionnelle peut être divisée en un aspect objectif et un aspect subjectif, lesquels ne sont que moyennement en corrélation l'un avec l'autre (Judge, Higgins, Thoreson & Barrick, 1999). Par «réussite professionnelle objective», on entend

des critères comme le salaire ou les niveaux de hiérarchie, qui peuvent être perçus de l'extérieur. Pour ce qui est de la «réussite professionnelle subjective», elle équivaut plutôt à une évaluation de la réussite telle que vécue d'un point de vue subjectif, comme le degré de satisfaction au travail (Spiess Huldi, Häfeli & Rüesch, 2006).

S'agissant de la formation professionnelle, de même que des transitions du secondaire I au secondaire II et du secondaire II à l'activité rémunérée – dont il est question dans ce rapport – on pourrait parler de «réussite dans la formation professionnelle». Par «réussite objective», on peut alors comprendre le fait de:

- trouver une place de formation (en fonction des possibilités individuelles)
- persévérer dans la formation professionnelle
- parvenir à terminer sa formation professionnelle et
- réussir à s'intégrer dans la vie professionnelle (occupation stable dans le domaine de formation choisi)

Un grand nombre de paramètres et de facteurs – variant en fonction de la compréhension théorique sous-jacente – sont repris dans la littérature spécialisée pour prédire et expliquer la réussite dans la formation. Jusqu'ici, nous avons utilisé la notion de «facteur de réussite», dans le sens d'une orientation sur les ressources. Or ce terme n'apparaît guère dans la littérature spécialisée. A la place des «facteurs de réussite», on trouve des notions comme les «facteurs de risque et de protection» ou la «résilience» (cf. les définitions présentées au chapitre 2.3).

2.2 Les jeunes à risque – *youth at risk*

Notre étude porte sur les jeunes qui ont de la peine à accéder à une formation professionnelle et à une activité professionnelle rémunérée, ou à terminer leur formation au degré secondaire II

(Häfeli, Rüesch, Landert, Wegener & Sardi, 2004). Il s'agit de jeunes gens qui connaissent des conditions défavorables dans l'un ou l'autre des domaines ayant une influence sur cette phase, que ce soit un contexte familial difficile (sur le plan économique, éducatif, etc.), des problèmes scolaires, l'influence d'une culture étrangère ou encore un handicap physique ou psychique. D'où la notion de *risque*, empruntée à l'anglais, et de *jeunes à risque* (*youth at risk*), qui a fini par s'imposer dans la littérature spécialisée. Durant la période de l'adolescence, le risque se rapporte à des facteurs qui compromettent le développement d'un jeune jusqu'au stade de son indépendance et de sa maturité (OCDE, 1995). Ce qui à notre avis est essentiel dans la notion de risque, c'est que ce dernier n'est pas statique et immuable, mais bien dynamique et variable. Il renvoie à des potentiels et à des possibilités, ce qui signifie par exemple qu'une origine culturelle étrangère *peut* mais ne doit pas obligatoirement conduire à des difficultés d'accès au marché du travail suisse. En d'autres termes, des circonstances même défavorables – d'un point de vue extérieur – peuvent s'accompagner d'une évolution négative, mais ce n'est pas systématiquement le cas. C'est ainsi que la notion de risque ou de *mise en danger* laisse suffisamment de marge pour que l'on puisse tenir compte des ressources et des facteurs positifs présents dans l'entourage d'un jeune et en lui-même (cf. Häfeli et al., 2004).

2.3 Les facteurs de risque et de protection, la vulnérabilité et la résilience

En plus des «facteurs de réussite», la présente étude synoptique utilise aussi les termes de «facteurs de protection» et de «résilience», qui doivent se comprendre comme formant des dimensions secondaires des facteurs de réussite.

Ces concepts ont été introduits ces dernières décennies dans le cadre de la **psychologie du développement** et de la psychologie clinique. La psychologie du développement (et particulièrement la psychopathologie du développement) porte principalement sur les troubles du comportement,

les déviations comportementales, les troubles du développement ainsi que les syndromes psychopathologiques survenant pendant l'enfance et l'adolescence. Ce sont notamment les conditions de leur apparition et de leur évolution qui s'avèrent intéressantes dans l'optique de la prévention et de la thérapie. Suivant le syndrome et sa manifestation, on identifie différents facteurs et modèles explicatifs (Esser, 2001; Fend, 2001). Malgré cette diversité, une série de *facteurs de risque* qui semblent particulièrement déterminants se sont profilés au fil du temps (Oerter, 2001). Les facteurs de risque comprennent des variables ou groupes de variables très hétérogènes: d'une part, on distingue des facteurs externes (facteurs liés à l'environnement ou à l'entourage des jeunes) comme la pauvreté, des conditions de logement inadéquates, l'appartenance à des groupes marginaux, un contexte familial difficile, etc. D'autre part, on recense un certain nombre de conditions internes (propres à l'individu) comme le tempérament, des facteurs biologiques, le style de vie ou des stratégies de *coping*.

Si différentes études ont permis de démontrer un effet additif des facteurs de risque, on n'a toutefois pas encore réussi à déterminer suffisamment les liens de cause à effet précis qui interviennent entre certains facteurs de risque et des troubles ou des maladies. Il est probable que les facteurs de risque n'entraînent pas simplement un effet d'eux-mêmes et qu'ils soient plutôt des indicateurs de processus et de mécanismes plus complexes.

Cependant, on ne s'est pas seulement intéressé aux conditions de développement négatives: la recherche s'est également penchée, dans le domaine de la prévention et des approches thérapeutiques notamment, sur les facteurs qui contribuent à **influencer positivement le développement** ou qui ont un **effet stabilisateur**. C'est ainsi que l'on a trouvé ce que l'on appelle des *facteurs de protection* ou facteurs protecteurs, qui constituent pour ainsi dire le pendant des facteurs de risque. Le phénomène de la *résilience* s'est alors vu accorder un intérêt tout particulier. Des **études longitudinales** ont révélé que certains enfants et certains jeunes avaient connu, malgré la présence de facteurs de risque, un développement favorable,

ce qui a été expliqué par une certaine capacité de résistance (ou résilience) des individus.

L'étude Kauai de Werner et Smith

L'étude longitudinale la plus connue et la plus significative à cet égard est l'étude Kauai. Elle a été réalisée par Emmi Werner et Ruth Smith, qui ont suivi, à intervalles réguliers, les quelque 700 enfants nés en 1955 sur l'île de Kauai (Hawaï), de la période de la grossesse jusqu'à l'âge de 40 ans. Les principaux résultats en ont été présentés dans des publications périodiques (Werner, 1997; Werner, Bierman & French, 1971; Werner & Smith, 1982, 1992, 2001).

Dans cette étude, un petit tiers des enfants (N=201) a été classé dans le groupe des individus à haut risque: ils ont connu des traumatismes périnataux moyens à graves, grandi dans une pauvreté chronique, été élevés par des parents au faible niveau d'instruction ou vécu dans un contexte familial marqué par une séparation, un divorce, un alcoolisme parental ou des problèmes de santé mentale. Werner et son équipe ont identifié comme étant «vulnérables» les enfants concernés par quatre facteurs de risque ou plus à l'âge de deux ans. Deux tiers de ces enfants (N=129) avaient effectivement développé de sérieux problèmes de comportement et d'apprentissage arrivés à l'âge de 10 ans; on a aussi enregistré des problèmes de délinquance, de santé mentale ou encore des grossesses chez ces jeunes avant qu'ils aient atteint leurs 18 ans. Quant au tiers des enfants restants, ils ont connu un développement harmonieux, malgré ce contexte d'adversité, devenant de jeunes adultes normaux: ils ont obtenu de bons résultats à l'école, mené une vie sociale normale et pu définir leurs objectifs et leurs aspirations au terme des écoles postobligatoires qu'ils ont suivies. La situation s'était encore améliorée lorsqu'ils avaient atteint l'âge de 40 ans: parmi le groupe à risque qui s'était démarqué à l'âge de 18 ans par des comportements inadaptés, des actes de délinquance ou une dépendance aux drogues, la plupart (et notamment les femmes) avait réussi à se libérer des circonstances contraires connues dans l'enfance. Une grande partie des jeunes qui s'étaient fait remarquer par leur comportement durant l'adolescence menaient une vie tout à fait satisfaisante à l'âge de 32 ou de 40 ans. Globalement, ils vivaient en couple stable et avaient

un travail fixe, se disaient satisfaits de leurs relations privées et étaient devenus des membres de la société conscients de leurs responsabilités. Une formation continue, un mariage avec un partenaire stable ou un engagement religieux leur avaient permis de se distancer de leur environnement préjudiciable et ils étaient ainsi parvenus à rediriger leur vie vers des rails plus positifs (Nuber, 2005).

Werner et Smith constatent que les enfants résilients disposent spécialement des facteurs de protection suivants dans la famille, l'entourage et en eux-mêmes – des facteurs qui atténuent les répercussions négatives des circonstances contraires de la vie:

- des relations émotionnelles stables avec des personnes de confiance en dehors du cercle familial mis à mal (grands-parents, enseignants, voisins, etc.)
- une prise de responsabilités précoce ainsi qu'une atteinte précoce des exigences de performances
- un tempérament «calme», un abord facile
- des capacités correspondant à leur âge ou au-dessus de la moyenne, dans le domaine cognitif et sensorimoteur
- des aptitudes et des talents particuliers, qui suscitent une forme de reconnaissance de la part des autres

Les résultats de l'étude Kauai semblent indiquer une perspective plus favorable que ce qu'on lit habituellement dans la littérature spécialisée sur les enfants «à problèmes». Les facteurs de risque et les conditions défavorables dans l'environnement d'un enfant ne conduisent pas inéluctablement à une mauvaise adaptation.

Les résultats présentés ci-dessus ont été, pour un grand nombre d'entre eux, confirmés ou complétés par une série d'autres études longitudinales, menées à large échelle en Europe et aux Etats-Unis (Werner, 2007). D'ailleurs, une étude suisse publiée récemment, menée auprès de jeunes et d'adultes de 15 ans à 36 ans, tire des conclusions similaires (Spiess Huldi, Häfeli & Rüesch, 2006).

L'intérêt pour la résilience et les facteurs de protection s'inscrit dans un changement de paradigme survenu dans la psychologie. Pendant des décennies, l'accent a été mis principalement sur

les pathologies et les troubles du développement humain; à présent, la psychologie dite «positive», orientée sur les ressources, se préoccupe davantage des expériences et des concepts subjectifs positifs, tels que l'optimisme, le bonheur, l'espoir, la sagesse, la créativité et la responsabilité (Diener, 2000; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). En conséquence, en plus de découvrir les éléments de crise, on s'attache aussi à observer les développements positifs intervenant durant l'enfance et à l'âge adulte (Larson, 2000).

Facteur de risque et facteur de protection

Les concepts de facteur de risque / de protection, de vulnérabilité et de résilience ont été victimes de leur succès; dans la littérature de recherche, leur acception est parfois assez différente (Egle, Hoffmann & Steffens, 1997; Fingerle, Freytag & Julius, 1999; Julius & Prater, 1996; Opp & Fingerle, 2007).

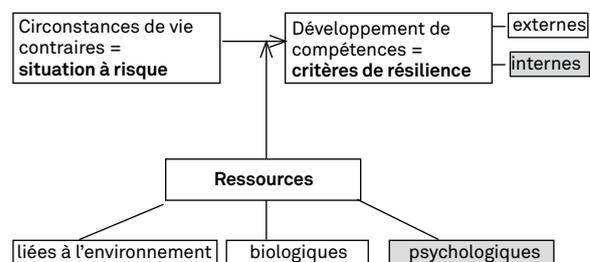
Selon Julius et Prater (1996), le concept de **facteur de risque** comprend autant des paramètres individuels que des caractéristiques de l'environnement qui sont associés à des troubles physiques ou psychiques ultérieurs. A l'inverse, le concept de **facteur de protection** comporte des paramètres liés à la personne et à l'environnement auxquels on peut attribuer un effet «tampon» (*buffering*) en cas de confrontation avec des événements de vie négatifs (p. 228). Julius et Prater (1996) précisent que ces concepts décrivent des relations statistiques entre des facteurs environnementaux et personnels d'un côté et, de l'autre, des troubles ou l'état de santé ultérieurs, lesquelles ne permettent pas d'établir des interprétations causales.

Vulnérabilité et résilience

Les facteurs de risque et de protection peuvent, par ce qu'ils englobent, être compris comme des processus d'adaptation au sein d'un système complexe comprenant des aspects individuels et structurels. La vulnérabilité et la résilience sont en revanche des concepts qui se concentrent plutôt sur l'individu (et moins sur l'environnement ou les structures).

La **vulnérabilité** se rapporte à l'ampleur de l'effet causé par des facteurs de risque. Plus une personne est vulnérable, plus des facteurs de risque pourront avoir des effets négatifs rapides et intenses. Si, par exemple, le système a connu une déstabilisation au cours du développement, sa vulnérabilité s'est accrue et les facteurs de risque en présence ont la tâche facile (Oerter, 2001, p. 6). Oerter opère une distinction entre les conditions biologiques (comme la santé physique et des facteurs liés au tempérament) et les conditions psychologiques de l'individu (comme les expériences de développement vécues jusque-là, les efforts de réalisation actifs).

Comme nous l'avons déjà mentionné, la **résilience** équivaut à la capacité de résistance d'un individu. La résilience se rapporte au processus d'une adaptation réussie malgré des conditions de développement contraires, ou plutôt à la capacité nécessaire pour y parvenir (Julius & Prater, 1996, p. 228). On décrit là une forme de faculté individuelle de survie. Contrairement à la recherche menée sur l'effet pathogène des facteurs de risque, la recherche sur le phénomène de la résilience n'en est qu'à ses débuts (Bettge, 2004; Fingerle et al., 1999; Julius & Prater, 1996; Maluccio, 2002; Opp & Fingerle, 2007; Rutter, 1987). Ainsi, l'on n'a pas encore établi de délimitation claire, au niveau du contenu, entre ce qui relève de la résilience et ce qui participe de concepts voisins, tels que le *coping*, l'adaptation ou les ressources. On ne sait pas non plus exactement si la résilience et la vulnérabilité (et par analogie les facteurs de protection et de risque) doivent se comprendre comme les pôles d'un même *construct*, ou si l'on a affaire à deux *constructs* distincts.



Source: Oser et al. (2004, p. 9)

Illustration 2 | Définition schématique de la résilience

D'après des résultats récents, les facteurs de risque et de protection ne doivent pas se comprendre exclusivement comme les pôles d'une même dimension. Il s'agit plutôt de considérer que les facteurs de protection modèrent, en l'atténuant, l'influence potentiellement préjudiciable des facteurs de risque sur la réussite professionnelle (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun & B. Burge, 2004). Les facteurs de risque et les facteurs de protection ne représentent pas une même dimension. Cela se voit au fait que leur contenu respectif a souvent un caractère différent: une «bonne qualité de formation» peut par exemple être comprise comme un facteur de protection, tandis que, à l'inverse, une «qualité de formation plutôt mauvaise» ne constitue pas forcément un facteur de risque.

Les principaux facteurs de risque et de protection

Quels sont les principaux facteurs de risque et de protection que l'on peut identifier dans la littérature spécialisée? On ne peut apporter de réponse tranchée à cette question car les enquêtes menées suivent des approches méthodologiques trop différentes pour cela, et les variables examinées sont trop diverses. Les études ont porté sur différents groupes d'âge – des nourrissons aux adultes, en passant par les enfants et les jeunes; elles se sont intéressées à un grand nombre de facteurs de risque et de protection, qu'ils soient d'ordre biologique, personnel, familial ou extrafamilial. Et ces facteurs ont eux aussi été mis en regard de diverses variables dépendantes – négatives et positives – comme la consommation de drogues, le sida, les grossesses d'adolescentes, les troubles psychiques, mais aussi la capacité d'adaptation, la satisfaction et la réussite.

Citons comme exemple la bibliographie proposée par Egle et al. (1997), qui présente des facteurs de risque et de protection survenant dans l'enfance et l'adolescence comme des prédispositions à des troubles psychiques susceptibles d'apparaître à l'âge adulte (cf. tableau 2).

On trouve dans d'autres études des domaines supplémentaires qui peuvent jouer un rôle.

Ceux-ci incluent également un environnement plus large: l'école (climat / organisation scolaire), la commune / le voisinage ou la société (situation économique, situation de l'emploi, etc.) (Jacobi & Esser, 2003; Zweig, Phillips & Duberstein Lindberg, 2002). Wustmann propose aussi un bon aperçu des principales ressources personnelles et sociales (Wustmann, 2005).

Conclusions tirées de la recherche sur la résilience

La recherche intensive menée sur la résilience ces dernières années a livré certains résultats qui permettent de tirer les conclusions suivantes (Fingerle, 2007; Wustmann, 2005):

- La résilience est un **processus d'adaptation et de développement dynamique** entre une personne et son environnement, qui s'appréhende par une approche bidirectionnelle avec d'une part l'apport de la personne et, de l'autre, l'effet de l'environnement sur le comportement de résilience. La personne peut agir de façon régulatrice sur son environnement de vie en contribuant activement à le façonner, et vice versa.
- La résilience est une **grandeur variable** et non une propriété stable, qui offrirait pour ainsi dire une «immunité» contre les événements négatifs de la vie. Il s'agit plutôt d'un *construct* qui peut varier dans le temps, en fonction de la situation, et qui s'intègre dans la biographie personnelle de chacun.
- La résilience est **spécifique à la situation** et comporte des **dimensions multiples**. De fait, la résilience manifestée dans un domaine de vie spécifique ne peut donc pas simplement être transférée à tous les autres domaines de vie. C'est pourquoi, plutôt que d'utiliser une notion universelle de la résilience, on emploie des concepts comme la résilience émotionnelle (*emotional resilience*), la résilience éducationnelle (*academic/educational resilience*), la résilience sociale (*social resilience*), etc.

Les **processus qui agissent** et les **mécanismes** en présence ont encore **trop peu été étudiés**. Le phénomène de la résilience ne se réduit pas à une série additive ou à une liste de facteurs.

Tableau 2 | Synthèse des facteurs de risque / de protection survenant dans l'enfance et l'adolescence pour les troubles psychiques de l'âge adulte

Facteurs de risque	Facteurs de protection
Facteurs externes	
Faible statut socio-économique	
Faible niveau d'instruction des parents	
Grandes familles et très peu d'espace d'habitation	
Perte de la mère	Bon milieu de remplacement après la perte de la mère à un âge précoce
Relation mère-enfant manquant de sécurité durant la première année	Grande famille / relations parentales compensatoires / décharge de la mère
Disharmonie chronique / pathologie relationnelle dans la famille	Relation durable de qualité avec au moins une personne de référence proche
Troubles psychiques ou maladies physiques graves du père / de la mère	
Criminalité ou dyssocialité de l'un des parents	Adulte(s) de référence apportant un soutien constant
Comportement autoritaire du père	
Abus sexuel et/ou physique	Liens sociaux encourageant le développement (par ex. groupes de jeunes, école, église)
Facteurs internes	
Garçons plus vulnérables que les filles	Filles moins vulnérables que les garçons
	Tempérament solide, actif, aimant le contact
	Intelligence au-dessus de la moyenne
Comportement d'attachement incertain après le 12 ^e /18 ^e mois	Comportement d'attachement sûr
Relations inconstantes	Capacité de s'ouvrir à des relations solides à un stade ultérieur
Mauvais contacts avec les enfants / jeunes du même âge	
Différence d'âge avec le frère ou la sœur le / la plus proche < 18 mois	

Remarque: ce tableau a été réalisé sur la base des travaux d'Egle, Hoffmann et al. (1997, tab. 5 et 6, p. 693).

Kumpfer a cherché à concevoir un modèle de développement multicausal pouvant servir de modèle général pour la résilience (Kumpfer, 1999).

2.4 Synthèse

Différentes enquêtes ont permis d'identifier une série de **facteurs de risque** en vue d'expliquer les troubles du développement chez les enfants et les jeunes. Cette notion de «facteurs de risque» regroupe tant des caractéristiques individuelles – comme le tempérament, des facteurs biologiques, le style de vie ou des stratégies de *coping* – que des paramètres liés à l'environnement, tels que la pauvreté, des conditions de logement inadéquates, l'appar-

tenance à des groupes marginaux ou un contexte familial difficile.

Des études longitudinales ont toutefois aussi démontré que certains enfants et certains jeunes réussissaient, malgré la présence de facteurs de risque, à évoluer harmonieusement dans des phases de vie ultérieures (et particulièrement à l'âge adulte). Cela a été expliqué par la **capacité de résistance** (résilience) de l'individu et l'intervention de ce que l'on appelle des **facteurs de protection**. Dans ce contexte, on a constaté que les facteurs de protection suivants étaient particulièrement importants: des relations émotionnelles stables avec des personnes de confiance en dehors du cercle familial mis à mal, une prise de responsabilités et une

atteinte précoce des exigences de performances, un tempérament «calme», un abord facile, des capacités et des talents particuliers.

Sur la base des résultats obtenus récemment dans la recherche en la matière, on peut conclure que la résilience se conçoit comme un processus d'adaptation et de développement dynamique entre une personne et son environnement. La résilience doit de plus être comprise comme une grandeur variable, propre à une situation donnée et comportant plusieurs dimensions (et non pas comme une propriété de la personnalité statique et universelle). Il s'avère donc tout à fait indiqué de chercher à dégager les facteurs de réussite spécifiques à la transition école – formation professionnelle – vie active pour le groupe d'âge des adolescents et des jeunes adultes.

3 APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

3.1 Planification et réalisation de l'enquête

Première étape | Etat des lieux, analyse comparative et synthèse

L'enquête se compose de deux parties: le premier volet consiste en une analyse d'études et de projets, principalement suisses, sur la problématique de la période de transition qui s'étend de la fin de la scolarité obligatoire au début de la vie active. Nous avons développé certains critères de sélection (voir chapitre 3.2.2), et les projets retenus ont été analysés en fonction de leur pertinence pour les thématiques abordées, c'est-à-dire pour les différentes périodes de transition examinées. Cette manière de procéder s'apparente à une méta-analyse, une démarche qui permet de regrouper différentes enquêtes relatives à un domaine de recherche scientifique et, par conséquent, de rassembler les résultats empiriques d'études déjà réalisées dont le contenu permet d'établir des comparaisons. Le but d'une telle analyse est d'évaluer si l'on peut identifier un effet donné et, le cas échéant, de mesurer l'ampleur de l'effet constaté.

Deuxième étape | Atelier, débat sur le rapport

Après avoir exploité ce matériel, nous avons encore eu recours à une autre approche méthodologique, en organisant une *expertise collective* avec, comme interlocuteurs, des experts travaillant dans la recherche, ainsi que des praticiens reconnus. Le but de l'atelier était d'identifier les connaissances actuelles sur les différents facteurs de réussite et leur encouragement, ainsi que sur les meilleurs moyens de favoriser leur action dans la pratique. Les résultats ont été consignés et ont, en quelque sorte, servi d'évaluation de l'analyse déjà effectuée à partir de la littérature retenue.

En réalisant une expertise collective, on cherche à passer de l'état des lieux – qui permet de dégager certaines connaissances à partir de la littéra-

ture recensée sur le sujet – à la phase de mise en œuvre (recommandations concrètes) de manière aussi efficace que possible.

Troisième étape | Complément au rapport

Enfin, les avis des experts exprimés lors de l'atelier ont été intégrés dans les observations faites à partir de l'analyse documentaire, et une synthèse en a été faite.

3.2 Analyse documentaire: base de données et procédures d'évaluation

3.2.1 Recherche documentaire

Ces quelques phrases introductives ont pour but de décrire la manière dont nous avons procédé pour trouver des études se prêtant à notre démarche. Pour identifier les enquêtes pertinentes, nous avons passé en revue les publications issues de la recherche en Suisse (et, dans une moindre mesure, à l'étranger). Nous avons donc effectué des recherches dans des banques de données ainsi que des bibliothèques, et avons pris contact personnellement avec différents chercheurs. Certains contacts avaient déjà été établis préalablement, dans le cadre d'une *étude préliminaire* (dirigée par Emil Wettstein): des experts renommés avaient été priés, par courrier électronique, de prendre position sur le thème des facteurs de protection et de la résilience dans la formation professionnelle. Ces échanges ont notamment permis d'établir une liste complète de références bibliographiques sur la question.

Des recherches ont également été effectuées dans la banque de données de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), de même que dans celle de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, www.ides.ch), dans le but de trouver des projets pertinents pour les thématiques abordées dans le cadre de la présente analyse.

Des rapports d'évaluation actuels ont été demandés auprès des responsables de projets ou auprès de l'OFFT pour les études qui s'avéraient intéressantes.

Grâce à ces recherches, il a été possible de réunir un grand nombre de projets significatifs. Nous souhaitons toutefois préciser que notre démarche est dénuée de toute prétention d'exhaustivité; il se peut tout à fait que des projets centraux n'aient pas pu être intégrés, que ce soit parce que les publications reçues ne correspondaient pas à nos critères de sélection (cf. chapitre 3.2.2) ou parce que le processus de projet n'était pas suffisamment avancé et que des publications devaient encore être réalisées au moment de notre sélection. Nous avons pu prendre en compte, pour le présent rapport, les publications qui étaient disponibles à la fin de l'année 2008.

3.2.2 Critères de comparaison pour les études retenues

Une liste de critères a été élaborée pour déterminer quelles études pouvaient être reprises dans le cadre de la présente analyse (cf. tableau 3). Nous avons sélectionné des projets qui répondaient à au moins deux des critères présentés ci-après. A ce jour, 58 projets ont pu être évalués en rapport avec les questions abordées dans le présent rapport. L'annexe A2 propose une description complète desdites études en fonction des critères élaborés. Dans les sections suivantes, nous ne détaillons qu'une partie de ces caractéristiques.

Tableau 3 | Critères retenus pour la sélection et l'évaluation de la pertinence d'une étude

Degré de pertinence (défini par...)	• Approche longitudinale (évolution visible)
	• Représentativité (CH, canton)
	• Indicateurs valables et fiables, procédures d'évaluation adéquates, groupes de contrôle (surtout en cas d'intervention)
	• Documentation/publication disponible (évent. confirmation multiple en CH ou au niveau international)

Le graphique suivant (illustration 3) montre le degré de pertinence que nous avons accordé à chaque étude retenue. L'analyse reprend principalement les résultats des études dont le degré de pertinence a été jugé élevé, voire très élevé.

Les projets sélectionnés diffèrent dans leur forme d'enquête et d'évaluation (cf. aussi Lipsey et Wilson, 2000). Alors que les études transversales ne saisissent qu'une seule fois, à un moment précis, certaines caractéristiques, les enquêtes longitudinales permettent d'interroger des personnes à plusieurs reprises. L'approche longitudinale est considérée comme impériale pour réaliser, sur une certaine période, une enquête sur des phénomènes complexes puisque cela permet d'analyser les liens de cause à effet et d'établir des conclusions sur des processus en évolution. La durée d'une étude longitudinale varie considérablement et peut aller de quelques mois à plusieurs années.

Dans les 58 projets retenus, on trouve principalement (et c'est réjouissant) des études longitudinales, puis des études transversales (cf. illustration 4). Trois études suivent un modèle de recherche différent (par ex. une approche méta-analytique).

Par ailleurs, il est possible d'établir une distinction entre les projets en fonction du processus dans lequel se trouvent les jeunes par rapport à leur parcours professionnel. On distingue les groupes suivants: élèves à l'école obligatoire, élèves qui passent du degré secondaire I au degré secondaire II, jeunes en apprentissage et jeunes adultes qui quittent le degré secondaire II pour entrer dans la vie active.

C'est la transition entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II qui est le plus souvent examinée dans les études que nous avons retenues, suivie par la question du déroulement de la formation professionnelle (cf. illustration 5). Comparativement moins d'études sont consacrées à la période de la scolarité obligatoire, de même qu'à la phase de transition entre le degré secondaire II et le début de la vie active.

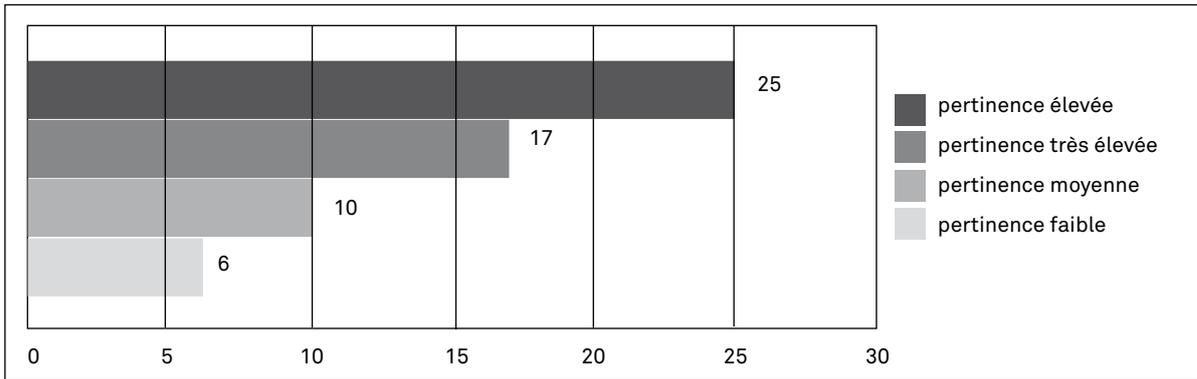


Illustration 3 | Degré de pertinence attribué aux études retenues

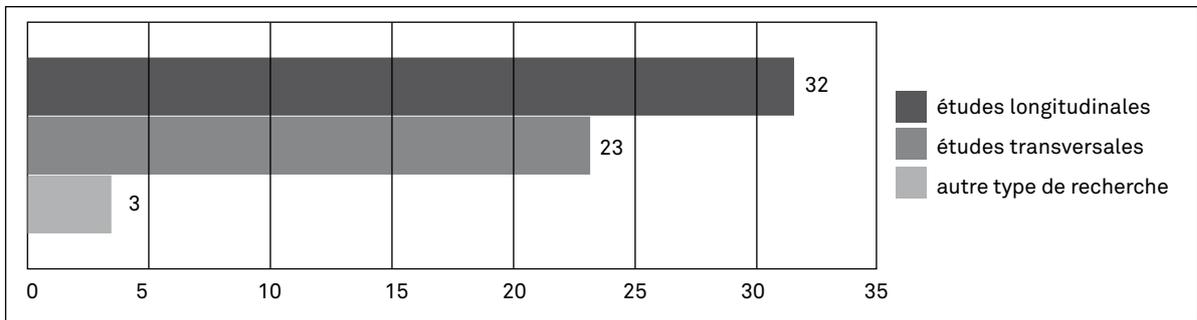


Illustration 4 | Type d'enquête adopté dans les études sélectionnées

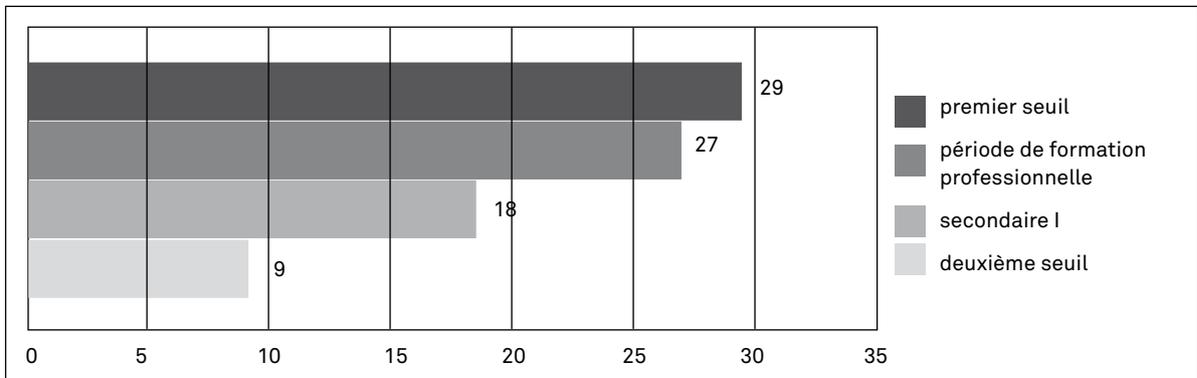


Illustration 5 | Périodes d'enquête des études retenues (occurrences multiples)

Les études sélectionnées ne portent pas toutes sur les mêmes catégories de jeunes. Ainsi, il y a des programmes qui s'adressent à tous les jeunes (par ex. durant la scolarité obligatoire) et d'autres qui sont réservés aux jeunes rencontrant des difficultés particulières (troubles comportementaux, handicaps / problèmes de santé). Certaines études se penchent aussi sur plusieurs groupes de jeunes ayant des besoins particuliers. Ainsi,

l'illustration 6 (ci-après) comporte un nombre d'études supérieur à 58, puisque certaines études ont été comptabilisées dans plusieurs catégories.

Cesont surtout les jeunes de la catégorie englobant tous les jeunes, suivis des groupes à risque, qui font l'objet des projets sélectionnés (cf. illustration 6). Comparativement peu d'études se consacrent

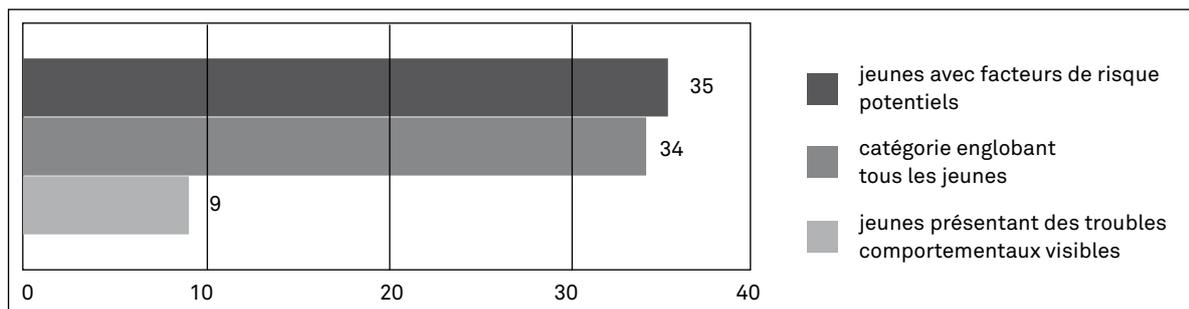


Illustration 6 | Groupes de personnes faisant l'objet des études sélectionnées (occurrences multiples)

crent aux jeunes présentant des troubles visibles du comportement.

Les études se distinguent aussi par l'objet de leur enquête; on peut synthétiser les thématiques en différents groupes:

1. Combien de jeunes ont-ils trouvé une solution pour la suite après avoir achevé la scolarité obligatoire ou une offre spéciale (par ex. une offre de formation transitoire)?
2. Dans quelle mesure les jeunes et les personnes impliquées dans le processus de choix professionnel (par ex. les parents, les formateurs) sont-ils satisfaits d'une certaine offre? Quels sont les potentiels d'amélioration?
3. Quels sont les éléments qui jouent un rôle déterminant dans les transitions réussies / non réussies?
4. Quels sont les éléments déterminants pour un parcours réussi (par ex. durant la formation professionnelle)?
5. Quels sont les effets – comme l'amélioration de la résilience ou de la confiance en soi – qui s'expliquent par la participation à un programme?
6. Quels sont les parcours typiques des jeunes des différentes conditions sociodémographiques?

L'illustration 7 présente les accents thématiques des projets sélectionnés. La question la plus fréquemment traitée par ces études est celle qui consiste à examiner si les jeunes ont trouvé une solution pour la suite. Parmi les différentes solutions existantes, on recense notamment les places d'apprentissage, les formations élémen-

taires sanctionnées par une attestation fédérale, les offres de formation transitoire, les écoles de culture générale ou une place de stage à durée déterminée. Les projets examinés se penchent également sur la question de la satisfaction des personnes ayant eu recours à une certaine offre. On a aussi donné l'occasion aux personnes interrogées d'exprimer leur avis sur les potentiels d'amélioration qu'elles avaient constatés. Ces questions ont souvent été résolues à l'aide de procédés méthodologiques relativement simples (par ex. gammes de fréquence).

On dénombre moins de projets sur les éléments qui jouent un rôle déterminant pour la réussite des transitions ou des parcours. Il y a comparativement moins d'études visant à saisir notamment l'effet des interventions sur le changement de résilience / de confiance en soi des jeunes. Ces aspects-là nécessitent des procédés multivariés, qui impliquent par exemple de dresser des prévisions par rapport à certains cheminements professionnels (par ex. des modèles d'analyse de régression).

Arrêtons-nous encore sur les méthodes d'exploitation qui ont été employées pour traiter les différentes questions (illustration 8). La manière la plus fréquente est celle des statistiques descriptives (fréquences, valeurs moyennes). A noter toutefois que pas moins de 29 études ont opté pour un type d'enquête multivarié (analyses de régression, corrélations). Les méthodes multivariées, qui permettent d'examiner la manière dont différentes variables interagissent, livrent des résultats particulièrement probants.

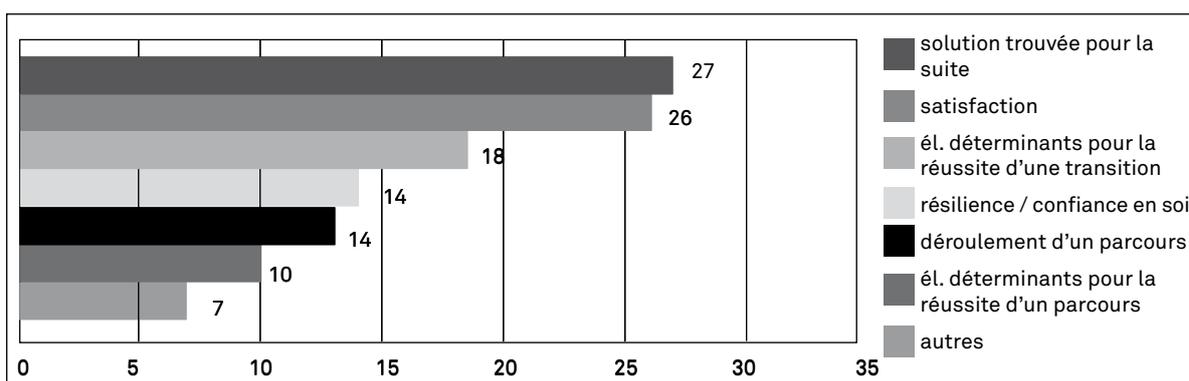


Illustration 7 | Accents thématiques des études retenues (occurrences multiples)

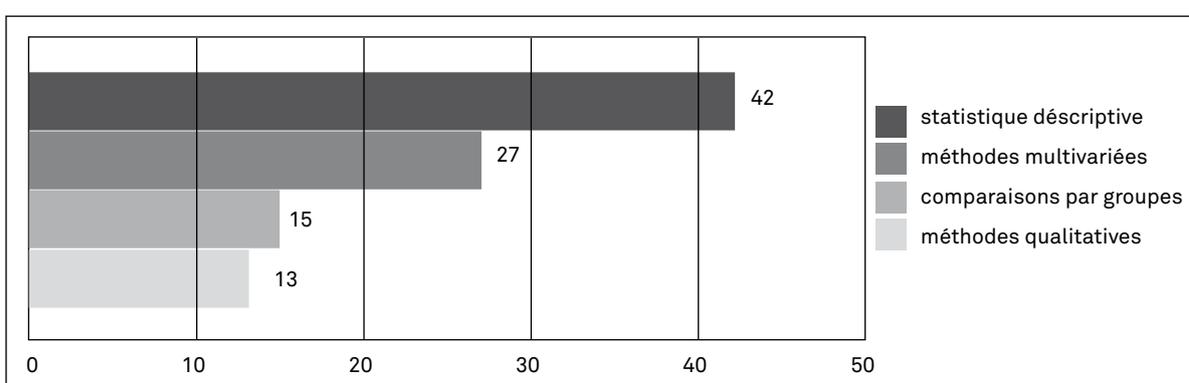


Illustration 8 | Méthodes d'exploitation des études sélectionnées (occurrences multiples)

3.2.3 Brève description des études retenues

L'aperçu proposé ci-après comporte une brève description de chacune des études sélectionnées. A noter que l'annexe A2 contient également une description de ces études, sous la forme d'une présentation synoptique.

Comme nous l'avons déjà mentionné ci-dessus, les différentes études retenues ont fait l'objet d'une évaluation de pertinence, laquelle est représentée dans les tableaux par l'intensité du surlignage: plus le surlignage d'une étude est foncé, plus ses résultats se sont avérés pertinents pour la thématique du présent rapport. Précisons que cette évaluation de pertinence ne s'accompagne d'aucun jugement de valeur: elle est signalée dans le but d'indiquer l'utilité, aux fins de la présente étude, des résultats obtenus par les différents projets retenus.

a) Aperçu des programmes nationaux de recherche et des programmes d'encouragement publics sélectionnés pour la présente étude

C'est depuis l'an 2000 que l'on a entrepris de combler, en lançant un certain nombre de programmes nationaux de recherche, les sérieuses lacunes constatées dans la recherche sur la phase de transition entre la scolarité et le monde professionnel.

Le **PNR 43 Formation et emploi** a été mené entre 2000 et 2004. Il comprenait près de 30 projets issus de différentes disciplines (Chaponnière et al., 2005a, 2005b). On n'y trouve malheureusement que peu de projets qui concernent les jeunes rencontrant des difficultés scolaires: dans une étude d'intervention relative à l'amélioration de la résilience, Oser et son équipe se sont penchés sur la ques-

tion des jeunes «sous-qualifiés» (Oser & Duggeli, 2008; Oser, Gamboni, Duggeli & Masdonati, 2004). La très forte discrimination à l'embauche dont sont victimes les jeunes *secondos* a été démontrée à l'aide de postulations fictives (Fibbi, Bülent & Piguët, 2003). Trois études ont révélé les effets prononcés qu'exercent la catégorie sociale, le genre ainsi que le profil migratoire sur la transition entre la scolarité obligatoire et les formations subséquentes (Office fédéral de la statistique & TREE, 2003; Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004b; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2006).

Un autre programme national de recherche (PNR 45) a été consacré, entre 2000 et 2005, aux **Problèmes de l'Etat social** (Gärtner & Flückiger, 2005). Si quelques rares projets ont été réalisés dans ce cadre sur la situation des personnes handicapées (Bachmann, Müller & Balthasar, 2005; Gredig, Deringer, Hirtz, Page & Zwicky, 2005), un seul a été mené sur le rapport entre travail et handicap (Rüst & Debrunner, 2005).

En 2003 a été lancé le **PNR 51 Intégration et exclusion** (terminé fin 2007). Ce projet aborde notamment les questions des processus d'exclusion à l'école et dans la formation (Grunder & von Mandach, 2007), de même que dans le monde du travail (Baechtold & von Mandach, 2007). Aux fins de la présente enquête, c'est notamment l'étude d'Imdorf relative à la sélection des apprentis dans les petites et moyennes entreprises (Imdorf, 2007b) qui s'avère intéressante.

Citons encore le **PNR 52 L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation** (2003–2008; Schultheis, Perrig-Chiello & Egger, 2008). Les études pertinentes pour les questions qui nous occupent sont celles de Fibbi et de Riphahn & Bauer (2007) sur les processus de formation et ceux qui surviennent sur le marché du travail pour les jeunes migrants. A aussi été jugée particulièrement intéressante l'enquête longitudinale COCON (Contexte et compétence) menée sur les enfants et les jeunes par Buchmann et Fend, qui se trouve toutefois encore dans sa phase initiale et qui inclut également des enfants et des jeunes en difficulté (Buchmann, 2007).

Nous nous sommes également référés aux **enquêtes fédérales auprès de la jeunesse, ch-x** (autrefois appelées examens pédagogiques des recrues), menées à intervalles réguliers et qui bénéficient d'une tradition relativement longue. Ces enquêtes représentatives réalisées auprès de jeunes Suisses âgés d'une vingtaine d'années portent sur différents thèmes. Nous en avons retenu deux publications assez récentes: la première s'intéresse aux compétences multidisciplinaires (Bieri Buschor & Forrer, 2005) et la seconde consiste en une étude des tendances relatives aux orientations des jeunes adultes vis-à-vis de l'existence, de la formation, de la profession et de la politique (Bertossa, Haltiner & Meyer Schweizer, 2008).

Prenant acte de la situation insatisfaisante dans la **recherche en matière de formation professionnelle**, l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) a décidé, il y a de cela quelques années, de lancer un programme d'encouragement de la recherche. Des **leading houses** universitaires ont été créées dans le but de développer des structures durables en l'espace de 10 à 15 ans (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2007a). Les premières **leading houses**, sur le thème des Stratégies d'apprentissage, des Compétences sociales, de la Qualité de la formation professionnelle et de l'Economie de la formation, ont commencé leurs travaux en 2003 et les ont en partie déjà achevés (cf. Panorama, édition spéciale, 2008). Malheureusement, ces projets n'ont pour l'instant guère pris en compte les jeunes plus faibles.

Le **2^e arrêté sur les places d'apprentissage (ApA 2)** a été un investissement des cantons, des associations professionnelles, des institutions et de la Confédération dans des projets prometteurs pour le degré secondaire II. Ce programme d'action, qui a duré de 2000 à 2004, a constitué un trait d'union entre le 1^{er} arrêté sur les places d'apprentissage et l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la formation professionnelle. Dans le cadre du 2^e arrêté sur les places d'apprentissage, on a également procédé à un état des lieux des offres dites «moins exigeantes» de la formation

professionnelle initiale adressées aux jeunes (Häfeli et al., 2004).

Différents projets ont été soutenus dans le cadre des art. 54/55 LFPr, en vue de permettre la réalisation de mesures novatrices (projets permettant d'assurer et d'étendre l'offre de places d'apprentissage, ou visant l'intégration des jeunes sur le marché du travail). Ces projets contribuent à développer et à établir des structures orientées vers l'avenir dans le domaine de la formation professionnelle. Une priorité est mise sur les offres d'*encadrement individuel* des jeunes, qui sont proposées et évaluées par différents cantons (par ex. des programmes de mentorat). Les résultats des projets menés ont notamment été consignés dans l'ouvrage récapitulatif *Handbuch für Mentoring* (Ledergerber & Ettl, 2008). Des évaluations relativement complètes ont été réalisées sur les projets d'encadrement individuel (fiB en allemand) dans le canton de Bâle (Sempert, 2008), Transition école – métier (TEM) dans le canton de Vaud (Lehmann, 2007) et *Coaching während der Berufslehre* (Wendepunkt, 2008) dans le canton d'Argovie. Un autre apport prioritaire dans ce domaine provient des offres relatives au *choix de la profession* adressées aux jeunes, lesquelles n'ont toutefois souvent pas fait l'objet d'une évaluation. Voici les projets qui ont été évalués à large échelle: *Last minute* (Müller, D. 2005, 2007), *Junior Job Service* (Bender, 2006; Bergner, 2006), *Berufsintegrationsprogramm* (Müller, G. 2002), *Casting* (Götz, 2007). Les programmes d'encadrement individuel ont, en bonne partie, été repris, après la phase pilote, dans l'offre ordinaire des services cantonaux d'orientation professionnelle ou des écoles professionnelles (à l'instar du service d'orientation pour les jeunes *wie weiter?*, dans le canton de Bâle-Campagne). D'autres projets pilotes, tels que le projet pour les jeunes LIFT, bénéficient d'un suivi scientifique assuré par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), et de premiers résultats sont attendus en 2009 (Balzer, 2009; Dick & Grimm, 2007). Par ailleurs, différents projets sont actuellement lancés par plusieurs cantons dans le cadre du *case management* Formation professionnelle (CM FP); toutefois, dans la phase

actuelle, il n'a pas encore été possible de dégager des constats à partir d'évaluations scientifiques réalisées dans ce domaine.

b) Etudes englobant les différents degrés

En Suisse, on ne trouve que quelques enquêtes longitudinales qui analysent dans son intégralité la transition de la scolarité obligatoire à l'entrée sur le marché du travail. Les dix enquêtes suivantes sont consacrées à cette période-là.

Begabtenförderung (Stamm, 2005). 1995–2006. Différents cantons alémaniques, projet portant sur l'encouragement des jeunes à haut potentiel. N = 400 personnes (échantillon initial); capacités de lecture et de calcul précoces chez des enfants et des jeunes âgés de 7 à 20 ans. Questions traitées: cursus scolaires et parcours de formation, facteurs d'influence.

COCON, Enquête suisse sur les enfants et les jeunes (Buchmann, 2007). 2005–2009 (poursuite). A l'échelle suisse. N = env. 3000 personnes; enfants et jeunes âgés de 6, 15 et 21 ans, ainsi que parents et enseignants; approche longitudinale, premiers résultats transversaux disponibles. Questions traitées: conditions sociales, expériences de vie et développement psychosocial des enfants et des jeunes qui grandissent en Suisse, avec une approche ouverte sur l'ensemble du parcours de vie.

DJI-Panel (Lex, 2006). 2003–2009. Allemagne. N = 1722 personnes. Questions traitées: parcours professionnels, de la scolarité à la vie active.

FASE B, pôle de recherche *Familie–Schule–Beruf* (Herzog et al., 2006; Neuenschwander et al., 2005; Neuenschwander, Frey & Gasser, 2007). 2003–2007 (poursuite). Cantons: Berne, Argovie et Zurich. N = 1400 jeunes gens, parents et enseignants. Etude longitudinale portant sur la période allant du terme de l'école primaire à la fin du degré secondaire II. Questions traitées: réussite de la formation, satisfaction post-formation et soutien reçu, influence de la famille, de l'école et de la personnalité.

La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse (Bauer & Riphahn, 2007; Riphahn & Bauer, 2007). 2004–2007. Recensement de la population de 2000 (jeunes âgés de 17 ans et leurs parents), Panel suisse des ménages (PSM) de 1999 à 2003 et Enquête suisse sur la population active (ESPA) de 1991 à 2003, étude menée auprès de fils de 25 à 55 ans et de leurs pères. Questions traitées: mobilité de la formation et du revenu entre les générations, comparaison Suisses–immigrés.

INTSEP, programme de recherche sur les effets de la scolarisation intégrative et séparative (Eckhart, 2005; Haeblerlin, Imdorf & Kronig, 2004a; Haeblerlin et al., 2004b; Imdorf, 2007a). Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg, différents sous-projets. En cours depuis 1996. Suisse alémanique. N = divers échantillons. Questions traitées: effets à long terme de la scolarisation intégrative et séparative sur les élèves ayant des troubles d'apprentissage.

TREE, transitions de l'école à l'emploi (Bertschy, Böni & Meyer, 2007; OFS & TREE, 2003). 2000–2006 (poursuivi). A l'échelle suisse. Echantillon initial: N = 6300 personnes. Première enquête longitudinale menée à l'échelon national auprès de jeunes de 15 à 21 ans (but: jusqu'à l'âge de 25/26 ans). Questions traitées: divers aspects et orientations des parcours de formation et des cursus professionnels d'une cohorte (2000), du degré secondaire I jusqu'au moment de l'entrée dans la vie active.

ZLSE, étude longitudinale zurichoise *Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter* (Häfeli, Kraft & Schallberger, 1988; Schallberger & Spiess Huldi, 2001; Spiess Huldi et al., 2006). 1978–2006. Suisse alémanique, N = 394 personnes, dont des enseignants. Personnes suivies: de 15 à 36 ans. Questions traitées: développement de la personnalité; parcours professionnel, situation professionnelle et familiale, satisfaction dans différents domaines de vie.

Etude de parcours – TI (Donati, Mario, 2000; Donati, Marion & Lafranchi, 2007). 1992–2002 (2007). Canton du Tessin. Echantillon initial: N =

1400 jeunes de la *scuola media*, 15–25 (30) ans. Questions traitées: parcours de formation, cheminement professionnel, influences socioculturelles.

Transition de la migration (Fibbi, 2006). 2000–2005. Données du recensement de la population; échantillon à Genève / Zurich. N = 300 familles. Questions traitées: mobilité intergénérationnelle chez différents groupes de migrants, comparaison parents–enfants.

c) Projets concernant le degré secondaire I

Projet pour les jeunes LIFT (Balzer, 2009; Dick & Grimm, 2007). 2007–2009. A l'échelle suisse. N = 80 élèves qui y participent depuis fin 2007. Questions traitées: effets des expériences *LIFT* sur la motivation à l'école, les perspectives dans le processus du choix de la profession, l'accès aux stages d'observation et aux formations professionnelles.

Literale Resilienz (Schneider, Bertschi-Kaufmann, Kassis, Häcki-Buhofer & Kronig, 2006). 2005–2008. Enquêtes relatives aux loisirs et au développement de la personnalité, axe de recherche mis sur la résilience littéraire.

Neugestaltung 9. Schuljahr, réaménagement de la 9^e année de scolarité (Kammermann, Sigrist & Sempert, 2007): 2006–2007. Canton de Zurich. N = 74 enseignants, 757 élèves, 621 parents, 13 directeurs d'établissement, 11 conseillers en orientation scolaire et professionnelle, 186 formateurs en entreprise. Questions traitées: solutions pour la suite de la formation, soutien expérimenté, satisfaction après mise en œuvre du programme, atouts et faiblesses de la préparation au choix scolaire et professionnel, effets et utilité des éléments du réaménagement, formation continue des enseignants, collaboration entre les différents acteurs concernés.

QUIMS (Roos & Bossard, 2008). 2006–2008. Canton de Zurich. Echantillon: 27 écoles y participent. Questions traitées: satisfaction après utilisation du programme *QUIMS*, évaluation du potentiel d'amélioration.

Rencontres en mouvement (Grabherr & Pieth, 2009). 2005–2007. A l'échelle suisse. N = 309 élèves (groupe d'intervention: N = 172, groupe de contrôle: N = 137). Questions traitées: vérifier l'efficacité de l'intervention, savoir si les jeunes prennent davantage part aux offres de sport structurées après avoir participé au programme.

Wirksamkeit von Schulsozialarbeit, efficacité des services sociaux scolaires (Fabian et al., 2008). 2005–2006. Thourne, principauté du Liechtenstein. N = 456 élèves. Questions traitées: quel est le bénéfice apporté par les prestations de consultation des services sociaux scolaires pour les élèves et leurs ressources, leurs stratégies de maîtrise de la situation (*coping*), leur comportement et leur bien-être (efficacité)?

Positive Peer-Culture (Opp & Teichmann, 2008). 2005–2008. Allemagne. Echantillon: variable (méta-analyse). Questions traitées: diverses, notamment diminution de la violence, climat positif dans la famille / l'institution et développement positif de l'image de soi, amélioration de la résilience.

d) Transition degrés secondaires I–II

Berufswahlprozesse bei Jugendlichen, processus de choix scolaire et professionnel chez les jeunes (Herzog et al., 2006). 2003–2006. Cantons: Bâle-Campagne, Berne, Lucerne, Soleure. N = 1030 personnes (9^e/10^e années, 12^e/13^e années gymnase/EDD, école normale. Questions traitées: ressources et charges, stratégies d'information, processus de choix professionnel.

Le mauvais élève, une «bombe à retardement» (Oser & Düggele, 2008; Oser et al., 2004). 2003–2004. Suisse. N = 42 personnes (et 51 personnes dans le groupe de contrôle) pour la première intervention puis N = 15 personnes (et groupe de contrôle de 15 personnes) pour la seconde intervention. Questions traitées: conséquences de l'intervention sur les dimensions relevant de la résilience (attente en matière d'efficacité individuelle, attribution causale, stratégies de maîtrise de la situation (*coping*), optimisme et orientation par rapport à l'objectif).

Von der Schule in die Berufslehre, de l'école à la formation professionnelle (Haeblerlin et al., 2004b; Imdorf, 2005). 2003–2004. Suisse alémanique. N = 1367 élèves de 6^e année jusqu'en 10^e année de scolarité. Questions traitées: mécanismes de sélection lors du passage de l'école primaire au degré secondaire I et à la transition des degrés secondaires I–II.

Supra-f (Hüsler & Werlen, 2006). 2003–2008. Suisse. N = env. 700. Questions traitées: étude de l'efficacité de cinq centres supra-f en vue d'une diminution de la consommation de substances et de l'intégration professionnelle/sociale.

Ausbildungswege im Kanton Zürich, voies de formation dans le canton de Zurich (Gyseler, 2008; Gyseler, Häfeli & Ruesch, 2008). 1999–2006. Population d'apprentis de Zurich. Questions traitées: type de solutions de formation (dans le système éducatif zurichois) à la suite de la scolarité obligatoire.

CH-X – Evolution des valeurs et des chances de vie (Bertossa et al., 2008). 1979, 1994, 2003. Suisse. N = 2792/2824/1057 représentatif des jeunes dans la vingtaine. Questions traitées: étude réalisée durant 25 ans sur les tendances relatives aux orientations des jeunes adultes vis-à-vis de l'existence, de la formation, de la profession et de la politique.

Esquisse d'une psychologie de la transition (Zittoun, T., 2006; Zittoun, T. & Perret-Clermont, 2002). 2002–2006. Suisse romande. Questions traitées: types de transitions, problématiques actuelles, facteurs déterminants.

Lehrlingsselektion Grossbetriebe, sélection des apprentis dans les grandes entreprises (Moser, 2004a, 2004c). 2001–2002. Suisse alémanique. N = 1420 jeunes candidats à des places d'apprentissage dans des grandes entreprises. Questions traitées: critères de sélection des entreprises pour les places d'apprentissage (parcours scolaire antérieur, notes, versions abrégées des tests PISA, tests d'aptitudes).

Lehrlingsselektion in KMU, sélection des apprentis dans les PME (Imdorf, 2007a, 2007b). 2005–

2007. Suisse alémanique. N = 81 PME et 89 candidats, ainsi que leurs formateurs en entreprise pour les professions suivantes: peintre en automobiles, ébéniste-menuisier, assistant dentaire et employé de commerce, etc. Questions traitées: critères déterminant si un jeune est accepté ou refusé pour une place d'apprentissage.

Semestres de motivation – SEMO (Froidevaux & Weber, 2003). 2002. A l'échelle suisse. N = 18 cantons (étude menée auprès de 1447 jeunes qui ont fréquenté un SEMO de 1998 à 2002). Questions traitées: quel est le degré de satisfaction des jeunes ayant bénéficié d'un SEMO et quelles sont les solutions qui ont ensuite été trouvées pour la suite de leur parcours?

Etude approfondie ApA 2 (Häfeli et al., 2004). 2003–2004. Suisse. N = 64 responsables d'un certain nombre d'offres dites «moins exigeantes», de même que 16 responsables cantonaux. Questions traitées: recensement des offres «moins exigeantes» actuelles dans le domaine de la formation professionnelle initiale (surtout les offres financées par la Confédération entre 2000 et 2004, dans le cadre du 2^e arrêté sur les places d'apprentissage).

Offres de formation transitoires (Egger, Dreher & Partner, 2007). Quelques cantons: Bâle-Campagne, Berne, Lucerne, Vaud, Valais, Zurich. N = env. 65 formulaires remplis par des offices cantonaux de la formation professionnelle, des services de logistique des mesures relatives au marché du travail et des offices cantonaux des affaires sociales. Questions traitées: analyse de la structure des solutions de transition, potentiel d'amélioration.

Casting (Götz, 2007). 2004–2007. Canton de Bâle. N = 173 élèves, 33 enseignants, 13 conseillers en orientation, représentants des milieux économiques. Questions traitées: satisfaction après mise en œuvre du projet (aide concrète pour des jeunes en 9^e année sans solution de formation pour la suite) et utilité perçue du projet.

Incluso (Caritas, 2008). 2006–2007. Lucerne. N = 74. Questions traitées: solutions pour la suite de la

formation, satisfaction après application du programme (mentorat pour des jeunes immigrés en 9^e année de scolarité). Une évaluation d'*Incluso* (Caritas, 2008) est aussi en cours à Zurich.

OPTI – Profils, attentes et projets des jeunes (Bachmann Hunziker, 2007a, 2007b). 2004–2005. Canton de Vaud. N = 429 jeunes en situation de transition; comparaison avec la 9^e année et la 1^{re} année d'apprentissage. Questions traitées: critères sociodémographiques et scolaires, profils psychologiques.

Voies professionnelles (Massoudi, Masdonati & Rossier, 2006). Suisse romande. N = 46 femmes et 39 hommes. Questions traitées: efficacité de l'orientation professionnelle reçue (satisfaction, solution pour la suite).

BIP – BerufsinTEGRationsprogramm, programme d'intégration professionnelle (Müller, G., 2002). 2005–2006. Canton d'Argovie (en collaboration avec SO, TI, BE). Ont été interrogés 15 responsables de cours, participants et entreprises proposant des places d'apprentissage. Questions traitées: satisfaction après mise en œuvre du programme, solutions trouvées pour la suite du parcours de formation.

Junior Job Service, Junior Coaching (Bergner, 2006). 2005–2006. Canton de Berne / Bienne. N = 36 (JJS+) et N = 6 (JC+) bénéficiaires de ce service. Question traitée: a-t-on trouvé une possibilité de formation (place de formation professionnelle, école postobligatoire)?

Last Minute, Lehrstelle jetzt (Müller, D., 2005, 2007). 2004–2005. Canton de Bâle. N = 113 jeunes concernés. Questions traitées: évaluation du programme et analyse du parcours professionnel (solutions trouvées pour la suite de la formation).

e) Endurance et accomplissement d'une formation professionnelle

Parcours AFP: Compétitivité sur le marché de l'emploi de jeunes ayant suivi une formation professionnelle initiale avec attestation fédérale

(AFP) (Kammermann & Hofmann, 2009; Kammermann & Stalder, 2006). 2005–2008. Suisse. N = 500 personnes. Questions traitées: données relatives au parcours suivi, situation professionnelle, mobilité et souplesse des jeunes ayant éprouvé des difficultés à l'école; comparaison formation élémentaire – AFP.

Förderung von Lernkompetenzen, encourager les compétences d'apprentissage (Elke, 2007; Elke, Grieder & Tiaden, 2007; Steiner, 2007). 2004–2007. Suisse alémanique. N = 28 enseignants et 600 apprentis. Questions traitées: amélioration des stratégies et des compétences d'apprentissage.

Kluge Köpfe und goldene Hände, étude sur les jeunes à haut potentiel dans la formation professionnelle (Stamm, 2007a). 2004–2007. Suisse alémanique. N = 196 jeunes en formation et formateurs. Question traitée: développement des jeunes à plus potentiel que la moyenne.

Facteurs économiques (Sheldon, 2002; 2008). 1970–2000. Recensements de la population réalisés par l'Office fédéral de la statistique. Question traitée: évolution selon les secteurs économiques, les branches, les taux de jeunes en formation.

Ausbildungsbereitschaft, implication des établissements dans l'apprentissage professionnel (Schweri & Müller, 2008). 1985–2005. Suisse. Données des recensements des entreprises (Office fédéral de la statistique). Question traitée: éléments déterminants dans la participation à la formation des entreprises au fil du temps.

Berufswahl und Lehre, orientation et formation professionnelles (Müller, R. 2006). 2005/2006. Suisse alémanique. N = 5201 jeunes en 1^{re}–4^e années de formation. Questions traitées: étude rétrospective du comportement d'orientation professionnelle des jeunes de nationalité étrangère et suisse; influences de l'intelligence, de l'objectif professionnel, etc.

FiB – Fachkundige individuelle Begleitung, encadrement individuel (Sempert, 2008; Sempert & Kammermann, 2007, 2008). 2006–2008. Cantons de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne. N = 8 enseignants,

161 apprentis. Questions traitées: satisfaction des jeunes dans leur formation. Evaluation de l'efficacité de l'encadrement individuel (EI).

LEVA, résiliation du contrat d'apprentissage (Schmid & Stalder, 2007, 2008). 2004–2007. Canton de Berne. N = 1300 apprentis et formateurs en entreprise. Questions traitées: étude des différents motifs de résiliation et des parcours suivis après une rupture de contrat. But: mettre en évidence des mesures permettant d'apporter un soutien aux jeunes concernés, de façon à ce qu'ils poursuivent leur formation professionnelle initiale après une résiliation de contrat ou qu'ils entreprennent une nouvelle formation.

QuWibB – Qualitätsmerkmale und ihre Wirkung in der betrieblichen Grundbildung, les critères de qualité et leurs effets dans la formation professionnelle en entreprise (Scharnhorst et al., 2008; Baeriswyl & Wandeler, 2008). 2005–2007. Suisse alémanique. N = 1000 apprentis polymécaniciens (sur 2 ans) et 259 formateurs. Questions traitées: développement des compétences durant la formation, aménagement et conception de la formation.

RESAP – Résultats d'examens de fin d'apprentissage (Amos, Amsler & Martin, 2003). 1998–2002. Neuf cantons, 23 professions. Questions traitées: causes à l'origine des différences de taux de réussite de fin finaux d'apprentissage (critères sociodémographiques, personnels, afférents à l'entreprise, professionnels).

Parcours de formation, SRED (Kaiser, Davaud, Annick & Rastoldo, 2007; Rastoldo, Amos & Davaud, 2009; Rastoldo, Evrard & Amos, 2007; Rastoldo, Kaiser & Evrard, 2008). 2005–2009. Canton de Genève. N = 2208 personnes en formation professionnelle; approche longitudinale. Questions traitées: entrée et déroulement de la formation professionnelle; accent particulier mis sur les résiliations des contrats d'apprentissage, leurs causes et leurs conséquences.

COBE, coaching durant la formation professionnelle (Wendepunkt, 2008). 2005–2007. Canton d'Argovie. Suivi de N = 141 apprentis au bénéfice d'un coaching. Questions traitées: dans quelle

mesure le programme donne-t-il satisfaction aux personnes concernées? où y a-t-il encore un potentiel d'amélioration?

IV-Anlehre im Wandel, évolution de la formation élémentaire AI (Audeoud & Häfeli, 2009). 2006–2008. Suisse alémanique. N = 12 jeunes et leur entourage. Questions traitées: évaluation du projet pilote, conditions assurant la réussite du programme.

2^e arrêté sur les places d'apprentissage (Meyrat, 2004). 1999–2004. Suisse. Question traitée: évaluation de projets relatifs à la promotion des places d'apprentissage.

Lehrbetriebsverbund, réseau d'entreprises formatrices (Wüest, 2008). 2008. Suisse. N = 136 entreprises faisant partie de 25 réseaux d'entreprises formatrices. Questions traitées: évaluation de cette nouvelle offre de formation (notamment la question des coûts).

Ruptures de formation (Lamamra & Masdonati, 2008a, 2008b; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes & De Puy, 2007). 2006. Canton de Vaud. N = 46 jeunes ayant rompu leur contrat de formation durant la 1^{re} année. Questions traitées: raisons de l'arrêt, stratégies utilisées pour faire face à la situation, données sociobiographiques relatives aux arrêts de formation.

TEM – Transition école – métier (Lehmann, 2007). 2005–2006. Canton de Vaud. N = 710. Questions traitées: évaluation de programmes d'accompagnement durant la formation professionnelle, solution trouvée pour la suite de la formation.

f) Transition entre le degré secondaire II et la vie active

La transition du degré secondaire II à la vie active constitue une autre étape importante dans le parcours d'un jeune. Cependant, les connaissances dont nous disposons sur les processus qui interviennent durant cette période sont encore lacunaires, particulièrement en ce qui concerne les études suisses (Arnold & Reicherts, 2000).

Etude AEQUAS (Elfering, Semmer & Kälin, 2000; Kälin et al., 2000). 1997–1999. A l'échelle suisse. N = 675 apprentis (plus observation sur le lieu de travail), 5 professions. Questions traitées: satisfaction au travail, valeurs professionnelles, attitude au travail, dimensions liées au travail, solution pour la suite, de la fin de la formation jusqu'à deux ans après la formation professionnelle.

Berufliche Integration Hörgeschädigter, intégration professionnelle des malentendants (Audeoud & Lienhard, 2006). 2004–2006. Suisse alémanique. N = 278 jeunes adultes (20–35 ans). Questions traitées: intégration professionnelle et sociale; stratégies de *coping*, développement professionnel et scolaire.

Berufliche Integration Sehgeschädigter, intégration professionnelle des malvoyants (Hofer, 2008). 2006–2008. Suisse alémanique. N = 62 adultes aveugles et malvoyants âgés de 20 à 25 ans. Question traitée: intégration professionnelle et sociale, stratégies de *coping*, développement professionnel et scolaire.

Wirkungen von Laufbahnberatungen, efficacité de l'orientation (Künzli & Zihlmann, 2008). N = 575 clients interrogés (mesures pré- et post-intervention). Questions traitées: élaboration d'un questionnaire permettant de saisir l'efficacité des prestations d'orientation professionnelle. Etude des changements survenus dans les dimensions identifiées (par ex. orientation sur les objectifs, degré d'information) avant et après la démarche d'orientation professionnelle.

Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung, jeunes femmes sans formation postobligatoire (Gloor, Meier & Nef, 2000). 1998–1999. N = 952 personnes, âgées de 21 à 25 ans, ayant accompli ou non une formation postobligatoire. Questions traitées: situation de vie, origine (famille, école), parcours, projets d'avenir.

Nomen est omen (Fibbi et al., 2003). 2002–2003. Suisse alémanique et Suisse romande. N = 550 dossiers. Question traitée: trouvé une place après l'apprentissage: oui/non avec nom étranger/suisse.

3.2.4 Exploitation des études

Catégorisation des études | Dans la littérature spécialisée, on trouve parmi d'autres la méthode suivante pour procéder à une comparaison systématique d'études empiriques (approche méta-analytique) (Lipsey & Wilson, 2001): après des recherches documentaires aussi exhaustives que possible, on code et on enregistre par voie électronique les informations trouvées dans les publications sélectionnées. Les résultats doivent alors être traités et interprétés en rapport avec la problématique abordée dans le cadre du projet de recherche. Pour le codage des informations pertinentes, nous avons eu recours aux catégories présentées dans l'illustration 9. Dans la partie supérieure du tableau (fond gris moyen), on trouve quelques informations de base sur le type. La deuxième partie (fond gris clair) contient des catégories qui concernent le design d'enquête. L'annexe A1 décrit en détail la manière dont nous avons codé les projets en nous référant à l'approche méthodologique qu'ils avaient adoptée. Quant à la dernière étape de codage, elle porte sur l'analyse des résultats de l'enquête. Nous avons cherché à exploiter de manière synthétique les effets étudiés, parmi lesquels nous avons opéré une différenciation entre les variables indépendantes et celles qui dépendent d'autres facteurs. Le comportement d'une variable dépendante est influencé par une autre ou plusieurs autres variables. C'est une variable réactive (endogène), puisqu'elle réagit aux changements qui surviennent dans une variable indépendante (exogène). L'exemple suivant permet d'illustrer l'interaction qui se produit entre des variables dépendantes et des variables indépendantes: on cherche, par une intervention, à changer/améliorer la confiance en soi des jeunes (= variable dépendante). Les personnes interrogées sont alors priées d'indiquer les paramètres de l'intervention (= variables indépendantes) qui les ont particulièrement aidées.

Nous opérons également une distinction entre les paramètres afférents à la personne (tels que la personnalité) et ceux qui concernent le système lui-même (par ex. la qualité de la collaboration avec le service d'orientation professionnelle, la situation sur le marché du travail).

Lorsque l'on met en regard différentes enquêtes menées sur un domaine de recherche scientifique, il est préférable, selon Schnell et al. (1995), ainsi que d'après Lipsey & Wilson (2001), de se référer à une *amplitude d'effet*¹. Toutefois, comme les enquêtes comportent souvent des lacunes et qu'elles ne rendent que partiellement compte des résultats significatifs et non significatifs, on peut également avoir recours à d'autres mesures (analyse quantitative, test des signes, test binomial). La grande majorité des études retenues pour le présent travail porte sur des rapports de fréquence (cf. chapitre 3.2.2), et comparativement bien moins de projets (par ex. TREE, FASE B) proposent des amplitudes d'effet comme valeurs de mesure. En conséquence, les comparaisons entre les études proposées dans le cadre du présent rapport se réfèrent plus souvent à des statistiques descriptives (par ex. des distributions de fréquences) qu'à des amplitudes d'effet.

Exploitation du matériel réparti en catégories |

On a comparé entre eux les résultats des quelque 60 études en fonction de différents critères. Outre la subdivision entre les effets liés à la personne et ceux qui se rapportent au système, les effets ont également été groupés de manière plus différenciée d'après les domaines d'influence que sont la famille / le contexte social, les écoles / les enseignants, les pairs (jeunes du même âge) / les loisirs, les programmes de consultation et d'intervention, les entreprises / les formateurs, de même que la société. Les constats ainsi obtenus sont synthétisés dans les différentes sections consacrées aux résultats (cf. chapitre 4).

1 La mesure de l'amplitude d'un effet correspond à la corrélation entre les deux variables du produit et du moment. C'est une mesure privilégiée, puisqu'il est possible d'y transférer différentes valeurs statistiques (comme r , t ou F). Cette valeur peut être testée en fonction d'un seuil de signification et faire l'objet d'une classification d'après son amplitude.

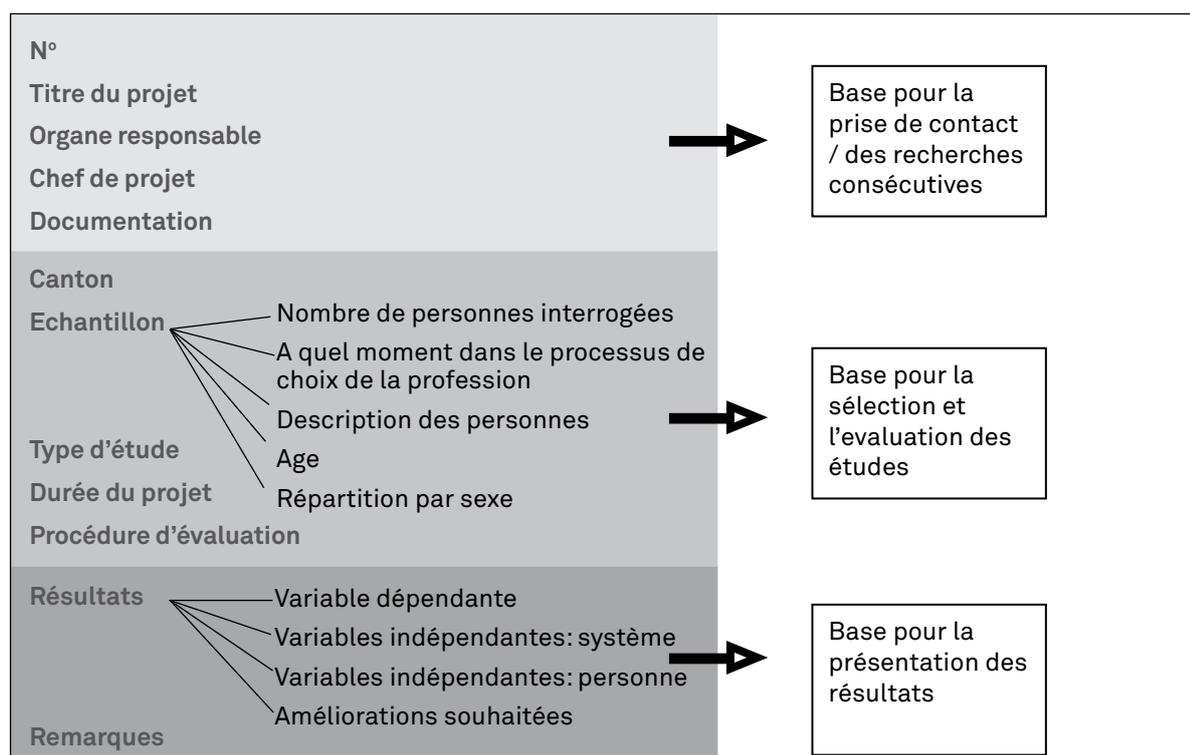


Illustration 9 | Système de catégories utilisé

Degré de pertinence des résultats | On a cherché à accorder une place particulièrement importante dans le rapport aux résultats des études auxquelles on avait attribué un degré de pertinence (très) élevé; les sections correspondantes proposent des comptes rendus particulièrement détaillés de ces résultats, et ils sont spécialement pris en compte dans les conclusions et les recommandations concrètes qui sont proposées.

Atelier | Organisation et réalisation. Un atelier s'est tenu le 20 novembre 2008 à la Maison des cantons à Berne. Le matin, les résultats de l'analyse de la littérature spécialisée ont été présentés et discutés en plénum. Les résultats de notre étude comparative ont été bien accueillis et soumis à une réflexion critique. Par ailleurs, de nouvelles idées et des solutions ont été proposées, et des priorités fixées.

L'après-midi, différents travaux en groupes ont été organisés sur les thèmes prioritaires suivants: les jeunes, la famille / le contexte social, les écoles / les enseignants, les pairs / les loisirs,

les programmes de consultation et d'intervention, les entreprises / les formateurs, de même que la société / la politique. Le but était de réunir des idées pour les guides pratiques. La base méthodologique utilisée pour les travaux a consisté en des entretiens thématiques réalisés avec des groupes de réflexion.

L'atelier a été enregistré dans son intégralité sur bande magnétique, et des procès-verbaux en ont résumé le contenu. Les différentes contributions des participants ont été reprises dans tout le rapport, mais aussi et surtout dans les conclusions et les recommandations concrètes que nous proposons.

Nous tenons par conséquent à remercier vivement ici les 25 membres de ce cercle d'experts pour leur précieuse contribution au présent travail (la liste des participants figure à l'annexe A3).

3.2.5 Synthèse et conclusion

Deux accès méthodologiques différents ont été appliqués à la présente enquête: il s'agit d'une part d'une analyse, axée sur les questions que nous avons traitées, d'études et de projets actuels (réalisés en Suisse principalement) qui se sont avérés pertinents pour la problématique de la transition entre la scolarité obligatoire et la vie active. Et d'autre part, nous avons soumis les constats obtenus à un cercle d'experts, qui les a discutés et avec lequel nous avons cherché des ébauches de solution.

Après des recherches documentaires étendues, nous avons retenu un peu moins de 60 études. Nous tenons à préciser que notre sélection de littérature est dénuée de toute prétention d'exhaustivité et qu'il se peut tout à fait que certains projets n'aient pas pu être intégrés, que ce soit parce que les publications reçues ne correspondaient pas à nos critères de sélection (cf. chapitre 3.2.2) ou parce que le processus de projet n'était pas suffisamment avancé et que des publications devaient encore être réalisées. La présente analyse documentaire est néanmoins la plus complète que l'on puisse trouver à l'heure actuelle sur le thème des facteurs de réussite dans la formation professionnelle en Suisse.

Du reste, comme ce travail porte avant tout sur des études suisses, il ne propose pas de comparaison internationale systématique. Les résultats obtenus sont donc valables pour le paysage de la formation professionnelle en Suisse avant tout.

Les projets sélectionnés adoptent pour une grande partie d'entre eux une approche longitudinale et des méthodes de recherche relativement complexes, qui tiennent compte de l'interaction entre différents facteurs d'influence (par ex. à l'aide de modèles multivariés). Cependant, de nombreuses études d'évaluation, notamment cantonales, se limitent à des méthodes assez simples (par ex. des analyses quantitatives) et renoncent malheureusement souvent à des modèles faisant intervenir des groupes de contrôle. Il faut donc interpréter les résultats de telles études

des en ayant conscience du fait que des distorsions sont possibles.

En outre, les études portent sur toutes les périodes qui nous intéressent. Mais il faut préciser, à titre restrictif, que la recherche empirique menée sur le passage de la formation au monde professionnel est considérablement moins étendue que celle réalisée sur la transition entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II. A noter également que nous avons pu obtenir des résultats sur tous les groupes de population qui nous intéressaient, à savoir tant le groupe comprenant l'ensemble des jeunes dans le processus du choix de la profession que celui des jeunes concernés par des facteurs de risque potentiels ou ceux qui présentent déjà des troubles du comportement.

Puisque le contenu des études est souvent très hétérogène et que ces dernières ne comportent de loin pas toutes des indications relatives à des amplitudes d'effet, il n'a pas été possible de réaliser une méta-analyse classique, ce qui limite évidemment les possibilités de comparaison des résultats. Nous avons toutefois comparé les études de façon aussi systématique que possible, par l'intermédiaire d'un système de catégories différencié. Nous avons aussi procédé à une forme d'évaluation de la pertinence des résultats puisque nous avons décrit de manière particulièrement détaillée – et intégré directement dans nos conclusions – les résultats des études dont le degré de pertinence avait été jugé très élevé.

4 ANALYSE DOCUMENTAIRE: RESSOURCES DÉTERMINANTES POUR LA RÉUSSITE PROFESSIONNELLE

4.1 Aperçu des divers domaines d'influence

Le premier chapitre de ce rapport présente les thématiques qui ont été traitées dans le cadre de notre projet:

1. Quels sont les facteurs de réussite ou d'influence qui se sont avérés particulièrement pertinents dans les projets étudiés?
2. Les facteurs de réussite ou d'influence sont-ils différents selon la période considérée (1^{er} seuil, formation professionnelle, 2^e seuil)?
3. Comment ces facteurs sont-ils encouragés à l'heure actuelle?

C'est à ces questions que nous entreprendrons de répondre dans les chapitres suivants, qui présentent les résultats de notre enquête. On y trouve une analyse des principaux résultats obtenus à partir de la soixantaine d'études et de projets présentés au chapitre 3, ainsi qu'une synthèse. Nous avons opté pour une subdivision en domaines d'influence majeurs, inspirée de la partie théorique du rapport (cf. chapitre 2). L'illustration 10 présente ces domaines d'influence avec différents niveaux systémiques basés sur l'approche écosystémique de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1981): le microsystème comprenant le jeune et sa famille équivaut au cercle le plus étroit. D'autres domaines importants sont l'école, les loisirs (y compris le groupe des jeunes du même âge, les «pairs» – *peers* en anglais), de même que l'entreprise. Parfois, les jeunes ont aussi besoin de l'aide d'un service de consultation (ou d'autres offres de soutien). Ces différents domaines sont regroupés chez Bronfenbrenner sous le terme de «mésosystème». Enfin, il est un domaine d'influence avec lequel les jeunes n'entrent pas en contact directement, mais qui les concerne malgré tout. Il s'agit du domaine de la société (démographie, socio-géographie, économie, poli-

tique, administration), qui s'inscrit dans le macrosystème.

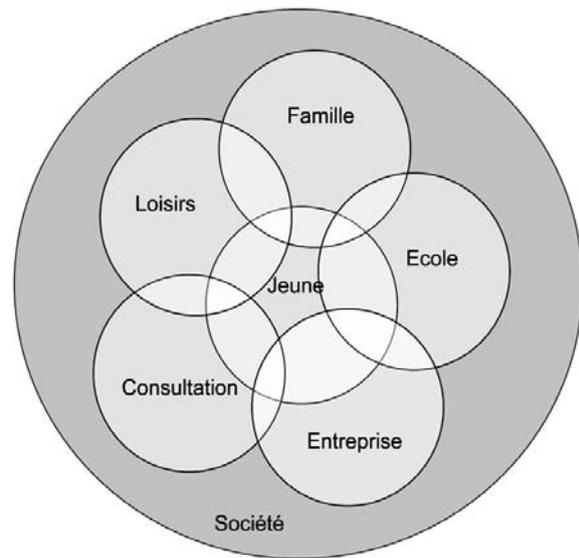
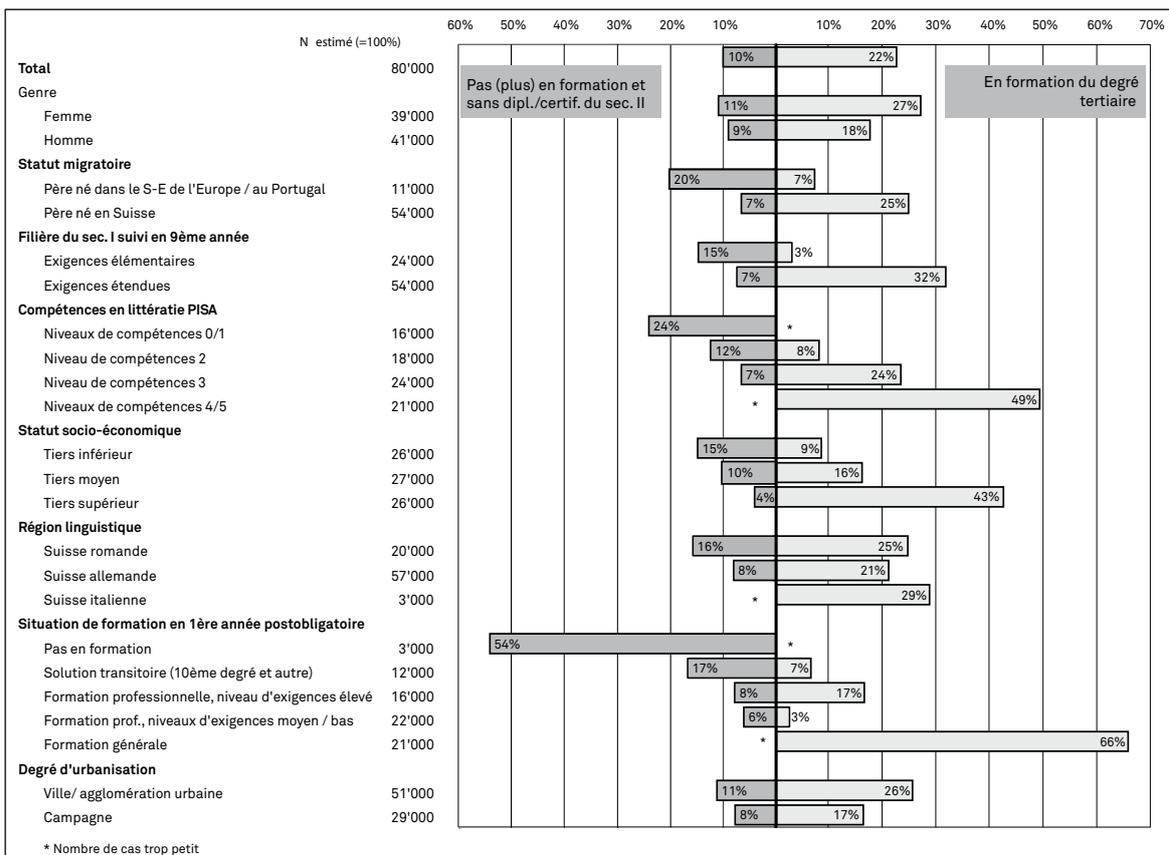


Illustration 10 | Domaines d'influence étudiés

Voici, à titre d'exemple et pour donner un premier aperçu de la situation, quelques résultats tirés de l'étude longitudinale TREE sur les jeunes (cf. illustration 11), qui permettent de se rendre compte de la signification des différents domaines d'influence. Il s'agit du critère **Absence de formation** (en gris foncé), c'est-à-dire des jeunes qui, six ans après la fin de la scolarité obligatoire, n'ont achevé aucune formation du secondaire II (mis en regard du critère En formation du degré tertiaire).

Nous constatons premièrement qu'un jeune adulte sur dix se trouve encore sans formation du secondaire II à l'âge de 23 ans environ. Ces chiffres correspondent assez précisément aux estimations de l'Office fédéral de la statistique. L'illustration 11 ne fait apparaître que de faibles différences selon le sexe; par contre, les écarts



Source: projet TREE (Bertschy et al., 2007, p. 15)

Illustration 11 | Absence de formation/certification et formation tertiaire selon quelques caractéristiques choisies, âge 23 ans, état 2006

sont considérables au niveau de la compétence PISA en lecture (7% se trouvent à un niveau assez élevé, contre 24% avec un niveau de compétences faible). Ces paramètres liés à la **personne** peuvent ensuite être complétés par le domaine de la **famille / du contexte social**: les jeunes issus du tiers de la population le moins bien loti socialement sont presque quatre fois plus nombreux à rester sans formation que ceux qui proviennent du tiers supérieur sur le plan socio-économique (15% contre 4%). Le taux de jeunes sans formation varie aussi fortement en fonction du statut migratoire: 20% des jeunes adultes dont le père provient des Balkans, de la Turquie ou du Portugal sont sans formation six ans après avoir terminé l'école, donc à peu près trois fois plus que les jeunes dont le père est né en Suisse (7%). Par ailleurs, l'**école suivie** (au degré secondaire I) exerce

une influence importante sur le phénomène de l'absence de formation. Toutefois, l'effet le plus marqué est celui de la situation de formation en 1^{re} année postobligatoire: plus de la moitié des jeunes qui ne sont pas en formation à ce moment-là ne le sont toujours pas cinq ans plus tard. Enfin, on enregistre aussi des influences au niveau du **macrosystème**, de la région linguistique et du degré d'urbanisation (le taux d'absence de formation étant plus faible en Suisse alémanique et à la campagne). L'illustration 11 ne donne aucune indication sur des facteurs d'influence liés à l'entreprise ou aux loisirs.

Pour résumer, on obtient là une série de facteurs d'influence qui contribuent à expliquer le phénomène de l'absence de formation (en tant qu'indice d'échec professionnel). Les paramètres

liés à la personne, de même que l'école, le contexte social, la région linguistique, etc., sont autant de facteurs qui jouent un rôle en tant que tels. Et si nous considérons le critère de réussite Formation tertiaire (cf. illustration 11), nous constatons aussi l'effet de ces influences. Cependant, nous savons que ces paramètres ne sont pas complètement indépendants les uns des autres (par ex. la catégorie sociale est en corrélation avec le statut migratoire). Lorsque plusieurs paramètres sont saisis dans le cadre d'une même enquête, ils peuvent être intégrés en même temps dans l'analyse et contrôlés statistiquement à l'aide de procédés multivariés. De telles analyses sont précieuses car elles donnent une indication du **pooids des différents paramètres**. Les résultats des analyses de ce type sont présentés au chapitre 4.9.

Toutefois, dans les chapitres suivants, nous commencerons par présenter les divers domaines d'influence séparément, tout en comparant les résultats du projet TREE avec ceux des autres études. A titre de complément, nous avons intégré par endroits des cas concrets qui permettent d'illustrer les constats présentés.

4.2 La personne

Les paramètres liés à la personnalité ont une influence centrale sur le développement et la réussite professionnels (cf. Läge & Hirschi, 2008). L'importance des paramètres liés à la personne a d'ailleurs été mise en évidence depuis longtemps par la recherche sur la résilience (cf. aperçu du chapitre 2). La «personnalité» constitue toutefois un ensemble complexe, qui peut être structuré différemment selon la conception théorique sous-jacente. Aux fins du présent travail, nous avons procédé aux distinctions suivantes:

- a. aspects biosociaux (santé, genre)
- b. compétences cognitives et disciplinaires (intelligence, performances scolaires, etc.)
- c. qualités liées à la personnalité au sens strict (estime de soi, capacité à prendre les situations en main, tempérament, systèmes de valeurs [notamment concernant le travail], etc.)

- d. compétences sociales (capacité à faire preuve d'empathie, nouer des contacts, etc.)
- e. compétences influant sur le choix professionnel et la période de transition (stratégies pour le choix de la profession, comportement décisionnel)

Cette énumération suffit à démontrer combien les paramètres étudiés ici sont variés et combien il peut être difficile de mettre en lien ces concepts les uns avec les autres. Et c'est effectivement (à part l'école, cf. chapitre 4.4) le domaine qui a été étudié le plus en détail dans le cadre de l'aperçu que nous proposons.

Voici, en guise d'illustration, un exemple concret, rapporté par un service d'orientation:

C. s'apprête à entamer une formation professionnelle.

Elle a grandi avec ses grands-parents dans un pays d'Amérique latine et n'a jamais connu son père biologique. Lorsque sa mère avait quitté le pays pour aller vivre en Suisse, elle l'avait confiée, en bas âge, à ses grands-parents.

Puis, quand sa mère se maria avec un Suisse, elle alla la chercher, de même que son frère aîné, pour qu'ils vivent avec elle en Suisse. La nouvelle situation familiale s'annonça difficile. Sa mère décida de se séparer de son mari. C. ne reçut alors de soutien ni de l'un ni de l'autre, et dut se débrouiller toute seule dans ce pays qui lui était inconnu. Elle s'inscrivit elle-même à l'école et parvint à la terminer avec succès. En peu de temps, elle avait appris une nouvelle langue et s'était renseignée sur le système de ce pays qui lui était étranger. Pour le choix de sa profession et la recherche d'une place d'apprentissage, elle réussit aussi à se débrouiller seule, sans l'aide de ses parents.

C. avait appris à prendre soin d'elle-même dans sa grande famille d'Amérique latine. Elle ne s'attendait pas à recevoir les choses sur un plateau; elle s'engagea activement pour obtenir ce dont elle avait besoin. Elle s'informa, fit des projets puis les réalisa en restant concentrée sur son objectif. Douée d'un sens pratique, elle sut se débrouiller au quotidien.

Facteurs de réussite:

- Intelligence
 - Capacité d'adaptation
 - Amabilité, attitude engageante dans les contacts sociaux: aptitude à mobiliser du soutien social
 - Fierté, volonté de se battre
 - Arrière-plan culturel: se débrouiller seule, faire des efforts pour réussir
-

La jeune C. dispose de toute une série de ressources personnelles qui lui permettent d'entamer une formation professionnelle malgré des conditions sociales défavorables.

Les principaux résultats obtenus dans le cadre de notre recherche documentaire pour le domaine de la personnalité sont synthétisés dans le tableau 4 et classés en fonction de leur importance (cf. chapitre 3.2.2 pour l'évaluation de la pertinence des études et des projets retenus). Si le tableau ne comporte que les études les plus importantes, nous faisons aussi référence à d'autres projets dans le texte.

4.2.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

a) Aspects biosociaux: santé et genre

Le monde professionnel en Suisse (et dans de nombreux autres pays) est toujours fortement structuré en fonction du **genre** – ou plutôt d'une ligne de démarcation entre les genres (dans le sens des rôles attribués par la société en fonction du genre). Une grande partie des professions peuvent, à l'heure actuelle encore, être définies comme étant des «métiers d'hommes» ou des professions féminines, les genres y étant très inégalement répartis. Cela ne devrait pas nécessairement avoir des répercussions négatives pour l'un ou l'autre genre. Pourtant, il y a toujours une disparité assez grande au niveau de l'éventail professionnel, des salaires et des possibilités de carrière entre les femmes et les hommes en Suisse (en comparaison internationale également), et ce malgré tous les efforts déployés ces dernières décennies en vue de garantir l'égalité (OFS & Bu-

reau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes, 2008).

Les études que nous avons reprises révèlent différentes inégalités frappant les filles et les jeunes femmes à divers moments du parcours professionnel. Les jeunes femmes ne sont guère différentes des jeunes hommes dans leur comportement de choix professionnel: tous participent avec la même intensité et s'engagent activement dans le processus de choix de la profession (Herzog et al., 2006). Le genre constitue cependant un élément déterminant au moment d'entrer sur le marché de la formation professionnelle. Ainsi, à qualifications scolaires comparables, les jeunes femmes trouvent moins facilement une place de formation et ont plus souvent recours à une offre transitoire que les jeunes hommes (OFS & TREE, 2003; Haeberlin et al., 2004b; Imdorf, 2005). En outre, les jeunes hommes sont significativement plus nombreux – si l'on contrôle les qualifications scolaires d'entrée – à entamer une formation professionnelle ayant un statut professionnel relativement élevé (Imdorf, 2005, p. 365). Cette inégalité se poursuit après la formation professionnelle. De fait, il est établi – et l'étude TREE le montre aussi – que les femmes sont confrontées, à leur entrée dans la profession déjà, à des discriminations salariales et à des conditions de travail dites «précaires» (sous-emploi, engagement limité dans le temps – cf. Bertschy et al., 2007). Ainsi, l'avance scolaire des jeunes femmes acquise dans le cadre de l'école obligatoire ne se répercute que dans une moindre mesure sur la transition vers la formation professionnelle. Six ans après la fin de l'école obligatoire, les femmes sont cependant plus nombreuses que les hommes à suivre une formation du degré tertiaire (27% contre 18%) – un écart qui pourrait être dû à un décalage temporel du côté des hommes (en raison du service militaire, par ex.).

Le paramètre du genre a un effet particulièrement marqué s'il est combiné à un parcours scolaire élémentaire ou à un contexte familial modeste (peu de soutien en raison de certains aspects sociaux ou culturels): les jeunes filles sont alors nettement désavantagées par rapport aux jeunes hommes. Celles qui se trouvent dans cette situa-

Tableau 4 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par des paramètres liés à la personnalité (cf. sélection des études à l'annexe A2)

Etude	Aspects biosociaux (genre, santé)	Compétences cognitives et disciplinaires	Qualités liées à la personnalité	Compétences sociales	Compétences liées au choix de la profession / à la transition
Encouragement des jeunes à haut potentiel (Begabtenförderung – Stamm, 2007b)		Capacités de lecture et de calcul précoces			
Processus de choix scolaire et professionnel (Berufswahlprozess – Herzog et al., 2006)		Bonnes performances scolaires	Comportement positif de maîtrise des situations (s'attaquer aux problèmes, aux difficultés)		Choix professionnel pas trop étendu, capacité décisionnelle, souplesse dans la recherche d'une place de formation
Le mauvais élève... (Oser et al., 2005, 2008)			Efficacité individuelle, orientation par rapport à l'objectif, stratégies de maîtrise de la situation (coping), optimisme et attribution causale		
FASE B (Neuenschwander et al., 2007)		Compétences cognitives élevées Bonnes notes à l'école	Estime de soi bien développée, capacité à se faire entendre		
Etude sur les jeunes à haut potentiel dans la formation professionnelle (Kluge Köpfe und goldene Hände – Stamm, 2007a)		Intelligence élevée (accompagnée d'une motivation à faire de bonnes performances et d'un climat d'entreprise favorable)			
Ecole – formation professionnelle (Schule-Berufslehre – Haeblerlin et al., 2004b; Imdorf, 2005)	Jeunes hommes	Bonnes notes en maths			
Supra-f (Hüster & Werlen, 2006)	Comportement peu préjudiciable pour la santé (tabac, consommation d'alcool, de cannabis)		Estime de soi bien développée, forte efficacité individuelle Peu dépressif ou anxieux		
TREE, 1 ^{er} seuil (OFS & TREE, 2003)	Jeunes hommes	Bonnes notes en maths Compétence en lecture moyenne / élevée			
TREE, 2 ^e seuil (Bertschy et al., 2007)		Compétence en lecture élevée			Entrée directe au sec. II (et non solution intermédiaire)

Etude	Aspects biosociaux (genre, santé)	Compétences cognitives et disciplinaires	Qualités liées à la personnalité	Compétences sociales	Compétences liées au choix de la profession / à la transition
Etude zurichoise ZLSE (Spieß Huld et al., 2006)	Hommes	Capacités cognitives (QI)	Être sûr de soi		
Intégration professionnelle des malentendants (<i>Berufliche Integration Hörgeschädigter</i> – Audeoud & Lienhard, 2006)	Stratégies de maîtrise et renouvellement des ressources du côté des malentendants		Large palette de stratégies de maîtrise, axée sur les problèmes à surmonter Temps pour récupérer	Egards mutuels et prise en compte du handicap	Image de soi réaliste; contact avec le monde professionnel
Intégration professionnelle des malvoyants (<i>Berufliche Integration Sehgeschädigter</i> – Hofer, 2008)	Engagement personnel important de la part des malvoyants		Large palette de stratégies de maîtrise		Image de soi réaliste
Choix professionnel et formation (<i>Berufswahl und Lehre</i> – Müller, R., 2006)	Apprenties d'origine étrangère	Intelligence élevée Langue standard écrite	Conception très positive de son efficacité personnelle		Objectif professionnel
Jeunes femmes sans formation (<i>Junge Frauen ohne Ausbildung</i> – Gloor et al., 2000)	Hommes	Bonnes performances scolaires			Motivation pour le choix professionnel Entrée directe
Sélection des apprentis dans les PME (<i>KMU-Lehrlingsselektion</i> – Imdorf, 2007a, 2007b)	Professions «typées» hommes / femmes Bonne santé	Acquis scolaires suffisants pour l'école professionnelle	Qualités compatibles avec l'entreprise	Compétences sociales (politesse, etc.)	Contact avec le formateur en entreprise
LEVA (Schmid & Stalder, 2007, 2008)	Bonne santé	Bonnes performances (école professionnelle)		Bon contact avec le formateur en entreprise	Reprise rapide de la formation professionnelle
Parcours de formation, SRED (Rastoldo et al., 2007; Kaiser et al., 2007)		Bonnes performances scolaires			Engagement professionnel, choix professionnel positif
Psychologie de la transition (Zittoun, 2005; 2006)			Développement de l'identité professionnelle		
Sélection des apprentis dans les grandes entreprises (<i>Selektion in Grossbetrieben</i> – Moser, 2004a, 2004b, 2004c)		Bonnes performances en maths / langue première (D) dans le test d'aptitudes Bons résultats PISA (lecture, maths)	Bonnes manières	Compétences en communication, capacité à établir le contact et à travailler en équipe	Intérêt professionnel
Transition de la migration (Fibbi, 2006)	Migrantes naturalisées				

tion disposent d'un éventail professionnel très limité. Si tous les métiers sont en principe accessibles aux hommes comme aux femmes, les représentations et les stéréotypes que l'on a sur le rôle de l'homme et de la femme, de même que ceux des entreprises qui procèdent à la sélection, constituent autant d'obstacles à la liberté du choix (Imdorf, 2005, 2007a). De fait, ce sont les jeunes hommes issus de filières exigeantes et dont les pères sont Suisses qui ont le plus de chances d'être choisis pour une place de formation donnée (cf. Haeberlin et al., 2004a; Gyseler, 2008).

Différentes suppositions ont été émises sur les raisons de cet état de fait. Les femmes se concentrent souvent sur des professions typiquement féminines, dans le domaine des prestations de services la plupart du temps, ce qui entraîne une plus grande concurrence entre elles (Haeberlin et al., 2004a). D'autres enquêtes montrent que les possibilités de développement sont souvent moindres dans les professions typiquement féminines (moins de possibilités d'avancement, rémunération moins élevée).

Cependant il est intéressant de noter qu'il semble y avoir un groupe de **jeunes femmes étrangères** qui parvient à compenser en partie les inégalités scolaires, en réussissant à entrer dans des professions exigeantes. Les enfants d'immigrants de l'ex-Yougoslavie et du Portugal qui sont nés en Suisse et qui ont été **naturalisés** – et notamment les filles – ont les mêmes chances d'accéder à une filière de formation générale que les jeunes d'origine italienne et espagnole (Fibbi, 2006; Müller, R., 2006).

Malgré cette exception, nous trouvons là une différence intéressante avec les écrits de recherche publiés sur la résilience: on y constate en effet à maints endroits des indices d'une résilience plus marquée chez les filles et les femmes que chez les garçons et les hommes, ce qui s'explique par des caractéristiques biologiques (par ex. risque moins grand de tomber malade), personnelles (goût du risque moins prononcé et plus grande prudence) et sociales (soutien et réseaux sociaux plus développés). Ces explications ne sont pas toujours convaincantes et claires (Ittel & Scheithauer, 2007). Il est aussi question de résultats contraires

durant la période de la puberté (avec référence aux tâches de développement spécifiques et à l'identité suivant les rôles attribués au genre).

Certains **facteurs liés à la santé** peuvent avoir une influence déterminante sur le choix de la profession et le développement professionnel, dans un sens positif comme négatif. Lors de notre analyse, nous avons relevé, dans les études de Hüsler & Werlen (2006) et Schmid & Stalder (2008), l'existence d'une certaine influence négative sur la réussite professionnelle liée à une maladie, un accident ou un comportement préjudiciable à la santé (dépendances, notamment). De même, des problèmes spécifiques se posent en cas de handicap sensoriel (auditif et visuel), bien que l'on constate une intégration professionnelle relativement élevée – comparativement aux pays voisins (Audeoud & Lienhard, 2006; Hofer, 2008). Ainsi, de jeunes adultes atteints d'un handicap visuel ou auditif disent qu'il faut un engagement personnel très important, des stratégies de *coping* ciblées ainsi que des compétences sociales pour trouver une place de formation. Cependant, certains projets de recherche n'ont relevé aucune influence directe de ces facteurs (OFS & TREE, 2003; Spiess Huldí et al., 2006). Quoi qu'il en soit, les facteurs liés à la santé n'ont visiblement pas encore été étudiés en profondeur en rapport avec la phase de transition.

b) Compétences cognitives et disciplinaires (QI, performances scolaires notamment)

A première vue, les compétences cognitives et disciplinaires semblent jouer un rôle central pour la transition entre le degré secondaire I et les formations postobligatoires. Notre système de formation est basé sur le principe de la performance, donc sur un principe «méritocratique». Les décisions de sélection aux périodes de transition sont associées premièrement aux performances scolaires. Cependant, si l'on analyse attentivement les études retenues, il apparaît que ce lien n'est pas aussi clair et que son influence n'est souvent qu'indirecte. Le contexte familial et le type de filière suivie au secondaire constituent en effet des facteurs au moins aussi importants que les performances et les compétences.

Les liens de corrélation entre les différentes mesures de performances utilisées dans les études analysées sont pour certains très étroits, et pour d'autres, plutôt faibles:

- notes obtenues à l'école (attribuées par l'enseignant)
- tests de performances scolaires (évent. mesurées par des épreuves communes)
- tests d'aptitudes (tels que *multicheck*, ou *basic-check*, utilisés par les entreprises et les associations pour sélectionner les candidats)
- tests de compétence PISA (mathématiques, lecture)
- tests d'intelligence (avec diverses dimensions, comme les capacités verbales, mathématiques, spatiales)

Les **notes obtenues à l'école**, souvent critiquées comme n'étant que peu objectives, sont pertinentes, du moins indirectement, puisqu'elles jouent un rôle important, voire déterminant, à la transition entre l'école primaire et le degré secondaire I. La filière scolaire qui y est suivie (exigences élémentaires ou étendues) a son importance au moment de la sélection des candidats par les entreprises (cf. chapitre 4.4). Les notes du **degré secondaire I** (particulièrement celles obtenues en maths et dans la langue première) jouent un rôle, d'après diverses études (cf. tableau 4), dans la sélection des entreprises, même si l'on entend souvent dire que les notes ne donnent que peu d'indications valables. C'est aussi l'avis de nombreuses entreprises formatrices, qui ont de plus en plus souvent recours à des **tests d'aptitudes** (particulièrement les grandes entreprises et certaines associations professionnelles). Quant aux petites et moyennes entreprises, elles misent plutôt sur les stages d'observation et les entretiens personnels. Seules les très mauvaises notes sont interprétées comme un indice de difficultés potentielles à l'école professionnelle, et les trop bonnes notes comme celui d'un engagement professionnel à court terme seulement (cf. Imdorf, 2007a).

Il n'en demeure pas moins qu'à l'**école professionnelle**, les notes sont directement liées à la réussite de la formation. Les mauvaises performances

à l'école professionnelle sont considérées comme constituant l'une des principales causes de résiliation de contrats d'apprentissage (cf. Stalder & Schmid, 2006; Kaiser et al., 2007).

Les compétences en lecture et en mathématiques, telles que sont mesurées dans les **tests de compétence PISA**, exercent également une certaine influence sur la réussite professionnelle. Du fait que les tests de compétence PISA ressemblent passablement aux tests d'aptitudes employés pour la sélection des candidats (comme *multicheck* ou *basic-check*), on constate certaines corrélations avec les grandes entreprises et les associations professionnelles (surtout en mathématiques). Toutefois, la majorité des jeunes est formée par des PME, qui mettent l'accent, ainsi que cela sera exposé ci-dessous, sur d'autres critères (chapitre 4.7). L'étude TREE a aussi démontré l'influence positive de la compétence en lecture à différents moments du parcours des jeunes (cf. illustration 13 du chapitre 4.4). Néanmoins, des analyses multivariées montrent que l'origine sociale, le type de filière suivie, le genre, le statut générationnel (première ou deuxième génération) ainsi que les conditions sociales et les réseaux sociaux sont plus importants que les performances cognitives (Bertschy et al., 2007; Haeblerlin et al., 2004b).

Enfin, plusieurs enquêtes se sont aussi penchées sur des **capacités cognitives (QI)** plus abstraites. Une étude longitudinale a suivi le développement de 140 enfants ayant des capacités de lecture et de calcul précoces, de la première année de scolarité jusqu'à leur 20^e année (Stamm, 2007b). Ce groupe d'enfants à haut potentiel se distingue nettement du groupe témoin d'enfants «normalement doués» pour ce qui est de la voie de formation empruntée et des intérêts scolaires spécifiques. Ainsi, douze ans plus tard, on trouve, dans les métiers ou les orientations d'études techniques/mathématiques, proportionnellement davantage de jeunes précoces en calcul. Dans cette étude comme dans d'autres, on constate que les capacités cognitives influencent – dans le sens d'un effet de sélection – le niveau d'exigences de la formation professionnelle choisie et la réussite professionnelle elle-même (Müller, R., 2006; Neuenschwan-

der, 2007a). Mais les capacités cognitives sont aussi encouragées différemment selon le niveau d'exigences – par un effet de socialisation (Häfeli et al., 1988). Sur le long terme également, lorsque les sujets ont atteint l'âge adulte moyen, le statut professionnel est grandement lié aux capacités cognitives mesurées à l'adolescence (Spiess Huld et al., 2006). Des analyses plus détaillées de Neuenchwander et al. (2007) montrent cependant qu'un faible QI durant la formation professionnelle ne constitue un risque de réaliser de mauvaises performances scolaires que si le jeune en question ne dispose pas, parallèlement, de ressources personnelles et sociales importantes. Si ces ressources sont présentes, le QI n'exerce aucune influence, ou alors une influence moins forte, sur la compétence scolaire. C'est ce que confirme une étude menée auprès de jeunes en formation professionnelle dotés d'un QI élevé (Stamm, 2007a). Avoir une intelligence hors du commun ne garantit pas de réussir sa formation professionnelle: l'envie de réaliser de bonnes performances, l'ambition, un bon climat dans l'entreprise et de la reconnaissance de la part des supérieurs constituent autant de facteurs d'influence importants.

De manière générale, on constate donc, en conformité avec la recherche sur la résilience, des influences évidentes des compétences cognitives et disciplinaires sur le parcours professionnel et la réussite dans la formation, ce qui n'a rien de surprenant dans un système méritocratique tel que le nôtre. Toutefois, nous avons constaté à maintes reprises une certaine relativisation des compétences cognitives par d'autres paramètres importants.

c) Qualités liées à la personnalité

Cet aspect est lui aussi saisi différemment selon l'étude considérée, au point que nous avons rencontré des problèmes de délimitation conceptuelle, sur lesquels nous ne nous étendrons pas davantage ici. Il est intéressant de noter que les compétences personnelles constituent le point de départ – tout comme l'objectif de changement – de nombreux programmes d'intervention (cf. chapitre 4.6). Dans ce qui suit, nous présen-

tons quelques paramètres pris en compte dans nos études et qui se sont avérés importants (cf. tableau 4):

Vertus relatives au travail | Un «bon candidat», qui promet un temps de formation satisfaisant, ne dispose pas seulement de bons résultats scolaires. Pour l'entreprise, il doit aussi posséder des qualités classiques en lien avec le travail, telles que l'application, la conscience du devoir, la ponctualité, l'ordre, la propreté et le soin (Haerberlin et al., 2004a; Imdorf, 2007a; Moser, 2004b). Des ressources symboliques de ce genre sont centrales lors de la transition de l'école à la formation professionnelle. Elles convainquent l'entreprise qu'elle a affaire à un apprenti qui tiendra jusqu'à la fin de sa formation et que c'est un investissement qui en vaut la peine. Dans la suite du parcours aussi, les qualités caractéristiques du «bon apprenti» (Kraft, Häfeli & Bürki-Lawaczek, 1987) ont leur importance. Elles jouent, du point de vue des formateurs, un rôle certain lorsqu'il y a résiliation du contrat d'apprentissage – de nombreux apprentis étant décrits comme peu autonomes ou peu appliqués, ou encore comme prenant peu d'initiatives (Stalder & Schmid, 2006, p. 112 ss).

Motivation à la performance et à l'apprentissage | Ces concepts centraux en psychologie ne se trouvent guère dans nos études comme des grandeurs d'influence directement saisies. Le projet de recherche *Lernkompetenzen in der Berufsbildung* est le seul qui ait cherché à encourager ces variables par des interventions indirectes d'enseignants d'écoles professionnelles (Elke et al., 2007; Steiner, 2007). Toutefois aucun effet n'a pu être démontré (cf. chapitre 4.4.3).

Si la motivation à l'apprentissage et l'envie de réaliser de bonnes performances sont désignées dans de nombreux projets d'intervention comme constituant des valeurs critiques, qui doivent être encouragées en vue de l'intégration sur le marché de la formation, la plupart des projets ne comportent cependant pas de preuve concrète apportée par une évaluation minutieuse. L'importance de la motivation à l'apprentissage et de l'attitude vis-à-vis du travail est confirmée par le projet LEVA réalisé dans le canton de Berne (Schmid & Stalder,

2007). Certains jeunes en rupture de contrat d'apprentissage sont décrits par leurs supérieurs comme étant peu engagés et peu motivés.

Attentes en matière d'efficacité personnelle | Ce concept fait référence à une attitude stable par laquelle on s'attend à pouvoir faire face à des situations difficiles par ses propres actions (Bandura, 2004). Cette notion peut aussi se comprendre comme un facteur de protection personnelle, dans le sens d'une ressource de *coping* personnelle stable.

Différentes études ont permis de montrer que des attentes élevées en matière d'efficacité personnelle ont une influence positive sur le développement professionnel (Hüsler & Werlen, 2006; Müller, R., 2006). Cet aspect de la personnalité a aussi pu être encouragé dans une étude d'interventions réalisée par Oser et son équipe, par le biais d'un entraînement ciblé (cf. chapitre 4.4.1 et Oser & Dügge, 2008).

Perception de soi et identité professionnelle | La perception de soi englobe des informations personnelles diverses. Neuenschwander établit une distinction entre une perception de soi globale, comprenant tous les domaines de la vie, et une perception de soi scolaire/professionnelle (Neuenschwander, 2006). Et c'est justement dans les phases de transition (par ex. de l'école à la vie active, en cas de changement de profession) que l'image de soi est importante, notamment en rapport avec l'identité professionnelle. D'après Busshoff, la maîtrise des transitions s'effectue grâce à différents processus, qui peuvent quant à eux être vus comme des mouvements partiels permettant aux jeunes de s'affirmer dans leur identité (Busshoff, 1998). Ces processus interviennent surtout entre les dispositions propres à la personne et les structures de son environnement; ils contribuent à créer un équilibre personne-environnement satisfaisant. Zittoun a réalisé des études qualitatives instructives sur le développement de l'identité dans le contexte professionnel et scolaire (Zittoun, 2005, 2006).

Estime de soi | L'estime de soi se réfère à l'appréciation que l'on a de soi, de manière générale

et dans certains domaines (cognitif, physique, social). Si une bonne estime de soi a généralement des répercussions positives, une estime de soi exagérée (lorsque la personne se surestime) peut basculer dans le négatif. Une estime de soi appropriée influence positivement le développement professionnel (par ex. Herzog et al., 2006). Par ailleurs, l'estime de soi et la confiance en soi des personnes en formation sont renforcées durablement lorsqu'elles parviennent à trouver une place de formation et réussissent ensuite leurs examens de fin d'apprentissage.

Nombreux sont les programmes qui visent à renforcer la confiance en soi chez les jeunes. Une bonne confiance en soi et en ses capacités s'avère particulièrement importante pour surmonter les refus et garder la motivation d'avancer dans son parcours professionnel.

Comportement de coping et style d'attribution | La manière de gérer les problèmes (par ex. une réponse négative) a une influence déterminante sur la rapidité avec laquelle un jeune réussira à saisir une autre chance professionnelle. Pour éviter que la confiance en soi n'en pâtisse, il faudrait attribuer premièrement les causes de l'échec à des facteurs «externes», et non «personnels». Il faut aussi des attitudes positives pour réussir à terminer une formation professionnelle. Parmi les stratégies positives permettant de persévérer durant la formation, on trouve notamment le fait de parler des problèmes qui se posent, d'exercer son savoir-faire et de veiller à rester optimiste.

On a constaté qu'un comportement de maîtrise varié et axé sur les problèmes est essentiel, spécialement pour les jeunes handicapés et les jeunes adultes. Les malentendants et les malvoyants doivent disposer d'un large répertoire pour faire face aux diverses exigences auxquelles ils sont confrontés (Audeoud & Lienhard, 2006; Hofer, 2008). Ces modèles comportementaux et styles d'attribution peuvent être modifiés de façon ciblée. C'est ce que montre l'étude d'intervention présentée au chapitre 4.4.1, qui a été menée par Oser et son équipe auprès de jeunes à risque (Oser & Dügge, 2008).

d) Compétences sociales

Des sondages réalisés auprès des entreprises ont révélé que ces dernières prêtent une attention particulière, lors de la sélection de candidats pour une place de formation, aux manifestations des compétences sociales (capacités communicationnelles, aptitude à être en contact et à coopérer – Hofmann & Kammermann, 2008; Imdorf, 2007a; Moser, 2004a). Certaines conditions de départ défavorables peuvent être compensées par des qualités liées à la personnalité, telles que l'amabilité, l'ouverture et la politesse. Du point de vue de l'entreprise, les jeunes devraient adhérer à des normes et des valeurs qui soient relativement proches de celles de l'entreprise (Imdorf, 2007a, 2007b). Sinon on peut s'attendre à des difficultés, et c'est ce qu'essaient d'éviter les PME en particulier.

Quand des difficultés se présentent durant la formation professionnelle, l'élément qui joue un rôle important – du moins du point de vue des jeunes – c'est une relation tendue, conflictuelle avec le supérieur (ou, dans une moindre mesure, avec les collègues de travail également – Stalder & Schmid, 2006). Les conflits et les confrontations avec les formateurs responsables des apprentis constituent de fait l'une des principales raisons qui entraînent un changement d'entreprise. Du reste, il arrive qu'une situation difficile se résolve grâce à un entretien bien mené et une communication ouverte, et que la formation puisse être poursuivie dans une autre entreprise ou profession (Stalder & Schmid, 2006).

Des défis spéciaux se posent dans le domaine de l'intégration professionnelle des personnes sourdes ou malentendantes (Audeoud & Lienhard, 2006). D'une part, l'entourage «entendant» (supérieurs, collègues) doit être informé de façon ciblée sur le handicap auditif de la personne en formation ainsi que sur les formes de communications adéquates (par ex. interaction face à face sans bruits parasites). D'autre part, les personnes malentendantes doivent fournir un effort supplémentaire continu, qui génère une certaine fatigue, et régulièrement faire remarquer leur handicap «invisible» aux autres. Toutefois, dans la plupart

des cas il est possible, moyennant des efforts de part et d'autre, de parvenir à une communication satisfaisante dans le cadre de l'environnement de travail.

e) Compétences influant sur le choix professionnel et la période de transition

A part les qualités générales liées à la personnalité, qui ont été présentées ci-dessus, certaines compétences spécifiques au choix professionnel et à la transition jouent un rôle important pour la réussite de la période de transition entre l'école et le monde professionnel (Läge & Hirschi, 2008).

Précision des aspirations professionnelles, ouverture à d'autres professions | Le choix de la profession exige des jeunes qu'ils connaissent leurs aspirations et leurs capacités, et qu'ils les concilient avec le monde professionnel, sans oublier de prendre en compte la situation sur le marché du travail (par ex. chercher à savoir où il y a des places de formation disponibles). Le choix de la profession se passe ainsi souvent entre «résignation et ténacité» (Haeberlin et al., 2004a, 2004b).

Les jeunes s'informent principalement sur les métiers qui les intéressent le plus. On constate, surtout chez les jeunes issus de niveaux scolaires assez bas, une difficulté à élargir le rayon de leurs recherches (Herzog et al., 2004). Pour trouver une place de formation, il semble important d'être ouvert à une large palette de professions et de rechercher aussi des pistes autres que le métier de premier choix. La recherche ne devrait toutefois pas non plus être trop dispersée, de peur qu'on reproche au jeune en question de ne pas savoir ce qu'il veut (Imdorf, 2007a). A long terme, un choix professionnel malheureux peut avoir des répercussions négatives et entraîner une résiliation du contrat d'apprentissage, voire une rupture de la formation (Gloor et al., 2000; Schmid & Stalder, 2007, 2008; Stalder & Schmid, 2006).

Bonnes connaissances du processus de choix professionnel / de candidature | Avoir des représentations claires et des attentes réalistes par rapport au métier visé constitue une condition

essentielle au moment de l'attribution des places de formation. Disposer d'un bon dossier de candidature et se préparer à l'entretien sont également des critères de réussite importants pour obtenir une place de formation.

Voici les mesures de soutien qui se sont avérées particulièrement utiles (au niveau du soutien individuel): écrire des lettres de postulation, les corriger, recevoir du soutien de mentors, de l'aide pour téléphoner, être encouragé dans sa motivation et sa conscience de soi, s'exercer à passer des entretiens, chercher des adresses, organiser un stage d'observation (Caritas, 2008; Oser & Duggeli, 2008).

Stages d'observation et stages pratiques | Différentes études ont montré que les contacts avec des personnes du monde du travail, notamment au travers de stages d'observation, peuvent compenser une situation de départ plutôt défavorable pour une formation professionnelle (par ex. Haerberlin et al., 2004a). Un stage d'observation non seulement permet de corriger des idées imprécises ou fausses sur une profession, mais revêt aussi une grande importance pour la constitution de réseaux informels, qui se tissent au moment du stage déjà.

Décision précoce et recherche | Dans notre système de formation professionnelle, la plupart des jeunes doivent se positionner déjà très tôt par rapport à leurs choix professionnels et doivent prendre une décision importante à l'âge de 14 ou 15 ans. Lorsque l'offre de places de formation est limitée, comme cela a été le cas ces dernières années, il faut déjà chercher une place de formation vers la fin de la 8^e ou au début de la 9^e année. L'aspect temporel du processus de choix professionnel constitue donc un facteur de réussite important. Différentes études ont prouvé que le fait de prendre tôt une décision fondée quant au choix de sa profession a des répercussions positives sur la suite du parcours professionnel (Gloor et al., 2000; Herzog, Neuenschwander & Wannack, 2004).

Lorsqu'un jeune n'a pas trouvé de place de formation, il est très important qu'il cherche rapidement

une autre solution pour la suite. D'après l'étude réalisée par Egger, Dreher et Partner (2007), la plupart des solutions intermédiaires nécessitent une candidature, et en règle générale, seuls les jeunes motivés y sont acceptés.

Aspect temporel de la formation | Plus la situation d'attente d'un jeune qui n'a pas trouvé de solution dure, plus sa motivation risque de chuter, tout comme la probabilité qu'il puisse trouver une formation professionnelle et la terminer avec succès. D'ailleurs, les offres de soutien devraient intervenir à un stade aussi précoce que possible, à titre préventif, de façon à ce que des compétences et des modes de comportement positifs puissent se développer tôt (Lex, et al., 2006). Sur le long terme, on observe un risque considérable lorsque les jeunes ne suivent pas de formation directement en sortant de l'école obligatoire – c'est-à-dire qu'ils ne suivent pas de formation professionnelle, ne fréquentent aucune école de formation générale et ne participent à aucune offre transitoire (Bertschy et al., 2007; Gloor et al., 2000). En effet, d'après l'étude TREE, plus de la moitié de ces jeunes adultes n'a toujours pas achevé de formation à l'âge de 23 ans (cf. chapitre 4.1). Ce risque se confirme, même lorsque l'on prend en considération d'autres paramètres, tels que l'origine sociale ou la capacité de performance scolaire.

4.2.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

Les aspects présentés ici jouent un rôle important avant, pendant et après la formation professionnelle. Les performances cognitives sont déterminantes pour la filière suivie au degré secondaire, et cette dernière influe à son tour sur l'éventail potentiel de professions et d'exigences qui peut être envisagé au degré secondaire II. Les performances cognitives sont aussi très importantes durant la formation professionnelle (à l'école professionnelle spécialement), et évidemment pour les examens de fin d'apprentissage également. En outre, les compétences personnelles

et sociales jouent un rôle central dans la sélection des entreprises pour de nombreux métiers, ainsi que pour les PME. On cherche une adéquation aussi grande que possible entre les exigences de l'entreprise et les qualités de la personne en formation. Et si cette adéquation devait faire défaut, on pourrait s'attendre à des résiliations de contrats d'apprentissage, voire à des ruptures de formation.

4.2.3 Comment ces facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

Diverses instances et institutions cherchent à former les jeunes et à leur permettre de se développer de manière à ce qu'ils aient autant de facilité que possible à réussir leur transition vers le monde du travail. L'école secondaire et ses enseignants y parviennent pour la plupart des élèves. Lorsque le premier seuil ne peut être franchi directement, des offres transitoires et des programmes d'intervention cherchent à préparer les jeunes pour le marché de la formation. Ces démarches ciblent souvent les lacunes et les déficits sur le plan scolaire ou personnel; néanmoins, les ressources sociales jouent aussi un rôle important. Il s'agit de trouver la bonne «niche», qui permette au jeune de se développer et de recevoir une nouvelle chance après un éventuel échec dans son parcours scolaire.

En Suisse, on assiste au développement de nombreux programmes et projets qui s'intéressent à la personnalité des jeunes, parfois aux ressources qui sont à leur disposition, mais aussi souvent aux déficits constatés. Malheureusement, la plupart de ces programmes et interventions sont peu – voire pas du tout – documentés. Des évaluations minutieuses font défaut – à part quelques exceptions louables, présentées aux chapitres 4.4 et 4.6.

Il a été démontré, dans le cadre d'une étude longitudinale réalisée il y a quelque temps déjà, que la personnalité des jeunes se développe aussi sans intervention spécifique, dans le «contexte naturel» de la formation professionnelle (Häfeli et al.,

1988). On a ainsi pu constater, par exemple, que le sentiment de valeur personnelle et l'engagement professionnel peuvent être encouragés par une grande marge de manœuvre dans le travail et des relations sociales positives. Quant aux capacités cognitives, on peut supposer qu'elles sont fortement stimulées et encouragées dans les professions exigeantes.

4.2.4 Synthèse et conclusion

Dans les études analysées, on trouve un grand nombre d'aspects liés à la personnalité qui ont des répercussions positives sur le développement professionnel:

- Malgré les efforts intenses déployés ces dernières années en vue d'établir l'égalité, l'entrée dans la formation professionnelle se passe, pour l'instant encore, plus facilement et de façon plus linéaire pour les **jeunes hommes** que pour les jeunes femmes (surtout en cas de conditions sociales ou scolaires défavorables). Ces différences ne se manifestent plus dans la suite du parcours – quand il est question de terminer sa formation, lorsqu'il y a résiliation du contrat d'apprentissage ou aux examens de fin d'apprentissage.
- **Notes à l'école et capacité de performance:** les notes obtenues à l'école se répercutent directement sur le parcours scolaire (lors de la transition de l'école primaire au degré secondaire I), mais aussi indirectement sur la sélection des formations professionnelles, par le biais du degré secondaire (type de filière suivie). Par ailleurs, les notes obtenues au degré secondaire jouent un rôle de moins en moins important dans la sélection opérée par les entreprises; elles sont progressivement remplacées par des tests d'aptitudes employés par les entreprises et les associations. Les résultats de ces tests ont des répercussions directes sur les chances de trouver une place de formation. A l'école professionnelle aussi, de même que lors des examens de fin d'apprentissage, la capacité de performance cognitive joue un rôle essentiel.

- S'agissant des qualités liées à la personnalité au sens strict, on remarque l'influence positive d'un **sentiment de valeur personnelle** élevé (mais non exagéré), accompagné d'**attentes** poussées **en matière d'efficacité personnelle**. On entend par là le fait de s'attendre à pouvoir agir comme on le veut en puisant dans ses propres compétences. Ces qualités sont particulièrement importantes pour surmonter des expériences difficiles (réponse négative à une candidature).
- **Les compétences sociales** (par ex. ouverture, amabilité, gestion constructive des conflits) facilitent tant l'entrée dans une formation professionnelle que la suite du parcours.
- Enfin, des qualités spécifiques, comme certaines **compétences influant sur le choix professionnel et la période de la transition**, ont aussi un effet positif: une attitude active et une certaine souplesse dans le choix de la profession et la recherche d'une place de formation, une prise de contact directe avec le monde du travail à un stade précoce.

L'influence marquée de ces qualités n'est pas sans rappeler les résultats obtenus dans la recherche sur la résilience (cf. chapitre 2). L'influence des compétences cognitives et disciplinaires sur le parcours professionnel et la réussite de la formation n'est pas surprenante dans un système «méritocratique» comme le nôtre (c'est-à-dire construit sur le principe de la performance). Cependant, dans les chapitres suivants, nous verrons que, dès que d'autres facteurs sont également pris en compte, il convient de relativiser les influences liées à la personnalité. Ces autres variables sont au moins aussi importantes (par ex. influences du cercle familial ou paramètres scolaires).

4.3 La famille et le contexte social

Il va sans dire que les parents et la famille exercent une influence importante sur le développement des enfants. Des familles fortes et des parents efficaces jouent un rôle important dans la prévention des problèmes pouvant survenir chez les jeunes (Kumpfer & Alvarado, 2003). De

même, le rôle de la famille et du contexte social pour la réussite scolaire des enfants est tout à fait incontesté (Coradi Vellacott & Wolter, 2005; Meyer, 2009; Moser & Lanfranchi, 2008; CSRE, 2006). Ainsi, l'aperçu de recherche réalisé à large échelle et intitulé *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse* montre à l'aide des trois dimensions de la nationalité, de l'origine socio-économique et du genre que l'on doit parler d'inégalité des chances à pratiquement tous les niveaux du système éducatif (Coradi Vellacott & Wolter, 2005). Les auteurs constatent «que le problème est de taille, qu'il mérite d'être pris au sérieux, et qu'il demeure irrésolu malgré les efforts (partiels) consentis pour en venir à bout» (p. 91). Dans le *Rapport social 2008* concernant la Suisse, on peut lire: «Mise à part l'Allemagne, il n'existe en dehors de la Suisse que peu d'autres pays «postindustriels» de l'espace OCDE dans lesquels l'origine sociale se répercute aussi lourdement sur les compétences acquises au cours de la scolarité obligatoire» (Meyer, 2009, 80). Kronig (2007) constate par exemple que les chances des uns et des autres – la performance étant statistiquement contrôlée – se profilent différemment au moment du passage de l'école primaire au degré secondaire: alors que les enfants de nationalité suisse issus des classes moyenne et supérieure réussissent à plus de 80% à entrer dans une filière exigeante du degré secondaire I, ce n'est le cas que pour un peu plus de 50% des enfants étrangers provenant d'une catégorie sociale inférieure. L'étude PISA de 2003 confirme d'ailleurs l'influence de l'origine socio-économique sur l'orientation au secondaire – à capacités cognitives et compétence en lecture comparables (Ramseier & Brühwiler, 2003). L'inégalité des chances constatée après cinq ou six ans de scolarité est déterminante dans ce contexte puisque, comme nous l'avons vu au chapitre 4.4, le type de filière suivie au degré secondaire influe considérablement sur les chances d'accéder au marché des places de formation.

Le PNR 52, récemment terminé, apporte aussi, dans son rapport final, une confirmation claire de l'influence des paramètres familiaux:

Les résultats du Programme national de recherche *L'enfance, la jeunesse et les relations entre générations dans une société en mutation* ont montré que dans tous les domaines le développement cognitif, moral, psychique et social des enfants et des jeunes, ainsi que certains «contextes», exercent une influence décisive sur la trajectoire de vie. Ils confirment ainsi les résultats pratiques unanimes des recherches internationales. Et ceci selon différents «intermédiaires», que ce soit le «style éducatif», la «qualité de la relation» des parents, la «configuration sociale» ou les «structures d'opportunités familiales». Le fait reste pour l'essentiel que les enfants et les jeunes issus de «conditions simples», de familles à faibles revenus et dont le niveau de formation est bas, qui ont été élevés dans une famille monoparentale ou avec une histoire migratoire, ces enfants et ces jeunes, doivent assumer un «départ» dans la vie nettement plus difficile que leurs camarades du même âge (Schultheis et al., 2008, p. 177).

Dans les études et les projets que nous avons analysés, nous avons trouvé de nombreux indices clairs de l'importance centrale de la famille pour le déroulement ultérieur de la formation et le parcours scolaire des enfants. Les éléments centraux sont la catégorie sociale, le niveau de formation des parents et la nationalité, ou plutôt la proximité/distance culturelle avec la Suisse. Toutefois, on trouve aussi dans les études/projets passés en revue certains indices du rôle différencié des parents et des processus de socialisation effectifs (relation aux parents, climat familial, soutien parental concret). Mais ces constatations sont plutôt maigres, et l'on se demande si le rôle des parents ne devrait pas, dans le cadre de projets suisses, être encore mieux étudié en relation avec la fin de la formation et l'entrée dans la vie professionnelle.

De même, on ne trouve guère d'études d'interventions qui intègrent les parents / les familles – les jeunes sont-ils considérés comme trop âgés, trop «adultes», et les parents comme ne jouant plus de rôle, comme n'ayant plus d'influence? Ou avons-nous affaire à des programmes saturés de formation et de suivi, dans lesquels les parents

n'ont pas de place? Les études prises en considération dans le présent aperçu figurent dans le tableau 5.

Dans le modèle suivant (cf. illustration 12), qui a été employé dans le cadre de PISA 2000 (OFS & CDIP, 2002), on fait référence aux prestations de médiation (comme la fréquence des discussions, l'aide pour les devoirs) d'un contexte familial. Ce dernier a des répercussions sur les ressources économiques, culturelles et sociales du foyer dans l'environnement d'apprentissage immédiat des enfants et favorise des dispositions et des compétences individuelles (cf. aussi Schultheis et al., 2008, p. 121 ss). Le modèle sera également repris dans les sections suivantes pour structurer nos résultats.

4.3.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

a) Structure sociale

Catégorie et origine sociale | Différentes études font apparaître un lien de corrélation clair entre l'origine sociale (ou l'appartenance à une certaine catégorie sociale) et la réussite professionnelle dans toutes les phases du parcours. Dans le cadre de l'étude TREE (TRansitions de l'Ecole à l'Emploi), on suit depuis six ans les biographies professionnelles des quelque 6000 jeunes qui ont été interrogés en l'an 2000 dans le cadre de PISA. TREE démontre clairement l'importance de l'origine sociale pour les activités de formation postobligatoires (OFS & TREE, 2003; Bertschy et al., 2007). Ainsi, deux ans après la fin de l'école, sur le quart des élèves qui étaient, du point de vue socio-économique, les mieux lotis de la cohorte PISA-TREE, plus de la moitié fréquente un gymnase ou une école du degré diplôme. Par contre, parmi les jeunes du quart le plus bas au niveau socio-économique, cette proportion ne se situe qu'à 8%. Inversement, deux ans après la fin de la scolarité, ces derniers étaient deux fois plus nombreux (15%) que les premiers cités (7%) à ne pas (encore) avoir entamé de formation certifiante du degré secondaire II. On enregistre également des différences de catégorie dramatiques six ans

Tableau 5 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par la famille et le contexte social

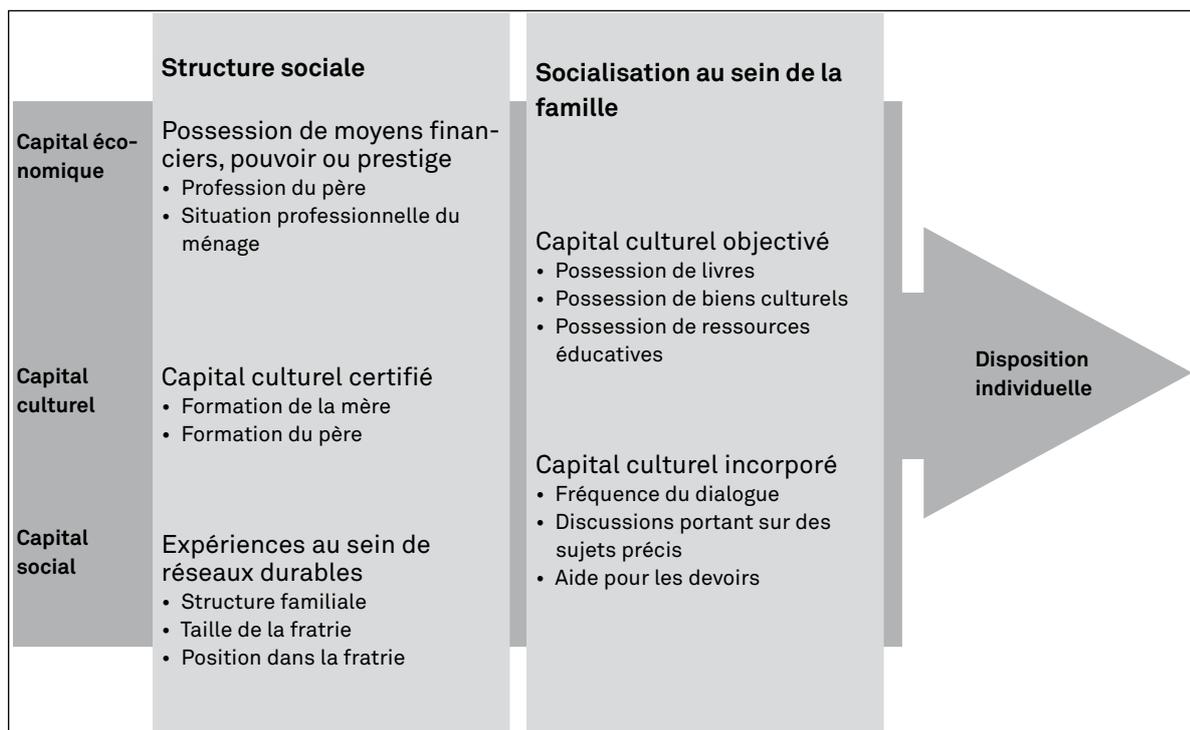
Etude	Structure sociale: capital économique et culturel (catégorie sociale, formation)	Nationalité, arrière-plan culturel	Socialisation familiale, style éducatif, climat, etc.
FASE B Neuenschwander et al., 2007)	Catégorie sociale supérieure		Aspirations pour la formation Mode favorisant l'autonomie
Mobilité intergénérationnelle (Bauer & Riphahn, 2007; Riphahn & Bauer, 2007)	Catégorie sociale supérieure	Deuxième génération d'étrangers (I, BRD, Sp, F); Arrière-plan suisse	
Ecole – formation professionnelle (Haeberlin et al., 2004a, 2004b)		Arrière-plan suisse	Réseau informel de relations; confiance accordée
Supra-f (Hüsler & Werlen, 2006)	Situation de départ au niveau social (peu de déménagements, famille stable, etc.)		Bonne relation aux parents (soutien émotionnel, communication, capacité à entrer en conflit)
TREE (OFS & TREE, 2003; Bertschy et al., 2007)	Catégorie sociale supérieure	Arrière-plan suisse ou <i>secondos</i>	
ZLSE (Spiess Huldi et al., 2006)	Catégorie sociale supérieure		
<i>Berufswahl und Lehre</i> , choix professionnels et formation (Müller, R., 2006)		Arrière-plan suisse, aussi jeunes femmes d'origine étrangère	
<i>KMU-Lehrlingsselektion</i> , sélection des apprentis dans les PME (Imdorf, 2007a, 2007b)		Arrière-plan suisse	Ressources sociales et symboliques
LEVA (Schmid & Stalder, 2008)		Arrière-plan suisse, <i>secondos</i>	Soutien des parents
Transition de la migration (Fibbi, 2006)		Migrants naturalisés, particulièrement les filles	
<i>Mentoring</i> (Litscher, 2008; Senn, 2006)			Soutien des parents; réseau social

Remarque: fond plus foncé: importance plus grande; fond plus clair: importance moins grande (cf. sélection des études à l'annexe A2)

après le terme du degré secondaire, que ce soit au niveau de l'absence de formation ou de la fréquentation d'une formation au degré tertiaire (cf. illustration 11 au chapitre 4.1). Ce qui est déterminant, c'est que ces différences persistent – pour la plupart – même lorsque d'autres facteurs d'influence sont contrôlés statistiquement, comme la compétence PISA, le type de filière suivie, le genre, etc.

Les études réalisées par Haeberlin et al. (2004a, 2004b) ou Neuenschwander et al. (2007) montrent aussi qu'en Suisse des inégalités sociales marquent le passage de l'école primaire au

degré secondaire, mais aussi la transition du degré secondaire I à la formation professionnelle. Les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique sont plus nombreux à suivre des voies de formation en deçà de leurs possibilités. Les inégalités se poursuivent durant la formation professionnelle. Le niveau de formation des parents a des répercussions sur la probabilité de la résiliation du contrat d'apprentissage (Schmid & Stalder, 2008). Les jeunes dont les parents ont un niveau de formation assez élémentaire sont moins nombreux à reprendre une formation professionnelle que



Source: PISA (2000), OFS & CDIP (2002, p. 92)

Illustration 12 | Indicateurs de l'origine sociale et compétences

ceux dont les parents ont un niveau relativement élevé (66% contre 82%).

Nationalité | Parmi les principales constatations de l'étude TREE, on trouve que les chances d'entrer dans une formation postobligatoire dépendent considérablement du genre, des ressources liées à la couche sociale et d'une éventuelle histoire migratoire de la famille d'origine (Hupka et al., 2008; Bertschy et al., 2007). En ce qui concerne le **statut d'immigration**, TREE identifie deux groupes qui diffèrent sensiblement par leur comportement de formation postobligatoire. La situation de formation postobligatoire des *secondos* – les jeunes nés en Suisse mais appartenant à une famille d'immigrés – n'est pas fondamentalement différente de celle des «indigènes», mais les jeunes **immigrés de la première génération** (notamment ceux qui proviennent des Balkans, de la Turquie et du Portugal) ont nettement plus de mal que les autres à entreprendre une formation postobligatoire certifiante dans un délai de deux

ans (OFS & TREE, 2003). Ainsi, TREE constate, en particulier pour les jeunes originaires des Balkans, des barrières évidentes au niveau de l'accès à la formation professionnelle, notamment pour les professions ayant un niveau d'exigences bas ou moyen. De plus, un pourcentage considérable des jeunes concernés fait état, dans le cadre de TREE, de discriminations substantielles. Cependant, une autre analyse secondaire fait apparaître que l'**origine socio-économique** des jeunes est un facteur de réussite ou d'échec central au moment de chercher une place d'apprentissage. Il est plus important que le statut de migration auquel, à capacités égales, on tend de plus en plus à renoncer comme facteur d'influence statistique au profit de la position sociale.

Un projet du programme national de recherche PNR 52 confirme les influences socioculturelles sur la réussite de la formation des enfants immigrés de la deuxième génération (Bauer & Riphahn, 2007; Riphahn & Bauer, 2007). On observe, sur la

base de données provenant de l'Enquête suisse sur la population active 1998, du Recensement de la population de 2000 et du Panel suisse des ménages de 1999 à 2003, un rapport étroit entre l'origine sociale et le déroulement de la formation (fréquentation d'une école de maturité). Mais les enfants de la **deuxième génération d'étrangers** ne sont pas défavorisés par rapport aux enfants de nationalité suisse. D'ailleurs, les enfants d'étrangers de deuxième génération provenant d'Allemagne, de France, d'Italie ou d'Espagne qui grandissent dans un foyer éloigné de la formation savent même mieux exploiter leurs possibilités que les enfants de nationalité suisse ayant des parents peu formés.

Fibbi et son équipe (Fibbi, 2006) ont procédé à des différenciations supplémentaires au sein de la **dernière vague d'immigrants** du Portugal, de la Serbie, de la Croatie et de la Bosnie, de même que d'après le genre, sur la base des données du recensement de la population et d'enquêtes menées auprès de différentes familles. Ils ont constaté que les chances des enfants d'immigrants nés en Suisse et **naturalisés** provenant de ces pays – notamment celles des filles – d'accéder à une filière de formation générale sont comparables à celles des Italiens et des Espagnols (Fibbi, 2006). Par contre, ces chances sont moindres pour les enfants de migrants nés en Suisse mais pas naturalisés, et encore moins bonnes pour les jeunes qui font eux-mêmes partie de la première génération. De plus, on a enregistré une certaine progression chez les enfants de travailleurs immigrants portugais, tandis que ce n'est pas le cas des migrants de l'ex-Yougoslavie. Ce groupe de population, admis en Suisse sur la base de demandes d'asile, doit faire face à sensiblement plus de difficultés d'intégration et à des manifestations d'hostilité.

D'autres études montrent que les chances des jeunes migrants se trouvent amoindries parce que les jeunes de nationalité étrangère (surtout ceux de la première génération) fréquentent plus souvent des **niveaux scolaires inférieurs** et qu'ils ne peuvent de ce fait choisir leur métier que dans un éventail de professions restreint. Haeblerlin et ses collègues (2004a) ont avancé, comme explication possible de cette proportion de jeunes qui suivent

des filières inférieures, le fait que les jeunes de nationalité étrangère disposent d'aptitudes langagières moins élevées et qu'ils atterrissent donc plutôt – indépendamment de leurs capacités en mathématiques – dans des niveaux scolaires aux exigences faibles. Les auteurs qualifient cet état de fait d'inégalité sociale primaire.

L'étude rétrospective effectuée par Romano Müller auprès de 4208 apprentis de nationalité suisse et 993 de nationalité étrangère confirme l'influence de la filière suivie au degré secondaire. Du fait que l'orientation vers les niveaux du secondaire I dépend fortement des compétences à l'écrit dans la langue standard, et que les entreprises s'appuient prioritairement sur les filières du secondaire pour prendre leur décision, les jeunes de nationalité étrangère (bilingues) sont défavorisés dans la sélection professionnelle par rapport aux jeunes autochtones (monolingues). Cela se vérifie également lorsque l'intelligence et les performances autres que langagières sont contrôlées. En revanche, il semblerait qu'un groupe de jeunes de nationalité étrangère – **spécialement des jeunes femmes** – parvienne à compenser en partie les désavantages scolaires et réussisse à se lancer dans des professions exigeantes.

Une autre inégalité frappe les jeunes de nationalité étrangère plus tard, lorsqu'ils se trouvent confrontés au choix de leur profession au terme de la scolarité obligatoire. Obtenir un certificat scolaire ne garantit en effet pas de pouvoir occuper une certaine position. L'«habitus» et les réseaux des parents dans la formation constituent des aiguillages pour la suite du parcours de formation. C'est ce que Haeblerlin et son équipe (2004b) appellent l'inégalité sociale secondaire. Imdorf (2007a) démontre, dans le cadre d'analyses différenciées menées sur la sélection des apprentis dans les PME, que les entreprises formatrices craignent des difficultés diffuses dans l'entreprise et à l'école professionnelle, et n'engagent pas de jeunes de nationalité étrangère pour cette raison.

On observe d'ailleurs une diminution des **aspirations de formation** chez les jeunes de nationalité étrangère. Le contexte social, comme les parents par exemple, ou encore les enseignants et les

conseillers en orientation professionnelle, les incitent à revoir leurs ambitions à la baisse, de façon à pouvoir au moins trouver une place de formation (modération des aspirations). Ce qui entraîne de la résignation chez beaucoup de jeunes, qui se disent alors souvent que «l'essentiel, c'est de pouvoir faire une formation professionnelle» (Herzog et al., 2004).

Si l'on compare les jeunes de nationalité étrangère et de nationalité suisse issus de classes de développement et d'établissements spécialisés, on constate que les chances du premier groupe seront particulièrement peu élevées au premier seuil. C'est ce qu'ont démontré Gyseler et al. dans leur étude (2008).

L'étude LEVA sur les résiliations de contrats d'apprentissage fait aussi apparaître des différences en fonction du statut migratoire: les jeunes des Balkans, de la Turquie et du Portugal sont plus souvent concernés par une résiliation du contrat avant terme que les jeunes de nationalité suisse (Stalder & Schmid, 2006). Les motifs invoqués par les jeunes en formation et par les formateurs ne varient que sur un point: on parle de performances scolaires moins bonnes pour ce groupe de migrants. De plus, ils sont visiblement moins soutenus par leurs parents que les jeunes de nationalité suisse. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à rester sans solution pour la suite.

La transition vers le monde du travail n'est pas non plus aisée pour eux. Selon une étude semi-expérimentale du PNR 43, on a clairement affaire à un phénomène de discrimination (Fibbi et al., 2003). On a répondu à des annonces réelles, parues dans la presse, en joignant des dossiers fictifs de jeunes turcs ou yougoslaves albanophones, et il s'avère que ces derniers sont nettement défavorisés par rapport à des candidats de nationalité suisse.

b) Processus familiaux de transmission de l'inégalité sociale

La structure sociale familiale exerce certes une influence sur le parcours des jeunes, mais elle

ne dit pas grand-chose en soi. Il faut en apprendre davantage sur le niveau de socialisation de la famille pour savoir, par exemple, comment la formation d'une mère se répercutera sur le parcours scolaire de sa fille (cf. à ce sujet l'illustration 12, qui se trouve au chapitre 4.3).

Une étude particulièrement importante, reprise dans notre travail, a été réalisée sur ce sujet par Neuenschwander et son équipe (Neuenschwander, 2007b; Neuenschwander, Frey et al., 2007). Le *Jacobs Center for Productive Youth Development* de l'Université de Zurich a mené un projet de recherche intitulé *Familie – Schule – Beruf (FASE B)*, dans le but d'analyser de quelle manière les familles influencent l'apprentissage des jeunes et leurs parcours de formation jusqu'à l'entrée dans la vie active. Dans ce cadre, une enquête a été menée à plusieurs reprises auprès de 1400 enfants et jeunes environ, de leurs parents et de leurs enseignants, avec différents échantillons, dans les cantons de Berne, de Zurich et d'Argovie. L'étude, qui est encore en cours, s'intéresse aux transitions entre l'école primaire et le degré secondaire I, les degrés secondaires I et II puis, à partir de là, vers le degré tertiaire ou une activité rémunérée. Sur le plan conceptuel, Neuenschwander s'appuie sur Baumrind, qui établit une distinction entre les styles éducatifs suivants (Baumrind, 1971): autoritatif, autoritaire, négligent et permissif. Neuenschwander a tiré de ces modes d'éducation différentes orientations pédagogiques pour les familles, qui comprennent, outre le style éducatif, la stimulation cognitive, la situation au niveau des devoirs, de même que les attentes des parents. Les nombreux résultats obtenus peuvent être résumés comme suit (Neuenschwander, Lanfranchi & Ermert, 2008):

1. La stimulation en situation familiale d'apprentissage est déterminante. Les performances scolaires des enfants sont bonnes lorsque les parents discutent régulièrement avec eux, participent avec eux à des événements culturels, attirent leur attention sur des thèmes nouveaux, leur offrent des livres. L'important est de stimuler les enfants sur le plan cognitif et de les intéresser à des questions et à des sujets nouveaux.

2. Le rôle du mode d'éducation dit «autoritatif» (par distinction avec l'éducation autoritaire) (Baumrind, 1971) d'ores et déjà identifié dans les recherches précédentes est ici confirmé: lorsque les parents manifestent de la chaleur et de la sympathie envers leurs enfants tout en les dirigeant et en les guidant, les performances sont élevées.
3. Enfin, nos résultats ont montré (en accord avec Wild, 2004) qu'un soutien aux devoirs privilégiant l'autonomie favorise les performances. Autrement dit, plutôt que la quantité ou la fréquence des devoirs, la nature du soutien parental et l'autonomie concédée à l'enfant jouent un rôle déterminant.
4. De fortes attentes des parents en ce qui concerne les performances de leurs enfants jouent un rôle particulièrement important (Neuenschwander, Vida, Garrett & Eccles, 2007). Ce constat coïncide avec le modèle d'Eccles & Wigfield (2002), selon lequel les valeurs de l'enfant et celles de son environnement social expliquent les performances et les choix éducatifs.
5. Le mode d'attribution, autrement dit l'explication donnée par les parents à la réussite ou à l'échec scolaire de leurs enfants, influence non seulement l'estime de soi de l'élève, mais aussi l'évolution de ses performances scolaires. Celles-ci sont stimulées lorsque les parents attribuent la réussite scolaire à des caractéristiques propres de l'enfant et à des facteurs stables, tels que l'intelligence ou la personnalité (mode d'attribution interne). L'échec scolaire, en revanche, devrait être attribué à des circonstances externes d'apprentissage et à des facteurs variables, comme la difficulté d'un test, par exemple. Ce mode d'attribution externe a en effet une influence favorable sur l'évolution des performances de l'enfant et sur la perception qu'il a de lui-même, tandis qu'une attitude inverse aura des effets contraires. Les résultats montrent qu'aux degrés primaire et secondaire, la motivation et les performances scolaires des enfants dépendent essentiellement des processus familiaux. Cela étant, ils révèlent également que, selon l'encouragement familial dont ils bénéficient,

les élèves entament leur parcours scolaire avec des niveaux de connaissances très disparates, qui subsistent généralement pendant toute la scolarité (p. 69).

Un examen empirique de différents échantillons montre que le développement des performances et de la motivation est le plus encouragé dans des **milieux familiaux qui incitent à l'autonomie**. Ces effets se préparent visiblement à un stade précoce déjà et continuent d'agir durant la formation professionnelle (Neuenschwander et al., 2007, p. 51).

Les résultats obtenus par Neuenschwander et al. évoquent des constats dressés par des études internationales, selon lesquels la socialisation familiale peut expliquer en grande partie la composition des performances des élèves. On en a tiré, sur le plan théorique, une typologie des familles, que l'on a confirmée par analyse de cluster et qui a permis d'expliquer de grandes différences dans l'évolution des performances en mathématiques et en allemand (langue première). Cette typologie des familles fournit également une explication pour certaines différences constatées dans la motivation à apprendre et l'image de soi des enfants. Elle permet notamment de prédire différents modèles de soutien parental au cours du processus de choix professionnel. D'autres études reprises dans notre analyse confirment l'influence positive d'un milieu familial qui favorise l'autonomie, stimule l'enfant sur le plan intellectuel et est marqué par la confiance (Haeberlin et al., 2004a, 2004b; Hüsler & Werlen, 2006).

4.3.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

Des indices clairs montrent que les influences sociostructurelles (catégorie sociale, formation des parents, statut migratoire) se cumulent au long du parcours scolaire et professionnel. Dans les enquêtes que nous avons analysées, nous avons constaté que les inégalités sociales se poursuivent de l'école primaire au degré secon-

taire I, du secondaire I à la formation professionnelle, durant la formation, tout comme au degré tertiaire. Les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique sont plus nombreux à suivre des voies de formation en deçà de leurs possibilités. Une réalité qui frappe particulièrement les migrants de la première génération (spécialement les jeunes hommes provenant de l'ex-Yougoslavie). En revanche, d'autres groupes de migrants – les enfants de la deuxième génération, les jeunes naturalisés et les jeunes femmes – ont des chances de réussite comparables à celles des jeunes de nationalité suisse au moment de la transition vers le degré secondaire II.

4.3.3 Comment les facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

Notre analyse ne comporte guère d'études ou de projets sur cette question. Visiblement, les efforts concernant les parents et les familles sont concentrés sur la période de l'enfance, tandis que l'adolescence ne fait guère l'objet de travaux en Suisse, en tout cas pas dans le contexte de la formation professionnelle. Au premier seuil, on dénombre quelques projets qui cherchent à compenser les influences négatives du contexte culturel et de la couche sociale des jeunes. La **recherche sur la résilience** ainsi que la psychologie du développement nous démontrent qu'il est essentiel pour le développement de la personnalité d'entretenir des rapports de confiance avec des personnes de référence fiables qui soient disponibles. Toutefois, il a aussi été prouvé à différentes reprises qu'il ne doit pas nécessairement s'agir des parents. D'autres adultes peuvent assumer ce rôle, que ce soit des membres de la famille (grands-parents, oncles, tantes, frères ou sœurs plus âgées), des enseignants, des coachs dans les loisirs, etc. (Pianta, Stuhlmann & Hamre, 2007). Quant aux familles qui ne peuvent apporter un soutien suffisant à leurs enfants au moment du choix de la profession ou de la recherche d'une place d'apprentissage, elles peuvent avoir recours aux offres de soutien proposées dans le cadre de différents projets d'intervention (cf. chapitre 4.6). Les **mentors** ou les coachs assument une fonction

de parrainage et accompagnent les jeunes durant la transition vers la formation professionnelle.

Cependant, divers programmes portent aussi directement sur **l'amélioration de la qualité de l'éducation**. Vu la diversité des approches et des modalités d'exécution, on peut se demander quels sont, parmi tous les programmes qui sont proposés, ceux qui sont efficaces. Pour les Etats-Unis, Kumpfer & Alvarodo (2003) concluent que, dans le cas des jeunes à risque, les cours sur le comportement destinés aux parents, les *family skills trainings* et les thérapies familiales courtes se sont avérés nettement plus efficaces que d'autres formes de programmes, comme les cours pour parents, l'éducation des parents ou le soutien aux familles. Citons comme exemple concret le programme Triple P (*positive parenting program*), qui est aussi utilisé en Suisse. Développé en Australie, ce programme a depuis lors été introduit dans 16 pays, et il a été évalué dans le cadre de plus de 80 études. Grâce à son approche centrée sur la thérapie comportementale et cognitive, il affiche de bons résultats, en Suisse également, offrant une combinaison qui peut inclure des consultations brèves, des séances de groupes ou individuelles, un manuel d'auto-apprentissage ainsi que différents documents (Cina, Ledermann, Meyer, Gabriel & Bodenmann, 2004; Ledermann, Cina, Meyer, Gabriel & Bodenmann, 2004). ESSKI (*Eltern und Schule stärken Kinder*, parents et école ensemble pour fortifier les enfants) est un autre programme particulièrement intéressant dans ce domaine. Il a pour but de fortifier la santé psychosociale des enfants à l'école primaire, s'appuyant sur le constat selon lequel cet objectif peut le plus facilement être atteint lorsque les enfants sont soutenus conjointement, dans le développement de leurs compétences personnelles et sociales, par leurs enseignants et les personnes responsables de leur éducation (Schönenberger et al., 2006). Une autre étude d'intervention, menée dans la ville de Zurich auprès d'élèves de l'école primaire, parvient également à des résultats majoritairement positifs du côté des parents – mais pas des enseignants (Eisner, Ribeaud, Jünger & Meidert, 2007).

Vu les résultats des études et la diversité des situations familiales, il faudrait proposer différents programmes à choix. En outre, on rencontre régulièrement, d'après Lanfranchi (2006), des familles qui disposent de ressources personnelles et sociales très limitées ou qui doivent vivre avec des handicaps lourds. Pour ces parents-là, il s'avère de plus important de prendre aussi en compte d'autres systèmes, de les renforcer et de les doter de compétences, comme dans le cas de l'école. Et il s'agit de proposer des mesures extrascolaires et extrafamiliales. Dans ce contexte, il est important de veiller à un rapport de congruence (*fit concept*) entre les besoins fondamentaux des jeunes et leur environnement. Selon Lanfranchi, encourager la résilience consiste avant tout à favoriser l'*empowerment* des sphères de la vie (*Lebenswelten*²) essentielles à l'enfant, et éventuellement à mettre en place de nouveaux systèmes de soutien. L'encouragement de la résilience ne doit par conséquent pas se limiter à l'enfant lui-même, mais aussi inclure des interventions en lien avec l'entourage.

4.3.4 Synthèse et conclusion

La famille et le contexte social jouent un rôle central pour la réussite scolaire des enfants. Cela a été prouvé par de nombreuses études. La Suisse se distingue par une **inégalité sociale** particulièrement **forte** au niveau des chances de formation. Dans les enquêtes que nous avons analysées, nous avons constaté que les inégalités sociales se poursuivent à la transition de l'école primaire au degré secondaire I, du secondaire I à la formation professionnelle, durant la formation, tout comme au degré tertiaire. Les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique sont plus nombreux à suivre des voies de formation en deçà de leurs possibilités. Les jeunes **immigrés de la première génération** (notamment ceux qui proviennent des Balkans, de la Turquie et du Portugal) issus de catégories sociales peu élevées rencontrent des obstacles supplémentaires, qui se manifestent sous la forme de processus d'exclusion subtils, d'une diminution des aspira-

tions de formation ou encore de discriminations substantielles. En revanche, d'autres groupes de migrants – les enfants de la deuxième génération, les jeunes naturalisés et les jeunes femmes – ont des chances de réussite comparables à celles des jeunes de nationalité suisse.

Les **processus de socialisation familiaux** expliquent en grande partie les écarts importants constatés au niveau des performances, de la motivation à apprendre et de l'image de soi des enfants. Un milieu familial qui favorise l'autonomie, stimule les capacités intellectuelles, garantit une relation marquée par la confiance et comporte des stratégies de conflits constructives, de même que des schémas d'attribution favorables, aura des effets positifs sur les enfants qui s'y développent.

Il est intéressant de noter que nous n'avons trouvé aucun projet évalué en Suisse qui cherche à réduire les inégalités sociales à l'adolescence en intervenant au niveau de la famille ou des structures sociales. Cependant, nous avons trouvé des indices clairs montrant que les styles éducatifs des parents peuvent être influencés positivement, en Suisse également, par des **programmes d'entraînement des parents** ayant fait leurs preuves (comme c'est le cas de *Triple-P*, par exemple). Et nous avons analysé des projets qui travaillent indirectement, par le biais de mentors ou de coachs (cf. chapitre 4.6). Ceux-ci assument une fonction de parrainage et accompagnent les jeunes durant la transition vers la formation professionnelle. Ce faisant, ils soutiennent et déchargent les familles.

4.4 Les écoles et le corps enseignant

Le contexte scolaire et notamment les enseignants jouent, à l'évidence, un rôle très important dans le développement des enfants et des jeunes. L'école (et surtout le type de filière suivie) ainsi que les enseignants ont une grande influence sur la manière dont se passera la suite

2 NDT: Par référence au *Lebenswelt* apparu dans la phénoménologie d'Edmund Husserl.

du parcours scolaire et professionnel des jeunes.

Divers auteurs ont démontré dans les enquêtes qu'ils ont menées que les inégalités dans la formation ne résultent pas uniquement des qualités et des compétences individuelles, mais qu'elles doivent aussi être comprises dans une large mesure comme un phénomène dont l'origine est institutionnelle (par ex. Meyer, 2009; Kronig, 2007; OFS/TREE, 2003). Ainsi, une certaine population de jeunes connaîtra, indépendamment des performances scolaires réalisées, plus d'obstacles qu'une autre pour accéder à des filières à exigences étendues. On constate par exemple que les jeunes issus de la migration sont nettement plus nombreux à fréquenter les filières à exigences élémentaires que les jeunes «indigènes». Ces mêmes jeunes sont ensuite confrontés à de plus grandes difficultés au moment de chercher une place de formation au degré secondaire II; ils sont moins nombreux, au terme de leur scolarité obligatoire, à trouver immédiatement une solution pour la suite. On les retrouve plus souvent dans des années «intermédiaires», ils restent parfois même sans formation (ne terminant aucune formation au secondaire II). Ces résultats sont particulièrement problématiques si l'on considère que la pauvreté éducative, c'est-à-dire le fait de ne pas avoir achevé de formation postobligatoire, pose un obstacle considérable à l'entrée sur le marché du travail.

Le type de filière suivie constitue donc une ressource de formation importante ou, à l'inverse, un frein potentiel à un développement professionnel satisfaisant. Neuenschwander (2007b) discerne d'autres champs problématiques dans le fait que les objectifs de la scolarité obligatoire ne correspondent que partiellement aux exigences de la formation professionnelle. De fait, les enseignants de l'école obligatoire cherchent premièrement à atteindre les objectifs fixés dans les plans d'études (ils n'ont souvent pas le choix), négligeant une partie du travail de qualification nécessaire pour satisfaire aux exigences postobligatoires. De plus, certaines qualifications transversales, comme les compétences sociales (surtout certaines qualités telles que la ponctualité ou la politesse) ou l'acquisition

de stratégies d'apprentissage, ne se voient pas attribuer l'importance souhaitée par les entreprises et les formateurs (Imdorf 2007a). Un autre point problématique vient du fait que le choix de la profession intervient très tôt en Suisse, comparativement à d'autres pays.

4.4.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

Différentes enquêtes sont menées et des efforts politiques déployés pour définir à quels changements il s'agit de procéder dans l'environnement scolaire pour permettre à davantage d'élèves de terminer leur scolarité avec succès, et de trouver, au terme du parcours obligatoire, une solution qui leur convienne pour la suite. Nous pouvons réparer ces études en trois groupes:

- a. organisation / niveau structurel de l'école
- b. réformes scolaires (par ex. réaménagement de la 9^e année de scolarité, LIFT, QUIMS)
- c. corps enseignant (par ex. didactique et méthodologie)

Les études sélectionnées portent d'une part sur des enquêtes qui cherchent à déterminer les facteurs de réussite dans la scolarité obligatoire et, de l'autre, sur les ressources qui existent dans la formation au niveau du degré secondaire II (écoles professionnelles).

Certains recoupements entre ce chapitre et le chapitre 4.6 *Les programmes de consultation et d'intervention* ne sont pas exclus. Dans le présent chapitre, nous avons essayé de traiter des programmes de consultation et d'intervention qui sont essentiellement ancrés dans l'environnement scolaire et qui font parfois partie du plan d'études général.

Dans une première partie, nous présenterons, sous forme de tableau, les facteurs de réussite importants dans le domaine *Ecole / corps enseignant* (cf. tableau 6). Puis, dans une seconde partie, nous passerons à une analyse détaillée des projets sur la base des questions que nous nous sommes posées.

Tableau 6 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les écoles et les enseignants

Etude	Niveau structurel	Réformes scolaires	Corps enseignant
DJI (Lex et al., 2006)		Accompagnement précoce au travers de cours d'information scolaire et professionnelle appropriés, concentration sur chaque cas isolément, évaluation (<i>assessment</i>) complète, offre d'encadrement variant selon le groupe cible	Soutien social et travail en réseau, coopération/ clarification des rôles, informations sur des offres supplémentaires proposées par l'école
Parcours AFP (Kammermann & Hofmann, 2009; Kammermann & Stalder, 2006)			Enseignement varié, charge ressentie comme faible, formation continue du corps enseignant
Le mauvais élève,... (Oser & Düggele, 2008)		Exercices et activités spécialement conçus pour renforcer la résilience, par ex. travail de projet, bilan des compétences personnelles, exercices de préparation aux entretiens d'embauche, recherche d'entreprises formatrices	
Ecole – formation professionnelle (Haerberlin et al., 2004a, 2004b)	Filière suivie (exigences élevées)		
TREE, 1 ^{er} seuil (OFS & TREE, 2003)	Filière suivie (exigences élevées)		Diversité et marge de manœuvre dans les cours, personnes de référence offrant du soutien, compétences pédagogiques des enseignants
TREE, 2 ^e seuil (Bertschy et al., 2007)	Entrée directe (sans solution intermédiaire)		
ApA 2, offres transitoires (Häfeli et al., 2004)	Pas de longues interruptions et de périodes d'attente	Formes de suivi individualisées, procédures d'admission: évaluation (<i>assessment</i>), bilan de ressources	Engagement, compétence professionnelle élevée, capacité à prendre du recul / se remettre en question
Evaluation des semestres de motivation (Froidevaux & Weber, 2003)	Semestres de motivation comme offre réservée à un groupe cible de jeunes, connexion avec des offres transitoires cantonales		
QUIMS (Roos & Bossard, 2008)		Encouragement ciblé de la langue, intégration sociale, cours d'introduction pour les enseignants	Engagement individuel, ouverture aux réformes
Réaménagement de la 9 ^e année de scolarité (Kammermann et al., 2007)		Développement précoce de compétences transversales (avant la 8 ^e année), entretien personnel (bilan), dispositif <i>Stellwerk</i> , profils de disciplines à choix	Bonne collaboration entre les enseignants, les services d'orientation professionnelle et les parents, gestion temporelle des ressources, formation continue des enseignants

Projet pour les jeunes LIFT (Balzer, 2009)	Sensibilisation des entreprises	Création de places de stages hebdomadaires dans l'économie, constitution d'un réseau sur le long terme, intervention précoce (prévention)
Evolution de la formation élémentaire AI (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009)		Fréquentation de l'école professionnelle ordinaire, formes de soutien individuel
<i>Positive Peer Culture</i> (Opp & Teichmann, 2008)		Accorder de l'attention, avoir un comportement équitable, fiabilité, compétence à enseigner

Remarque: fond plus foncé: importance plus grande; fond plus clair: importance moins grande (cf. sélection des études à l'annexe A2)

a) Niveau structurel

Influence de la filière suivie sur la sélection professionnelle

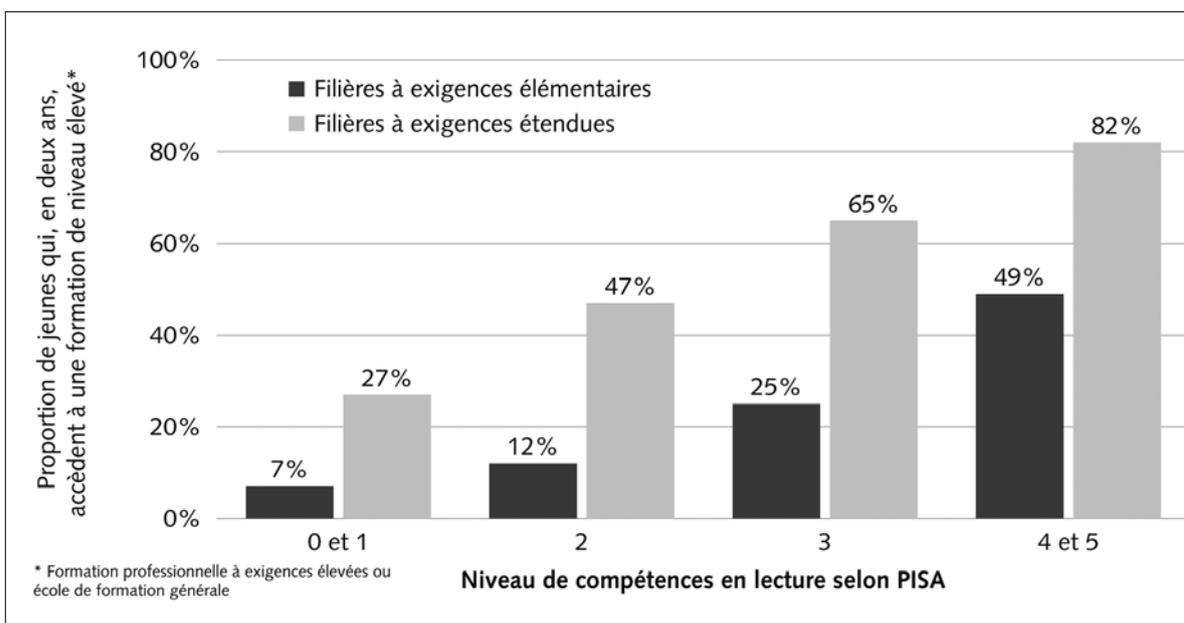
La recherche a démontré récemment que la Suisse est l'un des pays les plus sélectifs en comparaison internationale (Meyer, 2009). L'un des seuils de sélection significatifs se situe entre l'école primaire et le degré secondaire I: les élèves sont orientés, selon leurs performances, vers différentes filières, dont l'appellation diffère quelque peu d'un canton à l'autre. Le fait de fréquenter l'une ou l'autre de ces filières différenciées par les performances va aussi influencer grandement sur la suite du parcours scolaire: la perméabilité du degré secondaire I à exigences élémentaires vers la filière gymnase est par exemple fortement limitée par certaines conditions.

La décision de sélection pour l'orientation au degré secondaire I repose essentiellement sur les performances scolaires notées obtenues durant l'année qui a précédé ce passage. Il s'agit donc d'un système qui opère une sélection sur la base des performances uniquement (système dit «méritocratique»). Kronig (2007) montre néanmoins que la décision de sélection dépend de façon déterminante du contexte de classe, de l'enseignant qui évalue, mais aussi et surtout de paramètres indépendants des performances, tels que le sexe, la catégorie sociale ou l'origine migratoire de l'élève. De même, Haeblerlin et al. (2004) parviennent à la conclusion que l'orientation

vers les différentes filières est déterminée, après l'école primaire déjà, par des facteurs autres que les seules capacités cognitives des élèves. Ainsi, les jeunes Suisses ayant réalisé des performances scolaires moyennes sont par exemple plus facilement orientés vers des filières exigeantes du secondaire que des jeunes étrangers aux performances comparables: d'après la comparaison établie, le pourcentage de Suisses concernés est plus de deux fois plus élevé (83%) que celui des étrangers (37%).

S'agissant de la question de l'(in)égalité dans la formation, ces constats sont inquiétants pour les raisons suivantes: d'une part, les mécanismes de sélection semblent marqués par un certain arbitraire. D'autre part, la couche sociale se transforme, pour ainsi dire, en filière scolaire, ce qui aiguille à nouveau les jeunes concernés vers certaines perspectives d'avenir sur le marché du travail. Les données obtenues dans le cadre de TREE montrent que, à compétences égales en lecture (selon les indicateurs de compétences PISA), les chances d'entamer une formation exigeante du secondaire II dépendent sensiblement de la filière suivie au degré secondaire I (cf. illustration 13). Moser (2004b) indique également dans son enquête relative aux mécanismes de sélection dans les grandes entreprises que, suivant la filière scolaire suivie, les élèves ne sont même pas invités à se présenter à un entretien.

Si les performances scolaires ont également un effet démontré sur les chances de réussite d'un



Source: Projet TREE (OFS & TREE, 2003), p. 43

Illustration 13 | Accès aux formations de niveau élevé, selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I et selon les compétences en lecture mesurées par PISA

jeune en recherche de place d'apprentissage, leur influence est toutefois plus faible que celle de la filière suivie. De fait, selon Meyer (2009), les notes obtenues durant la dernière année du secondaire I ne constituent souvent qu'un critère de sélection de second rang. Pour déterminer si un jeune est apte ou non, la personne procédant à l'évaluation va surtout chercher à savoir si ce dernier a été placé dans une classe dont le niveau était élémentaire ou s'il a suivi une filière à exigences élevées. L'évaluation est aussi souvent complétée par des tests de sélection extrascolaires – comme le *multicheck* ou le *basic-check*. Dans les notes obtenues à l'école, ce sont surtout les résultats en mathématiques et dans la langue première qui comptent (Haeberlin et al., 2004). Cependant, Imdorf (2007a) constate que les différences de perspectives selon le sexe et l'origine migratoire ne s'expliquent pas de manière convaincante par les différences de compétences.

De même, dans le domaine de l'enseignement spécialisé, on a aussi mis en évidence l'importance de la filière suivie pour la réussite du passage au degré secondaire II. En effet, Gyseler et al. (2008)

démontrent que les personnes en formation qui faisaient partie d'une classe de développement au terme de l'école primaire n'ont, par rapport aux élèves des classes ordinaires, que la moitié de chances d'avoir entamé une formation qualifiante jusqu'à leur 11^e année de scolarité. Les mêmes mécanismes de sélection se profilent lorsque l'on fait abstraction des compétences cognitives (Eckhart, 2005).

Par la suite, la filière scolaire suivie exerce toujours une influence sur la réussite professionnelle. C'est ce que révèle l'enquête menée sur les résiliations de contrats d'apprentissage (LEVA, Schmid & Stalder, 2008): ainsi, les chances de pouvoir entamer une nouvelle formation dépendent, parmi d'autres grandeurs d'influence, de la filière suivie à l'école. Le niveau d'exigences de la formation influe aussi sur le laps de temps qui s'écoule entre la rupture du contrat d'apprentissage et le début d'une nouvelle formation. Les chances de reprendre une formation après une résiliation de contrat sont par exemple plus faibles pour des personnes suivant une formation élémentaire que pour les apprentis.

b) Réformes scolaires

Ces dernières années, on a vu se développer, en Suisse aussi, un grand nombre de nouveaux projets et instruments visant à améliorer la qualité de l'enseignement à l'école et la transition de la scolarité obligatoire au degré secondaire II (par ex. offres transitoires). Il est donc assez difficile de garder une vue d'ensemble de toutes les nouveautés scolaires et ce, notamment parce que les interventions diffèrent d'un canton à l'autre, et parfois même d'un établissement à l'autre. La plupart des programmes ont pour but de promouvoir les compétences scolaires (développement des connaissances linguistiques) ou extrascolaires (par ex. aptitude à entrer sur le marché du travail). Globalement, l'effet de ces nouveaux instruments est jugé très positif.

Dans les sections suivantes, nous présentons brièvement quelques résultats de projets, principalement suisses, menés dans ce domaine. La vue d'ensemble proposée ne prétend pas à l'exhaustivité; il s'agit simplement de rendre compte de projets qui sont en cours à l'heure actuelle et qui font l'objet d'un suivi scientifique.

Encouragement des connaissances linguistiques à l'école (QUIMS)

En janvier 2007, 33 écoles de la ville de Zurich ont entamé l'introduction, prévue sur deux ans, du **programme QUIMS**. Le programme comprend les trois champs d'action suivants: promotion de la réussite scolaire, encouragement des connaissances linguistiques et intégration sociale. L'évaluation intermédiaire réalisée par Roos & Bossard (2008) avait pour but d'établir un bilan de situation sur les résultats obtenus dans le cadre de QUIMS dans la ville de Zurich.

Cette évaluation a été menée auprès de 27 écoles, lesquelles ont été priées de répondre à des questions sur leur satisfaction après utilisation du programme QUIMS et de donner leur avis sur les potentiels d'amélioration. La majorité des items présentés ont reçu une évaluation allant de plutôt positive à très positive.

Les personnes sondées dans le cadre de l'évaluation s'accordaient à dire que les progrès obtenus étaient nettement plus importants dans les domaines de l'encouragement des connaissances linguistiques et de l'intégration sociale que dans le domaine de la promotion de la réussite scolaire. Ce constat s'explique par le fait que la promotion de la réussite scolaire est plus complexe et plus difficile à mesurer que les deux autres champs thématiques; elle fait intervenir de nombreux facteurs d'influence. A des thèmes complexes comme celui-là, le corps enseignant préfère à l'évidence une démarche plus concrète, telle que la promotion des connaissances linguistiques, puisque ces éléments sont plus faciles à intégrer dans l'enseignement.

Parmi les autres commentaires concernant le programme QUIMS, relevons le fait que les personnes interrogées souhaitaient que la formation des enseignants se termine plus rapidement. D'après elles, on perçoit clairement une certaine «fatigue des réformes» dans le corps enseignant.

Réaménagement de la 9^e année de scolarité

Différents modèles d'encouragement individuel ciblé ont été développés dans le canton de Zurich dans le cadre du projet de réaménagement de la 9^e année de scolarité (cf. Kammermann et al., 2007):

- Ateliers (et cours): dans les écoles offrant des ateliers (et des cours), les élèves se voient proposer un lieu où ils peuvent effectuer un travail individuel ciblé en allemand (langue première), en mathématiques, en français, en anglais et dans la discipline *Natur & Technik*, selon les points forts et les faiblesses constatés à l'aide du test *Stellwerk*.
- Profils de disciplines à choix: dans les écoles proposant des profils de disciplines à choix, les élèves peuvent choisir, parmi une palette comportant – suivant l'établissement – de quatre à six profils de disciplines à choix, celui qui leur permettra de développer leurs points forts de manière ciblée et d'atténuer leurs points faibles en fonction de leurs aspirations professionnelles.

- Combinaison d'ateliers et de profils de disciplines à choix.

Les forces et les faiblesses des élèves sont saisies à l'aide de l'instrument appelé *Stellwerk*. D'autres cantons (comme St-Gall) ont ouvert la voie et servi d'exemples du fait qu'ils avaient déjà engrangé des expériences avec ce test en particulier. Ce dernier permet aux jeunes de tester, dans différentes disciplines, leur niveau d'apprentissage du moment. C'est sur le résultat obtenu au test que se base l'encouragement individuel durant la 9^e année de scolarité, toujours selon le principe pédagogique qui consiste à développer les points forts et à combler les lacunes. Un plan d'appui est alors défini lors d'un entretien personnel réunissant toutes les personnes concernées (par ex. les parents, les enseignants, les élèves et les conseillers en orientation). Il reste ensuite à analyser la situation de choix scolaire/professionnel et les aspirations professionnelles du jeune en question.

Les nouvelles réformes lancées pour la 9^e année de scolarité ont fait l'objet, durant la phase pilote, d'un suivi scientifique assuré par la Haute école de pédagogie spécialisée (*Hochschule für Heilpädagogik* – Kammermann et al., 2007). Dans ce cadre, on a interrogé 74 enseignants, 757 élèves, 621 parents, 13 directeurs d'établissement, 11 conseillers en orientation ainsi que 186 formateurs en entreprise.

Voici quelques résultats de l'évaluation:

- Taux de réussite: environ 76% des personnes en formation interrogées ont trouvé une solution au secondaire II pour la suite de leur parcours. Plus de 70% ont trouvé une formation professionnelle / une école, 13% une offre transitoire et, pour 8%, la suite n'était pas encore définie.
- Le lien que l'on peut établir entre les modèles et la solution trouvée pour la suite est faible, mais un résultat est significatif du point de vue statistique: c'est le modèle des profils de disciplines à choix qui permet le plus de solutions avec obtention d'une formation professionnelle à la clé.
- Soutien lors de la recherche d'une place d'apprentissage: les jeunes reçoivent souvent

un soutien social dans différents domaines (quand ils en bénéficient): 1. cercle familial restreint, 2. professionnels (orientation), 3. pairs (amis, copains de classe).

- Le soutien offert par l'enseignant est perçu comme minime, de manière générale, par les jeunes, ce qui peut toutefois peut-être s'expliquer par une perception sélective des jeunes. Il s'est en outre avéré qu'il y a un lien entre la satisfaction ressentie quant à la solution trouvée pour la suite et celle exprimée en lien avec la 8^e et la 9^e années de scolarité.
- Globalement, le projet a été jugé concluant. Les auteurs de l'évaluation parviennent à la conclusion qu'un encouragement ciblé de l'autonomie et de la responsabilisation des personnes en formation devrait déjà intervenir au début de l'enseignement secondaire, et non pas seulement en 8^e année. Il faudrait notamment commencer de travailler sur le développement des compétences transversales en première année secondaire déjà.
- Les personnes interrogées jugent le plus souvent très importants les éléments suivants: *les notes obtenues à l'école, la lettre de motivation et le curriculum vitae*; quant au test *Stellwerk* et *aux rapports de stages pratiques*, ils sont jugés un peu moins importants. Les personnes en formation rencontrant des difficultés pourraient être mieux intégrées grâce aux nouvelles formes d'enseignement. Certaines propositions d'amélioration ont toutefois aussi été formulées pour le développement ultérieur des instruments.

Evaluation (*assessment*) des compétences transversales (un projet réalisé en Allemagne)

L'institut *Deutsche Jugendinstitut (DJI)* a mené une enquête longitudinale pour déterminer quelles prestations de soutien sont nécessaires – pour qui, à quel moment – durant la période de transition qui sépare la scolarité obligatoire de l'entrée dans la vie active (Lex et al., 2008). Dans le cadre de cette étude menée en Allemagne, un concept complet a été développé dans le but d'améliorer la transition de l'école obligatoire à la vie professionnelle, et de premières ébauches d'une «ges-

tion de la transition» (*transition management*) ont été évaluées sur un échantillon représentatif de différents districts régionaux.

L'étude a porté sur 1722 jeunes, qui ont été interrogés cinq fois sur une période allant de la 9^e année de scolarité à une année après la fin de l'école. Il s'avère que ce sont les jeunes qui ont accompli trois stages pratiques qui trouvent le plus rapidement une place de formation (59%), suivis des jeunes qui ne sont pas issus de la migration (52%), des jeunes qui envisagent la recherche d'une place d'apprentissage avec optimisme (48%) et enfin des jeunes hommes (47%).

Les résultats obtenus montrent que les jeunes ont besoin, durant leur scolarité obligatoire, d'une offre d'encadrement complète par son contenu et sa durée, qui soit différenciée en fonction des besoins individuels. Il est nécessaire de proposer différentes prestations de soutien aux groupes des jeunes femmes, des jeunes issus de la migration, des jeunes issus de familles ayant peu de moyens pour les soutenir, des jeunes avec des parcours de formation difficiles et enfin des jeunes n'ayant pas de perspective professionnelle claire.

Si l'on veut pouvoir prendre les mesures qui s'imposent pour que les jeunes réussissent cette transition, il s'avère indispensable de saisir précisément leurs compétences par la consultation, l'anamnèse, le diagnostic et l'évaluation (*assessment*). C'est à partir de là que l'on peut établir un profil des forces et des faiblesses, puis élaborer un plan de développement, d'aide et d'appui en collaboration avec les jeunes eux-mêmes. En Suisse, l'instrument *Stellwerk* permet aux écoles de suivre un procédé semblable.

Quatre méthodes ont été testées et développées pour permettre de déterminer les compétences des jeunes, et deux principes se sont avérés prometteurs dans ce processus: premièrement, le fait de se concentrer sur chaque cas isolément et, secondement, le fait d'avoir recours à des réseaux, tant du côté des jeunes à la recherche d'un travail ou d'une formation que de celui des employeurs et des formateurs.

Quelques recommandations issues de l'étude longitudinale:

- *Jeunes femmes*: aborder à l'école / l'orientation professionnelle les aspirations professionnelles typiques des rôles attribués en fonction du genre. Demander aux jeunes si elles ont vraiment envie de poursuivre par une formation scolaire postobligatoire (ce qui est plus souvent le cas pour les filles).
- *Jeunes issus de la migration*: fixer des objectifs clairs – l'école ne doit pas être une salle d'attente, mais bien une voie de formation menant à un objectif précis. L'orientation professionnelle à l'école doit être intégrée dans l'enseignement, et il s'agit de viser une coopération avec les services d'orientation professionnelle et ceux de l'emploi.
- *Jeunes issus de familles ayant peu de moyens pour les soutenir*: proposer un suivi sur le long terme, sous la forme d'un *case management*.
- *Jeunes avec des parcours de formation difficiles*: importance des offres de soutien axées sur les compétences (par ex. appui scolaire). Les offres d'appui devraient autant que possible intervenir dans un but préventif. Importance des stages pratiques.
- *Jeunes n'ayant pas de perspective professionnelle claire*: soutien précoce des jeunes au travers de cours d'information scolaire et professionnelle appropriés.
- Les auteurs parviennent en outre à la conclusion que les offres de soutien doivent intervenir aussi tôt que possible et se poursuivre jusqu'à ce que les jeunes puissent se positionner de manière stable sur le marché de la formation ou du travail (Lex et al., 2008). Tant les écoles que les services sociaux destinés à la jeunesse se profilent comme des prestataires de ces offres de soutien axées sur les compétences.

Par ailleurs, les auteurs recommandent que les écoles proposent de plus en plus une orientation professionnelle, dans le but de préparer de manière adéquate les jeunes en formation à la vie après l'école. Il s'agit là d'instruments classiques relevant de l'orientation professionnelle, comme les cours d'information scolaire et profession-

nelle, l'enseignement orienté vers la pratique, les visites dans un centre d'information professionnelle, les contacts avec des entreprises et d'autres structures de formation, les stages pratiques ou une orientation vers les services de consultation professionnelle des agences de l'emploi.

Développer la résilience dans le contexte de l'école

La résilience et les facteurs de protection peuvent être encouragés de manière ciblée par des programmes d'intervention. Une *caring community* (communauté de soutien) doit être prévue dans le cadre de l'école pour offrir aux enfants la possibilité de surmonter les circonstances défavorables qu'ils peuvent rencontrer (Opp & Fingerle, 2007). L'école ne se conçoit plus seulement comme un lieu de transmission du savoir, mais aussi comme une «communauté de soutien». A cet égard, les relations positives avec des adultes en dehors du cercle familial (spécialement avec des enseignants) sont importantes car elles apportent un soutien social aux jeunes.

En Suisse, quelques programmes et projets de réforme ont été lancés dans le but d'améliorer la résilience des jeunes à risque. La plupart de ces programmes se basent sur l'approche du dépistage et de l'intervention précoces chez les jeunes à risque (Kläusler-Senn & Brunner, 2008).

Un projet nommé *Le mauvais élève, une «bombe à retardement»* s'intéresse directement au renforcement de la résilience dans le domaine de la formation. Il s'agit en particulier d'influencer positivement les aspects suivants, qui relèvent de la résilience: attentes quant à l'efficacité personnelle, attribution causale, stratégies de maîtrise de la situation (*coping*), optimisme et orientation par rapport à l'objectif (Oser et al., 2004; 2008). Le programme a comporté des interventions auprès d'élèves de classes terminales d'un niveau équivalant à la section préprofessionnelle et à la filière à exigences élémentaires, dans le but de développer notamment une résistance intérieure contre la frustration qui naît d'échecs fréquents essuyés dans la recherche d'une place d'apprentissage.

Les interventions s'étendaient sur trois mois et duraient à chaque fois une demi-journée par semaine. Elles comportaient des exercices et des activités spécialement conçues à cet effet (par ex. travail de projet, bilan des compétences personnelles, exercices de préparation aux entretiens d'embauche, recherche d'entreprises formatrices).

Deux études d'interventions ont été réalisées auprès de groupes germanophones et francophones. Ont pris part à la première intervention 17 jeunes sortis de l'école, en recherche d'une place d'apprentissage (groupe de contrôle: 16) et à la seconde, 42 élèves terminant leur dernière année de scolarité (groupe de contrôle: 51).

L'intervention a permis d'améliorer la résilience chez les jeunes concernés (points de mesure avant et après l'intervention). Les participants étaient moins inquiets au sujet de leur entrée dans la vie professionnelle après l'intervention. Leur motivation et leur endurance dans la recherche d'une place d'apprentissage s'en sont trouvées renforcées. Comparativement, le plus difficile à atteindre a été le développement de stratégies de *coping*.

Les éléments jugés particulièrement utiles par les jeunes ont été le fait de créer et de présenter soi-même un travail de projet, ainsi que les exercices de préparation aux entretiens d'embauche. Quant aux exercices portant sur l'optimisme et l'attribution causale, ils n'ont pour certains pas su quoi en tirer.

Il est intéressant de noter que les résultats semblent aller dans la direction souhaitée dans les deux groupes, mais ils ne sont probants au niveau statistique que dans le premier groupe des jeunes sortis de l'école, en recherche d'une place d'apprentissage. Cela pourrait indiquer qu'une prévention sélective (c'est-à-dire sur indication) s'avère plus efficace qu'une prévention universelle, même si le second groupe présente aussi un certain potentiel de risque puisque son niveau scolaire est bas. Les résultats de ce projet montrent qu'il est possible de renforcer les ressources personnelles précitées chez les jeunes, de

façon à ce que ces derniers soient en mesure de vivre la difficile transition entre la scolarité et leur formation avec optimisme et endurance.

Palette d'expériences engrangées dans le monde du travail (LIFT, un projet pour les jeunes)

Le projet intitulé LIFT (acronyme allemand pour Efficacité par la promotion individuelle et l'activité pratique) intervient auprès des jeunes de 7^e année identifiés comme étant «à risque». Le projet conçoit, teste et évalue de nouvelles approches pour l'encouragement des jeunes ayant des faiblesses sur les plans scolaire et social, en collaboration avec des écoles, des autorités scolaires, des parents, des spécialistes de l'orientation professionnelle et l'économie. Ce projet est mené par le réseau pour la responsabilité sociale dans l'économie (NSW/RSE: www.lift.nsw-rse.ch) et se déroule, dans une première phase, sur une période de trois ans (2007–2009). Il est cofinancé par la Confédération et fait l'objet d'une évaluation par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP). Le pendant du projet LIFT en Suisse romande se nomme JOB (jeunes o boulot); il est mené par l'association biennoise AJIR (aider les jeunes à s'impliquer pour se réaliser).

Le projet LIFT vise principalement à améliorer de manière significative les chances des jeunes potentiellement à risque de s'intégrer dans le monde du travail au terme de leur scolarité. L'élément central du projet consiste à offrir des places hebdomadaires dans des PME de la région à des élèves de la 7^e à la 9^e année. Les jeunes travaillent sur une certaine période (au moins trois mois), à raison de 3–4 heures par semaine, dans des entreprises de la région; on leur confie des tâches simples. L'équipe de projet LIFT prépare les jeunes à cette expérience, dans le cadre de cours spéciaux supplémentaires, prospecte le nombre de places nécessaire dans les PME locales et assure un suivi professionnel (coaching) dans les entreprises.

La mise en œuvre du projet s'effectue dans quatre écoles de Suisse alémanique avec 80 jeunes (état fin 2007). Grâce à un processus de travail intensif, il a été possible de gagner, dans des branches très diverses, une centaine de sociétés qui offrent des places hebdomadaires. Parmi les critères de réussite centraux, on a retenu: le contact personnel, le porte à porte et, si possible, un ancrage régional du promoteur.

On ne dispose encore d'aucun résultat d'évaluation définitif sur le projet. Toutefois, dans le cadre d'entretiens qualitatifs menés avec différents groupes de personnes, on a déjà enregistré de premières expériences positives:

Le projet repose principalement sur les places hebdomadaires, grâce auxquelles les jeunes peuvent engranger, dans un cadre encore protégé, de premières expériences de pratique dans le monde du travail. Quand tout se passe bien, les jeunes apprennent à se connaître autrement, ont la chance d'être valorisés dans un monde différent, gagnent en assurance, développent leur compétence sociale, mûrissent et grandissent globalement dans leur personnalité. (...) Pour leur part, les PME découvrent les jeunes sous un tout autre angle et peuvent parfois se rendre compte que ceux qui sont apparemment faibles ont aussi leurs qualités³.

Par ailleurs, l'idée de base du projet LIFT, qui est de repérer aussitôt que possible et d'accompagner les jeunes potentiellement à risque, est saluée par presque toutes les personnes interrogées. Les avis sont surtout partagés sur la question de savoir qui entre en ligne de compte pour le projet. De plus, on ne sait pas encore clairement comment organiser les modules supplémentaires.

Avec ces premiers constats, le projet démontre qu'un dépistage et une intervention précoces auprès des jeunes à risque fait sens à partir de la 7^e année déjà. Les jeunes peuvent ainsi

3 NDT: traduction libre d'une citation tirée de Balzer, 2009, p. 4.

engranger, dans le domaine extrascolaire, des expériences positives qui renforcent la motivation scolaire et qui pourraient de plus accroître les chances de trouver une place de formation professionnelle.

Le concept de la mini-entreprise à l'école (*Schülerfirma*)

Encourager et renforcer les compétences personnelles, sociales et méthodologiques des enfants et des jeunes sont des objectifs pédagogiques importants, de même que de permettre aux élèves de devenir autonomes et responsables. Il s'avère que la motivation des élèves peut être renforcée dans ce sens lorsque l'enseignement est aménagé de manière à être aussi proche de la réalité que possible. C'est ainsi que l'on propose, dans un projet de mini-entreprise à l'école (*Schülerfirmen* – canton de Thurgovie), des formes d'enseignement proches de la réalité économique au degré secondaire I. Ce concept est déjà appliqué avec succès depuis un certain temps en Allemagne et dans d'autres pays (Duisman, Hasemann & Meschenmoser, 2005).

Des élèves du degré secondaire peuvent ainsi interagir dans une mini-entreprise scolaire. On commence par choisir et mettre en œuvre une idée commerciale avancée par les élèves (par ex. tenir un kiosque à l'école). Les élèves ont alors l'occasion de constituer leur propre entreprise de la même manière que cela se passe dans le monde professionnel réel.

Parmi les phases qui mènent de l'idée à la création, on trouve par exemple a) décider de la forme d'organisation, b) organiser une entreprise avec ses secteurs et ses fonctions, c) réunir le capital social, d) proposer des services ou fabriquer et vendre des produits, e) calculer les coûts et les prix, etc. Les élèves se répartissent ensuite les différents postes.

Le fait de participer à une mini-entreprise peut aider les jeunes à découvrir les conditions que l'on rencontre dans l'économie, et à développer leurs compétences sociales – deux atouts qui auront

des effets positifs au moment de leur entrée dans le monde professionnel.

Programmes d'encouragement dans la formation professionnelle AI

Depuis l'automne 2005, dans le cadre d'un projet pilote soutenu par l'OFFT, des jeunes suivant une formation élémentaire AI pour la profession de gardien de cheval sont, pour la première fois, formés dans une école professionnelle ordinaire (Strickhof, Zurich), tout en bénéficiant d'un soutien spécial. Ce projet vise à améliorer l'intégration professionnelle et sociale des jeunes. Il a fait l'objet d'une évaluation externe, réalisée par la Haute école de pédagogie spécialisée (*Hochschule für Heilpädagogik* – Audeoud & Häfeli, 2008, 2009). On a interrogé à plusieurs reprises, sur une période de deux ans, douze jeunes présentant un handicap / problème de santé mental ou psychique ainsi que leur entourage (entreprise, école professionnelle); les jeunes ont été priés de dire si la formation leur plaisait et s'ils prévoyaient d'aller plus loin. On a constaté que le groupe de douze jeunes formés dans une classe spéciale a fait des progrès grâce à des éléments comme le co-enseignement (*team-teaching*) et l'apprentissage en situation et ce, tant dans les connaissances professionnelles que sur le plan socio-émotionnel. Trois jeunes ont pu passer en formation élémentaire et ont terminé avec succès la classe de formation élémentaire (aLFPPr).

Parmi les facteurs de réussite, on trouve, outre la fréquentation de l'école professionnelle ordinaire, des formes de soutien spéciales et des arrangements didactiques adaptés aux besoins individuels des jeunes.

Offres transitoires

Les données de TREE montrent qu'une partie des élèves en fin de scolarité ne réussit pas à passer directement au degré secondaire II (Meyer, 2009). D'après certaines estimations, il manque, pour chaque cohorte qui quitte l'école obligatoire (env. 75 000 à 80 000 personnes), entre 5000 et

10 000 places de formation certifiantes au secondaire II (cf. baromètre des places d'apprentissage de l'OFFT). C'est l'une des raisons majeures pour lesquelles un jeune sur quatre doit chercher à entrer indirectement dans une formation certifiante du degré secondaire II, c'est-à-dire par le biais d'une solution intermédiaire. Les jeunes suivent une 10^e voire une 11^e année, participent à des offres transitoires, font des stages pratiques et trouvent d'autres solutions intermédiaires, puis se présentent une année plus tard sur le marché des places d'apprentissage. Hupka et Meyer (2008) montrent que ces interruptions et ces temps d'attente risquent de compromettre le passage au degré secondaire II.

Tandis que la proportion de jeunes qui ont dû trouver une solution intermédiaire se situe, dans certains cantons (Berne, Argovie, Zurich), à presque un tiers, ce taux ne s'élève qu'à 5% dans le canton du Tessin. Aujourd'hui financées pour la plupart par le canton, ces offres transitoires ont démarré comme une solution d'urgence pour des cas particuliers et ont abouti à une nouvelle offre de formation.

Une étude⁴ approfondie sur les offres de formation moins exigeantes du **2^e arrêté fédéral sur les places d'apprentissage (ApA 2)** a passé en revue 25 offres transitoires en Suisse et demandé aux responsables de projets ainsi qu'aux délégués cantonaux de donner leur avis sur l'efficacité de ces offres (Häfeli et al., 2004).

Il en résulte notamment que les participants sont surtout des élèves ayant réalisé de faibles performances scolaires ainsi que des jeunes issus de milieux à faible niveau d'instruction. Les contenus de formation se concentrent souvent sur la compétence de trouver du travail, la motivation et l'orientation professionnelle des jeunes, et moins sur l'assimilation de la matière scolaire.

Le nombre de solutions trouvées à la suite d'une offre transitoire se situe à plus de 85% (Häfeli et

al, 2004, p. 58). Voici les facteurs de réussite des offres transitoires qui se sont dégagés du sondage qualitatif du projet ApA-2 pour la réussite de la transition vers une formation professionnelle:

- L'admission de jeunes dans des offres transitoires devrait être préparée par une évaluation soigneuse et bien ciblée de la situation de départ (*assessment*, bilan des ressources), afin que toute démarche d'orientation vers une offre transitoire ait de bonnes chances de réussir.
- S'avèrent particulièrement significatifs l'encouragement de la perception personnelle et la confrontation avec les réalités du monde du travail.
- Les formes d'encadrement individualisées accroissent la probabilité qu'une mesure soit concluante. L'encadrement inclut également la prise en compte de la famille et du réseau social du jeune suivi.
- Parmi les autres facteurs de réussite importants, on trouve une compétence professionnelle élevée, une constance relationnelle ainsi qu'une capacité à prendre du recul et à se remettre en question. Il faudrait également procéder régulièrement à des adaptations du programme.

L'étude TREE (OFS & TREE, 2003) a également analysé de près les offres transitoires, et il en résulte notamment que les compétences des jeunes en situation transitoire ne sont pas inférieures à celles de la plupart de ceux qui accèdent à une formation du secondaire II directement après l'école obligatoire. Et les compétences acquises n'ont qu'une incidence marginale sur les chances de pouvoir commencer une formation après une solution transitoire. Ce résultat remet en question l'idée reçue selon laquelle les solutions transitoires servent surtout à combler des retards individuels de nature scolaire, linguistique ou autre. Pour Neuenschwander et al. (2007), la fonction des années transitoires réside avant tout dans le fait de proposer une offre aux jeunes dont le processus de choix de la profession est

4 NDT: publiée en allemand sous le titre *Vertiefungsstudie – Niederschwellige Angebote: Lehrstellenbeschluss 2*.

retardé. Par contre, les offres transitoires ne sont pas faites pour fournir une occupation aux jeunes sans place d'apprentissage.

Semestres de motivation (SEMO)

Les semestres de motivation sont des programmes destinés aux jeunes qui n'ont pas trouvé de place et qui n'ont pas achevé de formation professionnelle initiale (cf. www.ch-sembio.ch). Ils existent depuis 1994 et fonctionnent dans toute la Suisse. Les jeunes qui y participent sont donc sans travail et ont déjà quitté le système scolaire. Les règles et conditions cadres sont définies par le Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO) <http://www.seco.admin.ch/index.html?lang=fr>. Les offres SEMO sont financées par l'assurance-chômage et les offices cantonaux de l'emploi. Le but d'un semestre de motivation est d'aider les jeunes sans travail à s'intégrer dans le monde du travail par le biais d'une formation professionnelle.

Différents prestataires de semestres de motivation ont été priés par le SECO, entre 1999 et 2002, de communiquer les résultats obtenus pour le groupe cible en termes de perspectives de réussite à la fin d'un SEMO (Froidevaux & Weber, 2003).

Pendant les années scolaires 1998/1999 à 2000/2001, 7068 jeunes au total ont participé à un semestre de motivation, ce qui correspond à environ 9% de tous les jeunes sans travail. En 2002, la moitié d'entre eux pratiquement possédaient un passeport suisse, ce qui, en comparaison des 36% de l'année 1998/1999, constitue une augmentation nette. Environ 60% des participants ont entre 16 et 18 ans, 30% entre 18 et 20 ans. Les participants sont, dans la plupart des cas, envoyés par un office régional de placement (85%), mais – depuis que la collaboration interinstitutionnelle (CII) s'est intensifiée – ils le sont aussi de plus en plus souvent par le biais d'autres canaux. Le taux d'abandon au cours de la mesure a fortement progressé durant la période considérée (de 7%, il est passé à 19%). Parmi les explications plausibles pour ce phénomène, on peut citer le fait qu'un nombre toujours plus important de jeunes sont placés dans un semestre de motivation alors

que leurs problèmes sont d'ordre personnel, ou encore que les offres SEMO ne conviennent pas à tous les jeunes.

Le taux de réussite est défini en fonction de la part des participants qui, à l'issue d'un SEMO, commencent une formation professionnelle, une école ou un perfectionnement. Alors qu'il était de 63% durant les années scolaires 1998/1999 et 1999/2000, il est descendu à 57% en 2001/2002. Les auteurs parviennent à la conclusion que, malgré cette diminution pendant la période observée, le taux de succès des semestres de motivation est très élevé comparativement à d'autres mesures relatives au marché du travail.

Le nouveau coordinateur des semestres de motivation en Suisse alémanique, Bernhard Bächinger, est convaincu que «ces programmes constitueront toujours une offre importante à l'avenir» (cf. ActualitésFPr 230, 2008). Il s'agit de garantir une meilleure mise en réseau avec les offres de passerelle au niveau cantonal. Les semestres de motivation accueillent les jeunes qui ne réunissent pas les conditions requises pour les offres cantonales; ce sont notamment des jeunes en rupture de contrat d'apprentissage, ainsi que des jeunes adultes qui se décident, au bout de quelques années, à rattraper une formation professionnelle. Le chômage constitue un autre critère d'admission, ce qui risque d'entraîner une stigmatisation des jeunes prenant part à un semestre de motivation.

c) Corps enseignant

Le système scolaire et éducatif doit, conformément à ce qui est admis dans la politique de la formation, permettre à tous les élèves d'atteindre un bon niveau de formation. Il s'agit de transmettre aux jeunes des compétences et des aptitudes qui leur permettent de prendre leur avenir en main. En plus de transmettre des compétences professionnelles, toute formation doit développer des compétences sociales et personnelles; il s'agit d'encourager et d'entretenir l'aptitude à apprendre, ainsi que de stimuler le plaisir et la motivation des apprentis. Et le comportement des ensei-

gnants (compétences pédagogiques, soutien social) influence considérablement le développement de ces compétences chez les jeunes.

Dans cette section, nous nous pencherons sur les compétences pédagogiques des enseignants et nous nous interrogerons sur les facteurs d'influence qui contribuent à créer un climat propice à l'apprentissage et à améliorer le passage de la scolarité obligatoire au monde du travail. A cet effet, nous avons repris quelques enquêtes qui portent sur la méthodologie / la didactique, la motivation, la personnalité et le soutien social des enseignants aux degrés secondaire I (en rapport avec le premier seuil) ou secondaire II (écoles professionnelles).

Soutien social à l'école

La qualité des relations sociales au sein de l'établissement scolaire revêt une importance centrale, en particulier pour le parcours scolaire d'une population à risque. Parmi les expériences positives que peuvent vivre les jeunes, on peut retenir (Greenberg et al., 2003): le soutien individuel offert par des enseignants, la participation à la vie de l'école et le fait de satisfaire à des exigences de performances scolaires. De plus, le sentiment d'appartenance est également très important; c'est ce qui influence l'évolution de la perception de soi et du bien-être chez les jeunes. Si les élèves sentent que l'on s'occupe d'eux et qu'ils sont traités équitablement, si les enseignants font preuve de compétence à enseigner, ils développeront un sentiment de confiance et de bien-être subjectif. «Ce n'est pas d'amour qu'il est question, mais de fiabilité, de comportement équitable et d'empathie agissante, dans la conscience des limites personnelles».⁵

D'après Opp (2007), les jeunes qui ne peuvent vivre des expériences relationnelles positives avec leurs parents recherchent à l'école des adultes qui leur permettent d'expérimenter une partie au moins de ce vécu. Les ensei-

gnants assument alors la fonction de «mentors naturels». Les relations problématiques sont souvent caractérisées par des contacts négatifs avec les parents – puis, dans la continuité, avec les éducateurs de la petite enfance, les enseignants primaires ainsi qu'avec les enfants du même âge. Dans l'étude Kauai, il est apparu (cf. chapitre 2) que tous les enfants qui ont connu un développement positif peuvent se rappeler au moins une personne qui, à l'école primaire, dans les degrés supérieurs ou à l'université, se soit intéressée à eux, les ait encouragés et motivés dans leur parcours.

Satisfaction des jeunes au degré secondaire II

L'étude TREE (OFS & TREE, 2003) a cherché à savoir quelles sont les raisons qui font qu'un jeune se dit satisfait de sa formation.

Dans leur analyse, les auteurs ont surtout cherché des critères qui caractérisent un bon enseignement, tous groupes confondus. La qualité de la formation a été saisie au moyen des aspects suivants: a) compétences pédagogiques des enseignants, b) diversité de la formation et marge de manœuvre dans l'enseignement, c) charge de travail et d) soutien social.

Les résultats de TREE montrent, pour la première année d'école / d'apprentissage, que la majorité des jeunes portent une appréciation positive sur leur formation scolaire. Ils disent avoir des enseignants compétents sur le plan pédagogique, qui les soutiennent également en cas de difficultés dans la formation. L'enseignement scolaire leur paraît varié et riche en contenu, ils ont la possibilité de participer à certaines décisions, et la charge de travail leur semble généralement légère.

Mais tous ne portent pas un jugement aussi positif sur leur formation: un jeune sur treize trouve que l'enseignement est peu varié et que la charge

5 NDT: traduction libre d'une citation de Helsper (1995, p. 26) tirée de Opp, 2007, p. 235.

de travail scolaire est lourde. Plus d'un tiers des jeunes n'ont que rarement la possibilité de participer aux décisions qui concernent les cours, et un quart environ estiment que leurs enseignants font preuve de compétences pédagogiques médiocres.

De plus, il s'avère que les jeunes ne portent pas le même jugement suivant les différents groupes d'environnement dans lesquels se déroule leur formation. Ainsi, les solutions scolaires de transition sont perçues comme étant certes moins variées que d'autres offres de formation, mais comme offrant davantage de possibilités de participation aux décisions qui concernent les cours et plus de soutien de la part de l'enseignant. Les apprentis suivant des formes duales de formation portent un regard souvent plus positif sur la formation en entreprise que sur la partie qu'ils suivent à l'école professionnelle. Le travail en entreprise semble plus varié et les possibilités de participation plus grandes que dans les cours à l'école.

D'après les auteurs de cette étude, le facteur d'influence le plus significatif pour la satisfaction des jeunes en formation est la **diversité de l'enseignement**. Ces derniers trouvent aussi important de disposer de **personnes** compétentes **prêtes à les soutenir** dans leur formation – enseignants, camarades – en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés dans leur parcours.

La formation initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP) a fait l'objet d'une évaluation dans les cantons de Bâle-Ville et de Bâle-Campagne (Sempert & Kammermann, 2007, 2008). Dans ce cadre, il a aussi été demandé comment la fréquentation de l'école professionnelle était vécue par les personnes en formation. Dans l'ensemble, leurs évaluations dressent un tableau réjouissant: la charge de travail n'est pas ressentie comme étant lourde et les personnes en formation disent pouvoir apprendre beaucoup, au travers d'un enseignement assez varié, tout en jouissant d'une certaine marge de manœuvre. Les cours comportent principalement des formes d'enseignement classiques, centrées sur l'enseignant.

Introduction de réformes scolaires

Il est fréquent que l'introduction de réformes scolaires nécessite de la part du corps enseignant des efforts intenses d'adaptation au nouveau matériel, ainsi qu'une restructuration temporelle du plan d'études. Dans de nombreuses écoles, on a constaté, d'après les réponses données par les participants à l'évaluation *QUIMS* de Roos & Bossard (2008), une certaine **fatigue des réformes**, liée au fait que les enseignants sont souvent engagés dans plusieurs projets en parallèle. Sur ce point, les personnes concernées ont demandé à être déchargés. Par ailleurs, les réformes introduites devraient être mieux adaptées aux différentes écoles et exploiter, par exemple, les synergies possibles avec d'autres projets ou des structures locales.

Il semble important que les enseignants adoptent une attitude qui consiste à dire: «Je n'arrête jamais d'apprendre; c'est un processus continu». Lorsque de nouvelles méthodes d'enseignement sont introduites, les enseignants reçoivent des indications, du soutien et des encouragements. D'autres résultats montrent que le **suivi externe** du programme assuré par des formateurs de la Haute école pédagogique zurichoise (par ex. cours d'introduction) est très apprécié de toutes les personnes impliquées (Roos & Bossard, 2008). La décharge en temps pour les enseignants responsables de *QUIMS* a également été jugée très positive. Du reste, le soin avec lequel *QUIMS* a été introduit a été salué par toutes les personnes interrogées. Les échanges dans les groupes d'apprentissage, ainsi que les rencontres d'introduction et le guide intitulé *Praxisbeispiele* (contenant des exemples de mise en pratique) ont aussi été très appréciés.

L'évaluation menée sur le *réaménagement de la 9^e année de scolarité* dans le canton de Zurich a révélé que l'exécution du projet a été ressentie comme très laborieuse par les enseignants (Kammermann et al., 2007). Le bilan du travail qui a été accompli est principalement négatif car la reconnaissance politique pour les efforts fournis est maigre. D'après cette étude, le manque de reconnaissance freine la motiva-

tion. Même si l'on trouve que le projet est une bonne chose, il faut beaucoup de travail de persuasion pour gagner de jeunes collègues à cette cause. Par conséquent, il s'agit d'accorder une attention particulière à la question des **ressources en temps**.

Par ailleurs, il résulte de l'évaluation qu'un réaménagement du secondaire I nécessite dans l'ensemble **davantage de coordination**. La responsable du projet, M. Kammermann, estime que l'amélioration de la collaboration avec les parents constitue l'un des principaux facteurs de succès du programme. Un autre facteur de réussite important provient de la continuité de la relation de coopération ainsi établie. Le succès de cette collaboration dépend fortement des personnes impliquées et de leur engagement. Pour éviter une dépendance à certaines personnes en particulier, il s'avère important de créer des structures fiables et de définir précisément la répartition des tâches entre les différents partenaires de coopération.

Formation continue du corps enseignant

La mise en œuvre de réformes aux degrés secondaires I et II requiert souvent une formation continue ciblée pour le corps enseignant. Dans l'étude de Kammermann et al. (2007), on trouve différentes indications sur la façon d'organiser la formation continue des enseignants au secondaire I pour qu'elle soit optimale. Pour permettre un transfert des contenus de formation continue dans la pratique, il est nécessaire d'orienter concrètement les contenus (*inputs*) spécialisés de la formation continue sur la mise en pratique. Afin de s'assurer que les contenus pertinents soient tous transmis, il convient de répartir la formation continue sur différentes parties, échelonnées dans le temps.

Des défis particuliers se posent aux enseignants du secondaire II qui donnent des cours à des jeunes qui suivent la formation initiale de deux ans avec attestation. Une formation complémentaire semble nécessaire, d'après les

résultats de l'enquête menée sur les interruptions d'apprentissage (Schmid & Stalder, 2008). A cet égard, on trouve dans les hautes écoles pédagogiques ainsi que dans d'autres institutions de formation des enseignants, comme l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) ou le *Zürcher Hochschulinstitut für Schulpädagogik und Fachdidaktik* (ZHSF), des formations complémentaires en coaching, diagnostic d'apprentissage, techniques d'entretien, psychologie de l'apprentissage ou psychologie du développement, de même que des informations sur les réseaux locaux de consultation.

4.4.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

La plupart des études portant sur le domaine d'influence école / corps enseignant traitent de critères qui interviennent dans le degré secondaire I et lors de la transition de l'école obligatoire au secondaire II. Comme l'ont montré les résultats de l'étude TREE notamment, le type de filière suivie est significatif pour la réussite du passage de la scolarité obligatoire au degré secondaire II. Les performances scolaires (notes et résultats *multicheck*) servent également de critères de sélection pour départager les candidats à une place d'apprentissage. Il a aussi été démontré que le fait d'effectuer des années intermédiaires et d'avoir recours à des solutions d'attente peut être un inconvénient lors de la recherche d'une place d'apprentissage.

Comparativement peu d'études portent sur l'optimisation de la qualité de l'enseignement au degré secondaire II et l'amélioration de la transition de la formation professionnelle à la vie active (deuxième seuil). A ce niveau, les jeunes concernés jugent particulièrement importants les compétences pédagogiques de l'enseignant, le soutien social, ainsi que la diversité de l'enseignement et la marge de manœuvre qui y est accordée.

4.4.3 Comment ces facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

Comme l'a montré l'analyse effectuée, le type de filière suivie s'avère souvent déterminant pour la suite du parcours scolaire et professionnel. L'un des enjeux actuellement débattus dans la politique de la formation consiste à trouver comment relativiser l'importance de la filière suivie pour les chances d'accéder à une place d'apprentissage. Depuis quelque temps, le degré secondaire I, qui se divise traditionnellement en filières de formation distinctes (avec exigences élémentaires ou étendues) sur la base d'exigences de performances, connaît un processus de réforme en profondeur dans l'ensemble de la Suisse. Des structures différentes, censées faciliter la perméabilité entre les filières de formation, ont été développées au cours de ces réformes. En font partie le modèle coopératif (avec des classes homogènes, séparées selon les performances, et un enseignement par niveaux dans les disciplines principales) et le modèle intégratif (avec un enseignement dans des classes communes et un enseignement par niveaux de performance homogènes dans les disciplines principales). De fait, il existe actuellement en parallèle – et souvent dans le même canton – des systèmes avec sélection (modèle traditionnel, modèle coopératif) et des systèmes sans sélection (modèle intégratif).

Les efforts actuellement déployés en politique de la formation visent à aboutir à des filières de formation qui soient reconnues sur le marché du travail et qui améliorent la perméabilité des voies inférieures vers les offres de formation supérieures. La réforme basée sur les standards (voir www.cdip.ch > **HarmoS**) a fixé les principaux éléments allant dans ce sens: a) des standards de formation qui décrivent clairement les compétences attendues, b) un encouragement adéquat dans l'enseignement, c) des tests qui permettent de vérifier que les standards ont été atteints, et d) une culture du feedback orientée sur ce but. L'introduction bientôt généralisée du **test Stellwerk** vise également à améliorer la lisibilité des compétences scolaires et extrascolaires des jeunes (cf. www.stellwerk-check.ch).

Dans le cadre de la présente analyse, nous avons aussi étudié différents facteurs de réussite du côté des enseignants. Parmi les éléments essentiels, on trouve un enseignement varié ainsi que des compétences pédagogiques et disciplinaires marquées. Une large palette d'offres de formation initiale et continue (cf. www.educa.ch) est proposée par les hautes écoles pédagogiques, de même que par d'autres institutions de formation des enseignants, comme la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (*Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik*).

Par ailleurs, on trouve quelques **documents et guides didactiques** importants dans les ouvrages de Städeli et de ses collègues, spécialement conçus pour l'enseignement dans les écoles professionnelles accueillant des élèves plus faibles (Städeli & Grassi, 2005; Städeli, Obrist & Grassi, 2007).

En Allemagne, on a également déjà développé et mis en œuvre des instruments qui visent à **mesurer et à encourager les ressources** des enfants à l'école primaire (Fingerle & Opp, 2004). Une étude de la *leading house* sur les stratégies d'apprentissage dans la formation professionnelle (Prof. G. Steiner) s'est penchée sur la formation continue de 28 enseignants d'écoles professionnelles dans le cadre de dix ateliers relatifs à l'autorégulation. On constate des effets concluants du côté des enseignants, mais pas des élèves (cf. Elke et al., 2007). Le projet a débouché sur un ouvrage intitulé *Der Kick zum effizienten Lernen*, qui présente les possibilités et les limites des enseignants quant aux moyens de motiver leurs élèves (Steiner, 2007). A l'heure actuelle, différentes mesures d'encouragement sont aussi développées, notamment un nouvel instrument permettant la planification d'un appui pédagogique (www.pulsmesser.ch/wfp).

Les changements structurels dans l'environnement scolaire nécessitent aussi davantage de coordination entre les personnes et les institutions concernées. Dans ce contexte, il est essentiel de combiner un travail d'équipe qui fonctionne bien et une bonne coopération entre l'école, l'économie et l'orientation professionnelle. Le

projet de *case management Formation professionnelle (CM FP)* en préparation vise à assurer une coordination de tous les acteurs concernés par la transition école – secondaire II, au-delà des frontières institutionnelles et professionnelles, de même que sur toute la durée du choix de la profession et de la formation professionnelle initiale.

4.4.4 Synthèse et conclusion

L'école influe considérablement sur le parcours de formation et l'intégration professionnelle des jeunes. Il résulte de l'analyse effectuée que le **type de filière** suivie revêt souvent une importance déterminante pour la suite du parcours professionnel. La filière représente une clé d'accès importante au degré secondaire II: les jeunes qui suivent une filière à exigences étendues au secondaire I ont plus facilement accès aux formations professionnelles. Ce constat est aussi valable si l'on contrôle la compétence en lecture mesurée par PISA. Le type de filière exerce également une influence sur la réussite professionnelle ultérieure. Ainsi, l'enquête sur les résiliations de contrats d'apprentissage a montré que les chances de reprendre une formation dépendent notamment de la filière suivie. Une réflexion sur ce thème est en cours dans la politique de la formation. Il s'agit de viser des formations qui soient reconnues sur le marché du travail et qui améliorent la **perméabilité des voies inférieures vers les offres de formation supérieures**. La réforme basée sur les standards (HarmoS) constitue un élément essentiel dans ce sens, de même que le test *Stellwerk*, qui a été conçu pour donner des indications sur les capacités des élèves, indépendamment de la filière suivie et des notes obtenues à l'école.

Différents **modèles scolaires relativement récents** susceptibles de faciliter la transition au premier seuil sont en cours de développement: un grand nombre d'entre eux portent sur le bilan individuel et la mise au point de mesures d'encouragement individuelles. Citons, comme exemple important de cette évolution, le réaménagement de la 9^e année de scolarité (dans le canton de Zurich), qui prépare les jeunes de façon ciblée à la tran-

sition vers le degré secondaire II et qui sera introduit à l'échelon cantonal. Les jeunes issus des écoles pilotes ont plus de facilité à trouver une solution pour la suite (place d'apprentissage ou école postobligatoire) et sont nettement moins nombreux à avoir recours à des offres transitoires. De nouveaux instruments proposent des mesures prometteuses; il s'agit notamment du *bilan scolaire individuel*, du test *Stellwerk*, ainsi que de l'*amélioration de la collaboration* entre les enseignants, les parents et les conseillers en orientation professionnelle. D'autres instruments sont développés à l'heure actuelle, dans le cadre du *case management Formation professionnelle* et de la planification de l'appui pédagogique. Et d'autres projets visent l'amélioration de la collaboration entre le degré secondaire I et l'économie: au cœur du projet LIFT, on trouve par exemple la création de **places hebdomadaires** pour les élèves **dans des PME** de la région.

On dénombre nettement moins de mesures au niveau des écoles professionnelles que dans le domaine de la scolarité obligatoire. Il convient de relever les effets positifs de l'introduction d'une journée d'école professionnelle ordinaire pour des jeunes suivant une formation élémentaire AI, ainsi qu'une formation efficiente des enseignants dans les domaines de la planification de l'appui pédagogique et du suivi individuel. Dans toute la Suisse, on développe des projets de réforme aux degrés secondaires I et II, dans le but de permettre un **meilleur raccord entre l'école obligatoire et le degré secondaire II** et de faciliter les transitions vers le monde du travail.

Du reste, une analyse de la littérature fait ressortir le fait que la **motivation et l'engagement des enseignants** qui soutiennent activement leurs élèves dans le processus de choix de la profession constituent des facteurs de réussite importants. Pour l'heure, il n'existe que peu de mesures en Suisse qui permettent de vérifier le recours par les enseignants à de nouvelles unités d'enseignement (par ex. dans les cours d'information scolaire et professionnelle). D'ailleurs, la question de la **qualité de l'enseignement** a moins de poids dans le débat politique mené sur l'égalité des chances dans la formation que celles de la structure sco-

Tableau 7 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les loisirs et les pairs

Etude	Intérêts/hobbys	Enfants/jeunes du même âge (pairs)	Sport
COCON (Buchmann, 2007)	Influences positives et négatives des médias (chat, TV, radio), couche sociale en corrélation avec les activités de loisir	Influences des pairs et des parents sur l'aménagement des loisirs Les pairs comme «co-éducateurs» importants à côté des parents	
ZLSE (Spiess Huldi et al., 2006)	Participation à un groupe structuré (société locale, club, cours)		
Lesestudie FHNW (Schneider et al., 2006)	Lecture/écriture («résilience littéraire»)		
Rencontres en mouvement (Grabherr & Pieth, 2009)			Lien social avec un club de sport / une offre structurée; favorise l'intégration
Positive Peer Culture (PPC – Opp & Teichmann, 2008)		Contacts positifs avec des pairs: solidarité, cohésion du groupe, soutien	

Remarque: fond plus foncé: importance plus grande; fond plus clair: importance moins grande (cf. sélection des études à l'annexe A2)

laire et des types de filières, par exemple. Il faudrait élargir le débat à ce point-là. Les résultats de l'étude PISA montrent en effet que l'enseignement proposé n'est visiblement pas de la même qualité partout: les différences de performances entre les classes sont parfois considérables, alors que ces classes connaissent les mêmes conditions d'apprentissage dans l'enseignement (Moser, 2008).

4.5 Les loisirs et les pairs

4.5.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

Les compétences nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle s'acquièrent à l'école, mais aussi dans le cadre de la famille et de différentes activités de loisir (comme la participation à des sociétés locales). Des enquêtes menées à l'étranger ont montré que la réussite de la transition entre la scolarité obligatoire et le degré secondaire II puis la vie active dépend essentiellement de certaines *ressources extrascolaires* (Eccles,

2004). C'est pourquoi, si l'on souhaite mieux comprendre la transition de l'école à la formation professionnelle, il s'agit aussi de mettre l'accent sur les processus d'apprentissage et de socialisation intervenant dans différents contextes (dont les loisirs).

Il n'existe que peu d'études portant sur le domaine des loisirs / des pairs et la réussite dans la formation professionnelle. Le tableau 7 présente les diverses influences qui se sont profilées comme des facteurs de réussite ou de protection dans les rares enquêtes menées dans l'optique d'un développement professionnel réussi.

Les activités de loisir des jeunes

Avec le soutien du Fonds national suisse (PNR 52), l'enquête suisse COCON centrée sur les enfants et les jeunes (cf. Buchmann et al., 2007, cité dans Schultheis et al., 2008) examine, au moyen d'une étude interdisciplinaire menée sur le long terme en Suisse alémanique et en Suisse romande, les conditions de vie, les expériences et le dévelop-

pement psychosocial de plus de 3000 sujets en cours de croissance. Trois stades de la croissance font l'objet d'une analyse comparative: le milieu de l'enfance (6 ans), le milieu de l'adolescence (15 ans) et la fin de l'adolescence, ou début de l'âge adulte (21 ans). Outre les enfants et les adolescents, les parents et les enseignants sont aussi interrogés.

D'après les résultats obtenus, les jeunes de 15 ans qui prennent part à une activité de loisir dans un club de sport ou une école de musique ne forment même pas un tiers des jeunes interrogés (cf. tableau 8). Sont aussi rarement citées les occupations plus «traditionnelles» telles que la cuisine, le bricolage ou la musique. Ce sont plutôt les loisirs «médiatiques» qui prennent de plus en plus de place dans leur emploi du temps: le téléphone portable, la télévision et Internet, mais aussi les journaux ou, plus traditionnel, le livre.

Tableau 8 | Loisirs indépendants des jeunes de 15 ans (données en %)

	de jamais à plusieurs fois par mois	plusieurs fois par semaine ou par jour
Regarder la télévision ou des vidéos	11,6	88,4
Téléphoner, envoyer des sms ou mms	23,1	76,9
Surfer sur Internet	26,0	74,0
Chatter, envoyer des e-mails	36,7	63,3
Lire le journal	46,5	53,5
Lire un livre	60,7	39,3
Lire des journaux illustrés et des BDs	69,9	30,1
Jouer à des jeux vidéo	70,4	29,6
Faire de la musique	74,4	25,6
Bricoler	84,2	15,8

Source: COCON, enquête suisse sur les enfants et les jeunes, Jacobs Center, 2007 (Schultheis et al., 2008, p. 98)

En dehors de l'école, les jeunes passent une bonne partie de leur temps avec leurs amis. Lorsqu'ils se retrouvent, ce n'est pas forcément au cinéma, en disco ou dans un lieu de rencon-

tre pour les jeunes. Ils passent beaucoup plus de temps à discuter, à parler de leurs problèmes et à «traîner» ensemble à l'extérieur. Le *loisir institutionnalisé*, qui se passe à des endroits précis (comme un local pour les jeunes, une disco, etc.), a perdu de son importance.

Le projet *Kindern eine Stimme geben*, mené à l'Institut pédagogique de l'Université de Zurich (sous-projet du PNR 52), porte sur les facteurs qui influencent le comportement participatif des enfants et des jeunes dans la famille, à l'école et dans la société (Fatke, 2008, cité dans Schultheis et al., 2008). Il en résulte notamment que les jeunes ne remettent pas en question les projets *non facultatifs* organisés par l'école. Par contre, avec les projets *facultatifs*, on constate une attitude de loisir typique, les jeunes participant surtout si leurs amis proches sont motivés. L'important pour eux, c'est «d'avoir du plaisir». Il s'avère également que les parents peuvent influencer grandement sur la motivation des enfants et des jeunes à prendre part à une activité. Ces derniers participent en effet plus souvent aux activités approuvées par leurs parents. Si l'on considère que le degré d'information sur les offres de loisir institutionnelles dépend d'une intégration sociale forte ou de ressources familiales croissantes dans la formation, on constate alors à nouveau, dans la participation des enfants et des jeunes à des activités de loisir, un facteur qui se rapporte au contexte social.

Parallèlement au processus de détachement des parents, les loisirs constituent l'une des ressources sociales les plus importantes qui permettent aux jeunes de se trouver et de développer leur personnalité. C'est ce que révèle l'étude *SHELL* (Hurrelmann & Albert, 2002) menée sur la jeunesse en Allemagne. Il arrive souvent que les jeunes du même âge jouent un plus grand rôle que les parents dans de nombreuses questions de la vie quotidienne, ce qui fait d'eux des «co-éducateurs» dont l'influence est grande. Les échanges entre eux se déroulent souvent via le monde des médias (chat, vidéos). C'est dans les médias de masse, notamment la radio, la télévision et Internet, que les jeunes cherchent des idées pour organiser leur temps libre – et par conséquent

développer leur personnalité. Ces influences-là peuvent faire concurrence à celles exercées par l'école et les parents.

L'*origine sociale* a aussi des répercussions sur le comportement de loisir des jeunes. Ceux qui sont issus des catégories supérieures passent leur temps libre à lire, faire des activités créatives et artistiques, ainsi qu'à soigner leurs contacts sociaux. Quant à ceux qui proviennent de catégories sociales défavorisées, ils passent souvent leur temps de loisir autrement. On trouve, surtout chez les jeunes hommes issus des catégories sociales défavorisées, des passionnés de technologie, qui passent une bonne partie de leur temps libre à faire des jeux d'ordinateur et à regarder la télévision. Si ce comportement s'accompagne d'un désintérêt pour l'école et la formation professionnelle, on perçoit une dégradation problématique des conditions sociales.

Activités de loisir favorisant la résilience

Parmi le lot de données obtenues dans le cadre de l'*étude longitudinale zurichoise ZLSE*, qui a suivi des personnes de 15 à 36 ans, on a cherché quels étaient les facteurs de protection qui favorisaient un bon développement, notamment professionnel (Spiess Huldi et al., 2006). On a ainsi pu constater que les jeunes qui passent leur temps libre dans des groupes structurés – comme une société locale, un club ou des cours – avaient de meilleures chances de carrière à 36 ans.

Parmi les explications plausibles, on trouve le fait que la participation à de tels groupes encourage l'esprit d'initiative des jeunes (ainsi que la maîtrise de soi et la capacité à agir qui y sont associées) et stimule le processus d'intégration sociale dans un groupe (assimilation des normes du groupe, développement de relations sociales – Larson, 2000).

Dans d'autres études sur le thème des loisirs et du développement de la personnalité, la lecture et l'écriture se sont profilées comme des ressources pouvant favoriser la résilience (Schneider et al., 2006). Les auteurs emploient aussi le

terme technique de «*résilience littérale*» (*literale Resilienz*). Le point de départ de l'étude de Schneider et al. a été le constat de PISA selon lequel l'écart de performances entre les enfants issus de groupes de population au niveau de formation élevé et ceux qui grandissent dans des milieux moins favorisés sur le plan de la formation est si fortement marqué en Suisse que l'égalité des chances s'en trouve compromise à l'école. Cependant, les enseignants disent aussi rencontrer régulièrement des élèves issus de foyers peu favorisés sur le plan de la formation qui maîtrisent bien, voire très bien, la lecture et l'écriture. On parle dans ces cas-là d'élèves résilients. Toutefois, les informations dont on dispose sur l'origine de cette force de résistance sont encore relativement maigres. C'est là qu'intervient le projet de recherche, qui se concentre sur la question de savoir ce qui fortifie les enfants et les jeunes connaissant des conditions de formation défavorables.

Le sport – une ressource

Un grand nombre d'enquêtes étudient les effets positifs du sport sur le bien-être physique et psychique, ainsi que sur le développement de la personnalité des jeunes. On attribue également au sport un potentiel d'intégration considérable, d'autant que la participation à des activités sportives représente un accès important à certains domaines de la société. Outre le gain qu'apporte l'activité sportive, il semble que l'engagement contraignant et régulier dans un club de sport a aussi des effets positifs sur la vie en groupe, l'acquisition du langage, la santé, la réussite dans la formation et l'insertion professionnelle.

Une enquête représentative de Jeunesse+Sport a permis de se pencher, pour la première fois, sur le comportement sportif des enfants et des jeunes en Suisse (Lamprecht, Fischer & Stamm, 2008). L'enquête révèle notamment que les enfants éloignés de la formation sont souvent plus inactifs que la moyenne. En règle générale, plus les parents ont un niveau de formation élevé, plus les enfants font du sport. Les garçons font davantage de sport que les filles (surtout celles issues de

l'immigration) et sont plus souvent membres d'un club de sport. Le football, le vélo et la natation sont les trois disciplines préférées des enfants. Plus d'un quart des enfants et des jeunes interrogés qui ne font pas de sport en dehors des heures obligatoires d'éducation physique invoquent comme raison le manque de temps.

Pour que les activités sportives puissent exercer leur effet d'intégration, elles doivent être ouvertes à tous les enfants et les jeunes. Comme les jeunes issus de l'immigration tendent à être sous-représentés, tant dans les activités sportives organisées que dans le sport non organisé, différents projets ont déjà été lancés pour favoriser l'égalité des chances dans le sport. C'est dans ce contexte qu'a démarré, au début de l'année 2005, le projet **Rencontres en mouvement** de la Haute école fédérale de sport de Macolin (HEFSM) et de la *Swiss Academy for Development* (SAD). L'un des buts est de renforcer chez les enseignants et les moniteurs de sport la capacité de favoriser l'intégration sociale des enfants et des jeunes. L'un des objectifs poursuivis consiste en outre à consolider les rapports entre l'école et le sport organisé. Ce projet a fait l'objet d'un suivi scientifique entre janvier 2005 et décembre 2007 (Grabherr & Pieth, 2009). Les données collectées concernent notamment la durée de participation aux offres de sport présentées, la joie éprouvée dans l'activité, le nombre d'amitiés nouées dans le club et la volonté de poursuivre l'activité.

Les résultats de l'évaluation de suivi montrent que les élèves issus de l'immigration sont en général un peu moins longtemps actifs dans une offre de sport structurée que les élèves de nationalité suisse. En revanche, les élèves issus de l'immigration ont plus d'amitiés multiples (c'est-à-dire plus de cinq) dans l'offre structurée que les élèves suisses. Les jeunes qui ont pris part au projet Rencontres en mouvement ont développé, au travers de l'intervention, une intention significativement plus élevée d'essayer une activité sportive que le groupe de contrôle. Toutefois, le programme n'a pas permis de susciter un accès effectif, par ex. sous la forme d'une adhésion à un club. Les auteurs parviennent à la conclusion

que le soutien des parents joue un rôle central. Ils soulignent le problème suivant: les parents issus de l'immigration ne disposent souvent que de connaissances lacunaires sur les offres du sport organisé et n'ont pas toujours confiance dans les moniteurs de sport. C'est la raison pour laquelle les enfants ne bénéficient pas forcément du soutien de leurs parents. Il s'agit donc de trouver le moyen d'intégrer davantage les parents dans de tels programmes et de mieux coordonner le triangle d'influence formé par les parents, l'école et les clubs – sans oublier l'échelon supérieur, qui est celui de la commune.

Culture sociale positive (*positive peer culture* – PPC)

A mesure que les enfants et les jeunes se détachent de leurs parents, les relations avec les autres prennent de l'importance. Les enfants et les jeunes du même âge deviennent une sorte de deuxième famille. Vivre de bonnes relations a un effet protecteur et favorise le développement des jeunes. Par contre, si un enfant ou un jeune expérimente, à ce stade précoce, le rejet de ses pairs, il court un risque considérable de rencontrer des problèmes scolaires par la suite. Ainsi, il n'est pas rare que certains jeunes concernés par cette difficulté s'associent à des bandes «dange-reuses», en quête de reconnaissance et de cohésion de groupe, par la consommation de drogues, la violence et des actes de délinquance. Pour éviter ce genre de dérive, on peut créer des cultures sociales positives (PPC, de l'anglais: *positive peer culture*), où les jeunes peuvent se rencontrer dans un esprit de solidarité et s'encourager mutuellement à trouver des solutions à leurs problèmes (Opp & Teichmann, 2008).

C'est aux Etats-Unis qu'est née cette approche de spirale formative par le groupe, dans les années 1970, sous le nom de *positive peer culture* (PPC). Elle compte sur les ressources des enfants et des jeunes, et part du principe qu'ils sont à même de maîtriser la tâche de développement qui s'impose à eux. Cette approche est déjà appliquée dans certains pays d'Europe (notamment en Allemagne, sous la direction de Günther Opp). En Suisse, on

ne dénombre pour l'instant que peu de programmes basés sur ce principe (cf. chapitre 4.5.3).

Quelques enquêtes ont été réalisées pour évaluer de tels groupes de *positive peer culture*. La méta-analyse de Steinebach et Steinebach (citée dans Opp & Teichmann, 2008) compare plusieurs sortes d'études qui portent sur des programmes réalisés durant différentes phases de développement. On opère alors une distinction entre divers types d'évaluation (par ex. études de cas, de prévention). On ne dispose malheureusement que de quelques rares enquêtes longitudinales qui étudient le développement de la résilience sur le long terme. Voici les facteurs de réussite identifiés dans cette méta-analyse:

- Les animateurs ne doivent pas dominer le processus qui se déroule dans le groupe. Le coaching qui convient pour un tel groupe consiste à ne pas embellir les problèmes, et personne ne doit se placer au centre de manière inappropriée.
- L'arrivée d'un nouveau membre dans le groupe rend la communication plus difficile dans un premier temps. Il faut souvent un certain temps pour que les jeunes parlent de leurs difficultés.
- Les participants devraient être âgés d'au moins 10 ans.
- On privilégie une combinaison hétérogène de difficultés. Les garçons disent que «les filles en savent des fois un peu plus que les garçons».
- L'une des phases particulièrement délicates est celle de la définition du problème. L'animateur de groupe doit souvent apporter son aide en posant les bonnes questions et en veillant à ce que chacun puisse prendre la parole.
- La cohésion du groupe constitue un facteur essentiel, même si, pour les jeunes, il semble moins important pour l'évaluation des groupes.
- Le transfert de ce qui a été appris est encouragé par un accompagnement des parents et des familles.

A Halle (Allemagne), l'approche PPC est déjà mise en œuvre dans certaines écoles. Pendant toute l'année scolaire, les groupes se retrouvent une fois par semaine pour une durée d'environ 45 à 90 minutes. La discussion de groupe peut facilement être intégrée dans l'horaire scolaire. Suivant son organisation, le groupe n'entraîne pas nécessairement des coûts, ou alors uniquement des frais minimes. Il est possible de travailler avec des bénévoles et d'intégrer par exemple, pour l'animation de la discussion, des étudiants souhaitant engranger, durant une certaine période, des expériences ancrées dans la réalité.

On a observé différents effets, comme la diminution de la violence, l'émergence d'un climat positif à l'école, le développement positif de l'image de soi et l'augmentation de la résilience.

Nicola Unger a conçu un guide pour l'organisation de telles tables rondes (Opp & Unger, 2006). En principe, toute institution peut créer un groupe de culture sociale positive; les institutions pédagogiques (surtout les écoles) y sont évidemment prédestinées du fait qu'elles disposent d'un personnel formé sur le plan pédagogique.

La question essentielle pour le développement de cette offre est de savoir comment organiser les discussions de groupes. Il faut déterminer qui conduit la discussion et quelle place le programme prend dans l'enseignement.

4.5.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

La plupart des études qui s'intéressent aux activités de loisir cherchent à identifier leur influence sur le développement scolaire et professionnel général des jeunes. De ce fait, il n'est pas possible de savoir si d'autres facteurs de protection ou de réussite interviennent, durant une période donnée, dans le domaine des loisirs / des pairs.

4.5.3 Comment ces facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

Comme l'a montré l'analyse réalisée, le fait de participer à des activités de loisir structurées (sport, sociétés locales, groupes de jeunes) s'avère particulièrement bénéfique pour le développement des jeunes. De tels groupes sont souvent gérés par des moniteurs bénévoles, ainsi que par des animateurs jeunesse formés. Une large palette de ces offres provient des **activités pour les jeunes organisées par les églises et par l'animation jeunesse en milieu ouvert**. On en trouve un aperçu dans les brochures de l'Association faîtière suisse pour l'animation jeunesse en milieu ouvert (AFAJ – cf. www.doj.ch). L'AFAJ propose des activités de loisir et des occasions de rencontre accessibles, qui favorisent l'intégration. Les enfants et les jeunes peuvent bénéficier librement de ces offres, conçues pour eux, dans le domaine des loisirs et de la formation extrascolaire/extraprofessionnelle.

On dénombre différents projets cantonaux qui portent sur la **promotion de la santé** chez les jeunes en surpoids. Il n'est pas rare que les interventions se concentrent sur le domaine d'influence des loisirs / des pairs. Citons à titre d'exemple le programme d'intervention multidisciplinaire *Keep on Moving* (canton d'Argovie) destiné aux enfants et aux jeunes en surpoids, lequel implique la participation des parents et des pairs. C'est la première fois que l'on applique systématiquement l'approche de l'éducation par les pairs (*peer education*); le programme fait l'objet d'une évaluation jusqu'en 2011. L'offre s'adresse à des jeunes âgés de 11 à 16 ans; elle s'effectue en mode ambulatoire, avec des unités de formation pratiques et éducatives sur l'activité physique, l'alimentation et le comportement. Les résultats escomptés sont une réduction de l'indice de masse corporelle (IMC), une amélioration du comportement face à l'alimentation et à l'activité physique, une prise de conscience de sa capacité à agir, ainsi qu'une augmentation de la confiance en soi et du sentiment de valeur personnelle, des compétences sociales et de la qualité de vie. De plus, les parents, en tant que

modèles, doivent améliorer leur comportement en matière d'alimentation et d'activité physique, mais aussi leurs compétences éducatives et les ressources de la famille.

Notre analyse démontre que les discussions de groupes avec des jeunes du même âge (cf. *positive peer culture*) s'avèrent particulièrement efficaces pour le développement des compétences sociales et de la capacité à résoudre des problèmes. Dans le canton de Berne, deux programmes se basent sur l'approche de la culture sociale positive; il s'agit des projets *Du seisch wo düre* (DSWD) et *zWäg!*, qui aident les jeunes durant la phase de transition. DSWD intervient pour préparer les élèves du secondaire I à la formation professionnelle, et *zWäg!* accompagne les jeunes en 10^e année, ainsi que durant le premier tiers de la formation professionnelle. Durant tout un trimestre, les deux projets proposent aux classes concernées des discussions de groupes ainsi que des entretiens individuels, qui ont lieu en dehors de la salle de classe, et les élèves ont la liberté d'y participer s'ils le désirent. Durant ces entretiens, les jeunes apprennent, à l'aide de documents de travail, à formuler leurs aspirations et leurs problèmes, à se fixer des objectifs réalistes et à trouver une stratégie de résolution adaptée à leur situation. Les évaluations des deux programmes ont montré que les deux approches ont des effets positifs sur la confiance en soi et la capacité de se fixer des objectifs pour la suite (Bucher & Bolliger-Salzmänn, 2004). Les jeunes remarquent, surtout dans les discussions de groupes avec d'autres jeunes, qu'ils ne sont pas seuls avec leurs difficultés. De plus, les jeunes ayant participé à ces projets disent avoir «trouvé chouette» d'être pris au sérieux par un adulte. On prévoit à présent de proposer le programme dans différents cantons alémaniques.

4.5.4 Synthèse et conclusion

Si le fait de prendre part à des activités de loisir peut avoir des conséquences positives sur les parcours de formation des jeunes, les liens de cause à effet n'apparaissent toutefois pas direc-

tement la plupart du temps. Ainsi, certaines activités récréatives favorisent le développement de la personnalité chez les jeunes, de même qu'une prise de conscience de leur capacité à agir dans une situation donnée, ce qui aura ensuite des retombées positives sur leur entrée dans le monde professionnel.

Ce sont les activités qui se pratiquent dans des groupes (structurés) qui se sont révélées particulièrement utiles. Les jeunes qui se retrouvent régulièrement pour faire du sport ensemble, faire leurs devoirs ou pratiquer des hobbies (sociétés locales, cours), ou encore pour discuter de leurs difficultés (rencontres de jeunes), suivent des parcours scolaires et professionnels souvent moins problématiques que ceux qui n'ont pas connu de telles activités. Ces effets positifs peuvent d'abord s'expliquer par le fait que les jeunes ne font pas que «traîner» ensemble: ils peuvent aussi engranger des expériences positives – par exemple au niveau de la maîtrise de soi et de la capacité à agir. Comme le montrent les résultats de l'étude COCON, les activités de loisir institutionnalisées ont perdu en importance et les activités liées aux médias en ont gagné. Pour choisir leurs activités, les jeunes s'orientent souvent d'après les avis et préférences de leurs amis ainsi que de leurs parents.

L'aménagement du temps libre dépend, entre autres facteurs, de la catégorie sociale à laquelle appartiennent les jeunes. Tandis que ceux qui proviennent de catégories sociales élevées passent plutôt leur temps libre à lire ou à faire des activités créatrices/artistiques, les jeunes des catégories sociales défavorisées consomment comparativement plus souvent des médias interactifs (jeux vidéos et «chat») et passent plus de temps à regarder la télévision chez eux. L'inégalité des chances déjà constatée dans d'autres chapitres du présent rapport, en défaveur des jeunes issus de catégories sociales plus faibles, semble malheureusement se confirmer dans le domaine des loisirs et des compétences extrascolaires également.

En Suisse, on recense quelques initiatives qui cherchent à promouvoir un aménagement des loisirs actif, institutionnalisé, pour les jeunes (par

ex. les offres de l'animation jeunesse / la promotion de la santé). Mais comme la participation aux offres de loisir reste facultative, ce n'est souvent qu'un certain groupe de population qui en bénéficie. Les jeunes issus de l'immigration prennent en moyenne moins souvent part à de telles offres que les jeunes de nationalité suisse. Rappelons ici l'importance d'une collaboration étroite entre les parents, l'école et les sociétés locales.

Nous l'avons vu, les discussions de groupes avec des jeunes du même âge (cf. *positive peer culture*) s'avèrent particulièrement efficaces pour le développement des compétences sociales et de la capacité à résoudre des problèmes. Pour que de tels groupes de loisir puissent avoir une incidence sur la résilience des jeunes, il est nécessaire que leur organisation et leur animation soient assurées par des pédagogues expérimentés. A cet égard, le projet de culture sociale positive (*positive peer culture*) pourrait servir d'exemple de bonne pratique.

4.6 Les programmes de consultation et d'intervention

4.6.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

A l'heure actuelle, la formation scolaire et le choix de la profession sont très étroitement liés: d'une part, la décision de suivre un certain type d'école au degré secondaire II dépend souvent de l'idée que le jeune se fait des domaines professionnels qu'il pourrait connaître par la suite; d'autre part, le type d'école suivi est révélateur des capacités et aptitudes du jeune et sert également de critère pour les sélections (professionnelles) qui surviennent ensuite (cf. Imdorf, 2007a).

De nombreux jeunes trouvent très difficile de faire leur premier choix professionnel et ils le font souvent en ne disposant que d'informations incomplètes. Ainsi, les jeunes n'ont pas connaissance de toutes les possibilités existantes et ne sont pas en mesure de prévoir comment la réalité professionnelle se présentera à eux. Pour prendre leur décision, les jeunes ont recours à différentes

sources de soutien: dans le cadre de l'enquête fédérale ch-x réalisée auprès de la jeunesse (Bertossa et al., 2008) en 1979, 1993 et 2003, on a interrogé des Suisses âgés d'une vingtaine d'années pour savoir quels étaient, d'après eux, les moyens auxquels les jeunes ont le plus souvent recours pour choisir leur profession. En tête de liste figurent les parents, suivis des médias écrits et des autres élèves. L'influence des médias de masse, de la parenté et des connaissances n'a fait que croître ces 25 dernières années. Par contre, le rôle que jouent les enseignants, les frères et sœurs, les conseillers en orientation et autres spécialistes est comparativement plus faible. On pourrait s'étonner du fait que, en dépit d'une augmentation générale de la formation, on n'accorde pas un rôle plus important aux enseignants, aux conseillers en orientation et autres spécialistes dans le processus du choix de la profession. Il peut aussi arriver, lorsque la profession a été choisie, que les jeunes rencontrent des difficultés qu'ils n'avaient jusque-là pas escomptées. L'exemple suivant, tiré de la pratique, présente une situation de ce type.

Y. suit une formation exigeante. Depuis son enfance, il a toujours obtenu de bons résultats, mais ses performances chutent soudainement. Ses formateurs ne peuvent se l'expliquer et lui suggèrent de se rendre dans un service de consultation.

Il découvre alors que la peur d'échouer suscite en lui des angoisses. Ses parents l'ont depuis toujours mis sous pression et ont même eu recours à la violence pour appuyer leurs exigences. Si jusque-là le jeune homme avait toujours réussi à satisfaire à leurs attentes, il se trouve qu'il n'y arrive plus. Il redouble d'efforts, travaillant avec encore plus d'acharnement, mais il a des trous de mémoire pendant les examens. Il doit faire face à la pression de ses parents, mais aussi, de plus en plus, à ses propres doutes.

Le service de consultation l'aide à retrouver confiance en lui et à se distancer de ses parents. Finalement, il réussit ses examens de fin de formation.

Facteurs de réussite:

- Intelligence et endurance du jeune homme
- Soutien des formateurs, qui ne doutent pas de ses capacités et qui l'encouragent

• Consultation:

- attitude empreinte d'estime de la part du conseiller, soutien et relation de confiance
 - activation des ressources, renforcement du sentiment de valeur personnelle
 - transmission de stratégies pour gérer la peur des examens
-

Différents programmes de consultation et d'intervention sont conçus et réalisés en Suisse dans le but de permettre si possible à tous les jeunes de terminer une formation au niveau secondaire II. Du fait de la grande diversité des projets en cours, il est difficile de garder une vue d'ensemble de toutes les offres proposées dans les cantons suisses. Parfois, il n'est possible d'obtenir que quelques rares informations écrites sur les différents programmes et ce sont surtout les évaluations de suivi scientifiques qui font défaut. Comme nous l'avons déjà précisé, nous avons sélectionné ici des projets qui font l'objet d'un suivi scientifique et pour lesquels on dispose d'un rapport d'évaluation (pour les critères de sélection, voir chapitre 3.2.2). Nous sommes conscients de ce que nous n'avons ainsi repris qu'une partie limitée des projets établis en Suisse et qu'il existe probablement encore d'autres approches intéressantes.

Les programmes de consultation et d'intervention retenus dans le cadre de la présente étude peuvent être regroupés en trois catégories:

- a. Certains programmes apportent un soutien actif aux jeunes qui cherchent à **obtenir une place de formation**. Il s'agit surtout des offres proposées par les services d'orientation professionnelle. De plus, on a évalué récemment un certain nombre de projets pilotes qui apportent une aide de dernière minute aux jeunes n'ayant trouvé aucune solution pour la suite, en leur permettant de trouver malgré tout une solution qui leur corresponde. Un autre groupe de programmes propose du coaching / un mentorat aux jeunes qui sont confrontés à des difficultés particulières dans leur recherche d'une place de formation pro-

fessionnelle. Dans ces programmes, les jeunes sont suivis et accompagnés individuellement par des spécialistes externes ou des mentors bénévoles. Dans ces cas-là, l'accompagnement démarre déjà souvent durant la scolarité obligatoire; il se termine, normalement, lorsque le jeune en question a trouvé une solution pour la suite.

- b. Dans le deuxième groupe, on trouve des offres qui proposent aux jeunes un suivi **durant leur formation professionnelle**. Celles-ci reposent souvent principalement sur une collaboration entre les jeunes, les formateurs et les enseignants des écoles professionnelles.
- c. Nous avons réuni dans un troisième groupe thématique les interventions qui ont été conçues pour les **jeunes particulièrement vulnérables**. Parmi les thèmes importants abordés durant les consultations, on trouve les dépendances, les troubles du comportement et les situations familiales très problématiques. C'est dans ce groupe que figurent les programmes proposés par les services sociaux scolaires, les programmes de prévention et le *case management* (ou gestion des cas) Formation professionnelle.

Quant aux programmes de consultation et d'intervention qui sont essentiellement ancrés dans l'environnement scolaire et qui font parfois partie du plan d'études général, ils ne sont pas thématiques dans ce chapitre. Des recoupements entre le chapitre *Les écoles et le corps enseignant* (chapitre 4.4) et le présent chapitre consacré aux programmes de consultation et d'intervention ne sont toutefois pas exclus.

Nous présenterons d'abord les facteurs de réussite (cf. tableau 9) qui se sont avérés particulièrement importants dans les études retenues. Puis nous passerons à une analyse détaillée des projets sur la base des questions que nous nous sommes posées.

a) Offres de consultation et de suivi pour trouver une place de formation

Services d'orientation professionnelle et de carrière

Presque toutes les études qui portent sur l'efficacité des services d'orientation professionnelle et de carrière proviennent des États-Unis. Dans les régions germanophones, on ne dispose que de quelques rares études sur la question. Une étude a été réalisée en Suisse romande, sous le nom de projet *Voies professionnelles* (Massoudi et al., 2006). Elle a porté sur un échantillon de 46 femmes et 39 hommes, âgés de 15 à 41 ans, qui ont fait appel à un service de consultation à Lausanne. L'efficacité des prestations d'orientation professionnelle a été étudiée au cours de quatre à huit entretiens menés sur une période d'un an suivant la fin des consultations.

L'analyse effectuée révèle qu'une démarche de consultation peut sensiblement réduire les difficultés liées au choix professionnel. Les incertitudes rencontrées dans le choix de la profession proviennent souvent des trois causes suivantes (Gati, Garty & Fassa, 1996): 1) une préparation insuffisante pour formuler ses aspirations professionnelles, 2) le manque d'informations nécessaires à la prise de décision et 3) l'incohérence des informations obtenues. Les auteurs observent une atténuation considérable de l'*indécision* des clients qui font appel au service de consultation. On enregistre également une amélioration du *bien-être* des participants. Ces effets ont surtout été constatés chez les personnes qui partagent des problèmes posés par l'insertion professionnelle, et non des difficultés d'ordre général (par ex. des difficultés psychologiques, des conflits familiaux, etc.).

La satisfaction du client est liée à la *qualité des informations reçues*, mais elle dépend encore plus de la qualité de la relation tissée avec le conseiller. Cette *qualité relationnelle* semble

* Remarque (tableau 9): **fond plus foncé: importance plus grande; fond plus clair: importance moins grande** (cf. sélection des études à l'annexe A2)

Tableau 9 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les programmes de consultation et d'intervention

Projet/étude	Facteurs de réussite chez les jeunes	Formateurs, coachs, mentors	Conditions structurelles générales
Supra-f (Hüsler & Werlen, 2006)		Prévention précoce dans le domaine des dépendances: mesures donnant une structure, diagnostic de départ complet	
Etude FIB (sur l'encadrement individuel, EI – Sempert, 2008; Sempert & Kammermann, 2007, 2008)		Offres sur mesure; travail de mise en relation; suivi assuré par des enseignants des écoles professionnelles	
LEVA (Stalder & Schmid, 2006; Schmid & Stalder, 2007, 2008)	Stages pratiques; stages d'observation; offres de formation transitoires; moins d'un changement de place de formation	Accompagnement précoce (assumé surtout par des formateurs, des enseignants des écoles professionnelles) lorsque le contrat d'apprentissage risque d'être rompu	Accès «bas seuil» à des offres de coaching
<i>Wirkungen von Laufbahnberatung</i> – les effets d'une démarche d'orientation de carrière (Künzli & Zihlmann, 2008)	Amélioration du degré d'information, clarté des objectifs concernant les processus de changement Atténuation des incertitudes		
<i>Wirksamkeit Schulsozialarbeit</i> – étude sur l'efficacité des services sociaux scolaires (Fabian et al., 2008)			Réglementation claire des compétences des enseignants, des services sociaux scolaires, des directions d'établissement et des autorités scolaires; échanges professionnels. Suffisamment de ressources temporelles
<i>CASTING</i> (Götz et al., 2007)	Extension du réseau des jeunes; contacts personnels; bilan personnel	Soutien des enseignants par des cours d'information scolaire et professionnelle	
Voies professionnelles (Massoudi et al., 2006)		Relation de confiance entre les clients et la personne conseillère; réseaux professionnels	
<i>Inclusio</i> (Caritas, 2008; Senn, 2006)	Accroître la motivation; favoriser la conscience de soi	Fixer des objectifs d'encouragement individuels	Événements appropriés
TEM (Lehmann, 2007)		Accompagnement des jeunes durant la formation professionnelle	Exigences élevées à l'école professionnelle (problématique)
COBE (Fondation Wendepunkt, 2008)	Exercer son savoir-faire; s'annoncer tôt	Médiateur «neutre»	Intégration des parents dans le processus; communication avec tous les partenaires
<i>Junior Job Service, Junior Coaching</i> (Bender 2006; Bergner, 2006)		Indications sur les places de formation / de stage vacantes; entretien personnel; aide pour établir des dossiers de candidature	
BIP (Müller, G., 2002)	Favoriser l'autonomie, la confiance en soi et les compétences sociales (<i>soft skills</i>)	Approches non bureaucratiques, orientées sur les solutions; collaboration interinstitutionnelle	Contribution de l'industrie locale (créer des places de stages pratiques); accès «bas seuil» aux offres de coaching
<i>Last minute</i> (Müller, D., 2005, 2007)		Professionalisme et attitude positive des collaborateurs; tous les acteurs impliqués sont conscients qu'il s'agit de la «dernière chance»	

influencée par le degré de confiance mutuelle et par le fait de se mettre d'accord sur les objectifs à poursuivre.

D'après Hurni (cité dans Läge & Hirschi, 2008), le caractère professionnel de la consultation n'est réalisé que si le conseiller applique des modèles de carrière et des concepts d'intervention actuels, fondés sur le plan psychologique. Il paraît aussi important de disposer d'un réseau de coopération qui fonctionne bien (par ex. entre la recherche et la pratique).

Haeberlin et al. (2004a, 2004b) constatent que les réseaux informels sont importants pour réussir la transition vers le secondaire II; en effet, la famille proche et élargie de même que les amis et les connaissances peuvent faciliter l'accès à des informations privilégiées sur des places de formation vacantes. Quant aux jeunes qui ne bénéficient pas de tels réseaux, ils dépendent entièrement des réseaux institutionnalisés des services d'orientation professionnelle. Cependant, les jeunes et leurs personnes de référence (par ex. à l'école / dans l'entreprise) ne font souvent appel à l'orientation professionnelle qu'après avoir épuisé toutes les autres possibilités (Stalder & Schmid, 2006). Et pourtant, pour certains jeunes, c'est le seul endroit où ils peuvent trouver des informations sur les places de formation professionnelle.

Künzli et Zihlmann (2008) ont conçu, dans le cadre d'une étude longitudinale, un questionnaire axé sur la pratique, qui mesure l'efficacité de l'orientation de carrière selon différentes dimensions, et l'ont testé sur un échantillon de 575 personnes. Au travers de cette enquête, ils ont réussi à développer un instrument d'évaluation précis pour les consultations dans le domaine de l'orientation de carrière et ont pu faire ressortir clairement les effets d'une démarche de consultation. L'instrument intervient avant et après la consultation, et permet de comparer les valeurs ainsi obtenues. Les échelles Degré d'information, Clarté des objectifs concernant les processus de changement et Atténuation des incertitudes affichent des effets importants; quant aux échelles Confiance dans les perspec-

tives de développement et Bien-être, elles font apparaître des effets moyens à importants (Cohen, 1988). Ces effets sont étonnants, si l'on considère la brièveté de la consultation, qui dure en moyenne trois heures à peine.

Projet *Casting*

Le projet *Casting* a été lancé par la Ville de Bâle dans le but de soutenir les jeunes plus faibles dans leur recherche d'une profession.

Durant la 8^e année de scolarité, les enseignants établissent les profils de leurs jeunes, avec leurs qualités et leurs faiblesses, et c'est sur cette base qu'ils décident qui faire participer au programme *Casting*. Dans ce projet dirigé par le *Gewerbeverband Basel-Stadt*, les jeunes apprennent tout ce qu'ils doivent savoir sur les candidatures (y compris comment prendre contact avec un chef du personnel) et développent petit à petit une image d'eux-mêmes réaliste en lien avec leur avenir professionnel.

Les jeunes ne sont pas tous admis dans le programme *Casting*. Ce sont les enseignants qui choisissent les profils qui paraissent le mieux convenir, en fonction de la motivation et de la fiabilité des jeunes (donc indépendamment de leurs notes). Les jeunes passent ainsi par un premier processus de sélection.

Les objectifs formulés dans le programme sont les suivants: augmenter le nombre de jeunes qui entreprennent une formation professionnelle, améliorer l'orientation professionnelle et sensibiliser les entreprises. Il est important que des enseignants motivés envoient leurs élèves prendre part à ces programmes.

Effets:

- L'évaluation de Götz et al. (2007) montre que les enseignants reçoivent du soutien dans le cadre des cours d'information scolaire et professionnelle et qu'ils savent mieux discerner dans quelle partie du processus de choix professionnel se trouvent leurs élèves.

- *CASTING* sert aussi en quelque sorte d'instrument de dépistage précoce, qui montre aux enseignants où leurs élèves se situent dans le processus de choix professionnel (permet une forme de diagnostic). L'outil électronique permettant de consigner la situation de chaque élève a été particulièrement apprécié.
- Le réseau des jeunes s'élargit, de même que celui des acteurs impliqués dans le processus (orientation professionnelle, enseignants, économie). Le contact (personnel) des jeunes avec différents professionnels (orientation professionnelle, et surtout les employeurs) se révèle particulièrement important.

Voici les effets constatés chez les jeunes: davantage de confiance en soi, une image de soi plus réaliste, une plus grande volonté de travailler, une idée plus claire de ses intérêts, de meilleures connaissances en lien avec le choix de la profession et le processus de candidature. Au terme du programme, 80% des élèves savent quel métier ils souhaitent apprendre.

Projet Junior Job Service

Le mandat du *Junior Job Service* (JJS) consiste à orienter les jeunes souhaitant se former vers les places de formation restées vacantes. Le JJS constitue également un guichet d'accueil destiné aux jeunes de 9^e année qui sont découvrés. Le JJS assume par ailleurs une fonction de tri en orientant les jeunes qui en ont besoin vers d'autres offres de soutien (par ex. orientation professionnelle, mentorat). Une consultation courte est proposée aux jeunes motivés et prêts à travailler. Cette offre a été développée dans différents cantons. Voici les résultats des rapports d'évaluation des cantons de Bâle-Campagne et de Berne.

Canton de Bâle-Campagne | En 2005, 161 jeunes ont été interrogés par téléphone; en 2007, ils étaient 98. Chacun a été prié de décrire son cheminement professionnel, ainsi que son degré de satisfaction au terme du programme (cf. Bergner, 2006).

Voici quelques mesures de soutien que les jeunes ont jugées utiles:

- recevoir de l'aide pour rédiger des CV et des lettres de candidature
- pouvoir s'adresser à une personne de référence
- obtenir des indications sur les places de formation vacantes
- bénéficier du soutien de leurs parents
- être informés sur d'autres professions que le métier de leur choix. Les informations sur les solutions transitoires ont par contre été moins bien cotées.
- taux de réussite: 77% (évaluation en 2005) puis 89% (en 2007) des élèves ont trouvé une solution pour la suite.

Le contact avec les sociétés qui n'avaient pas fait figurer leur place de formation dans la bourse des places d'apprentissage a été un facteur positif et a souvent permis aux jeunes d'obtenir la place qu'ils cherchaient.

En 2007, les jeunes qui ont trouvé une solution pour la suite ont été plus nombreux qu'en 2005, ce qui pourrait s'expliquer par le fait que les conseillers avaient plus de temps pour chaque client étant donné que moins de jeunes s'étaient annoncés au programme *Junior Job Service*. Une autre explication pourrait résulter des changements survenus dans la conjoncture (par ex. plus grande offre de places de formation dans certaines branches).

Canton de Berne | Le but visé était d'offrir de meilleures chances de trouver une place de formation aux jeunes de familles issues de l'immigration et résidant dans la ville de Bienne, par le biais de deux offres spécifiques: le *Junior Job Service* (soutien professionnel concret) et le *Junior Coaching* (encadrement rapproché assuré par des coachs adultes bénévoles).

Dans le cadre de l'évaluation menée sur le programme, 36 jeunes et le groupe d'accompagnement du projet ont été priés de partager les expériences qu'ils avaient faites et de donner leur avis sur les possibilités d'améliorer l'offre

(cf. Bender, 2006). Au terme du programme, 26 jeunes avaient trouvé une place de formation.

Différentes suggestions d'amélioration ont été formulées par le groupe d'accompagnement. Le taux de jeunes qui trouvent une solution après l'école obligatoire pourrait encore s'améliorer grâce au système de dépistage précoce nouvellement introduit en 9^e année de scolarité. Autre élément positif à relever: le programme a suscité la création de nouvelles formations de deux ans avec attestation fédérale.

Projet *Berufsintegrationsprogramm* (BIP)

Le programme d'insertion professionnelle BIP est un service d'accueil (offre transitoire), développé dans le canton d'Argovie (en collaboration avec SO, TI, BE) et destiné aux jeunes qui, en quittant la scolarité obligatoire, n'ont pas trouvé de solution pour la suite (Müller, G., 2002). Le programme est basé sur une intense coopération avec les prestataires de stages pratiques. Le BIP présente une combinaison d'école et de pratique, d'où une certaine ressemblance avec le système dual de la formation professionnelle. A l'école, les participants suivent des cours de langue première, de mathématiques, de connaissances professionnelles et d'informatique (Internet), et font des exercices de préparation aux entretiens.

On a demandé à 15 participants dans quelle mesure ils étaient satisfaits du programme et s'ils avaient trouvé une solution pour la suite. Puis, on a prié les responsables des cours et les prestataires de places de formation d'évaluer l'efficacité du programme. Sur 15 jeunes, 10 ont trouvé une solution pour la suite après avoir pris part aux cours proposés.

Les jeunes souhaitent avant tout recevoir de l'aide concrète immédiate (par ex. rédiger des dossiers de candidature, établir des contacts). Ils disent aussi apprécier l'approche non bureaucratique, orientée sur les solutions, et la volonté de trouver rapidement des solutions individuelles. Les jeunes sont devenus plus autonomes (pour

chercher une place de stage) et ont ainsi pu développer leur confiance en eux. Par contre, le but de combler les lacunes scolaires ne peut être considéré que comme partiellement atteint.

D'après les personnes interrogées, les facteurs importants pour la réussite de la transition sont les suivants:

- la contribution de l'industrie locale, qui met à disposition des places de stage
- la motivation (ne pas abandonner en cas d'échec), la personnalité (l'intérêt, l'ouverture, l'amabilité), l'ouverture à d'autres professions que leur premier choix.

Projet *last minute*

L'offre *last minute* soutient les jeunes (adultes) motivés résidant dans le canton de Bâle-Ville qui cherchent encore, à la dernière minute, une place d'apprentissage ou une préparation à une formation professionnelle initiale. Les conseillers en orientation professionnelle soutiennent – sous la forme de consultations téléphoniques et d'entretiens – les jeunes qui, juste avant de terminer l'école, n'ont pas encore trouvé de solution pour la suite.

Dans le cadre de l'évaluation effectuée, on a interrogé, en 2004 et en 2005, 137 puis 113 personnes ayant demandé conseil, pour savoir si elles avaient trouvé une solution satisfaisante pour la suite et quel profit elles avaient tiré de leur participation au programme (Müller, 2005, 2007). Les points suivants se sont dégagés comme des facteurs de réussite sur la base de l'expérience réalisée avec *last minute*:

- le moment de l'intervention: pour les jeunes, le fait que ce soit leur dernière chance a un effet bénéfique sur leur motivation
- les personnes impliquées reconnaissent que la situation sur le marché des places d'apprentissage est difficile
- le courage et le professionnalisme dont font preuve les conseillers en orientation professionnelle

- l'expérience et la conviction des collaborateurs que les jeunes peuvent changer
- l'attitude des collaborateurs, qui sont motivés et confiants pour l'avenir; le respect et l'amabilité
- les conseillers ont de l'expérience en tant que mentors
- les jeunes apprennent à se montrer plus responsables et reprennent espoir.

Projet Last Call

La Ville et le canton de Zurich demandent depuis quelques années à tous les jeunes n'ayant pas trouvé de place de formation ni de solution transitoire de se présenter, à la mi-septembre, au centre d'orientation professionnelle de Zurich ou aux centres d'information professionnelle d'Uster et de Kloten. Ils y rencontrent les responsables des offres transitoires disposant encore de places vacantes, et des conseillers aident les participants à s'orienter parmi les différentes offres proposées.

Visiblement, les chances de trouver une solution pour la suite sont élevées (cf. compte rendu de la NZZ, 10.09.2008, p. 51). En 2006 et en 2007, près de 100 jeunes ont à chaque fois participé au programme *Last Call*, et une solution a été trouvée pour plus de 80% d'entre eux.

Programmes de mentorat

Le mentorat dans la formation professionnelle consiste en une relation de soutien entre des adultes expérimentés et des jeunes recherchant une place de formation ou suivant une formation professionnelle initiale (Ledergerber & Ettlin, 2008). Au travers de la collaboration qui s'établit dans le cadre d'un mentorat, les jeunes apprennent à gérer seuls les exigences auxquelles ils doivent faire face, et leur confiance en eux s'en trouve renforcée. Une relation de mentorat se caractérise par:

- une orientation sur les objectifs
- la recherche d'une autoresponsabilisation

- une amélioration de la confiance en soi, par des paroles de valorisation, une démonstration de confiance et l'extension des compétences de la personne

Du début à la fin, le mentorat s'inscrit dans la devise de Hartmut von Hentig, selon laquelle il ne suffit pas de *clarifier les choses*, il faut aussi *porter renfort à l'être humain*. L'activité du mentorat est comparable, aux niveaux relationnel et opérationnel, à la pratique du coaching, qui consiste en une forme professionnelle d'encadrement individuel dans un contexte professionnel.

Tous les programmes de mentorat (et certaines offres de coaching) ont en commun le fait de s'aligner sur l'idée d'un parrainage. A part ce point commun, les projets diffèrent (plus ou moins) les uns des autres. Chaque programme a sa propre genèse, ce qui explique aussi les différences d'ancrage institutionnel. Citons quelques projets de mentorat proposés en Suisse alémanique:

- *Speranza* à Bâle-Campagne
- *Incluso* à Berne et à Zurich
- *Ithaka* à Zurich
- *Netzwerk Login* à Bâle (accompagnement de toute une classe par un groupe de mentors)
- *Berufswahlplattform* à Soleure
- *Mentoring für spätmigrierte Jugendliche* à Baden
- *Tandem* à St-Gall (programme pour les jeunes adultes au deuxième seuil)
- *Junior Coaching* à Bienne

Les programmes sont décrits en détail (en allemand) dans le manuel *Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen* (Ledergerber & Ettlin, 2008). La participation est libre dans tous les programmes, puisqu'il ne s'est pas avéré productif de fixer des contraintes (par ex. dans le projet *Netzwerk Login*). Le profil d'exigences des mentors est semblable dans la plupart des cas: l'une des conditions essentielles est d'avoir acquis de l'expérience professionnelle et d'avoir du vécu, ce qui correspond aux personnes âgées de plus de 40 ans principalement. Dans le projet *Speranza*, les mentors sont issus d'un parti politique. Quant au programme *Berufswahlplattform*

à Soleure, il fait appel à des cadres en recherche d'emploi.

Si la plupart des programmes présentent de bons taux de réussite, il semble toutefois que l'offre pourrait être encore mieux exploitée, surtout par les familles issues de l'immigration. On constate que les projets ne sont souvent pas suffisamment connus. Le travail d'information des familles issues de l'immigration se révèle très difficile: il est fréquent que la motivation de participer à un tel programme ne soit pas très grande, vu que le coach assume une forme de fonction parentale – ce qui n'est pas apprécié dans toutes les cultures. D'autres raisons ont été identifiées dans la motivation des jeunes eux-mêmes et dans les critères d'admission posés (conditions scolaires, linguistiques et sociales).

Voici, à titre d'exemple, un projet de mentorat lancé en Suisse centrale.

Projet *Incluso* Luzern

Le programme *Incluso* est proposé dans différents cantons (BE, LU, ZH). Nous présentons ici les résultats de l'évaluation réalisée à Lucerne (Senn, 2006; Caritas, 2008).

Le but du projet est de faciliter la transition des jeunes migrants entre l'école et le monde du travail. Ceux-ci sont suivis par des mentors durant la phase de transition de l'école au monde professionnel, notamment lors de la recherche d'une place de formation professionnelle.

Une fois que l'on a trouvé le bon mentor pour un jeune (critères: champ professionnel, réseau), ils se rencontrent régulièrement (1–2 fois par mois) et s'entretiennent par téléphone en dehors des rencontres. L'aide proposée peut inclure: rechercher une place d'apprentissage, constituer un dossier de candidature, travailler à la motivation du jeune, l'encourager (en cas d'échecs répétés), contribuer à définir la vocation professionnelle, s'exercer pour les entretiens. De plus, différentes rencontres sont organisées pour les mentors

et les jeunes suivis (trois cours de formation continue obligatoires et d'autres facultatifs), et ces rencontres sont très appréciées.

Au début de l'année 2006, 35 tandems ont été lancés (26 femmes, 9 hommes) et 39 s'y sont ajoutés en septembre (24 femmes, 15 hommes). A la fin de l'année, une enquête a été menée pour savoir combien parmi les jeunes suivis avaient trouvé une solution pour la suite et dans quelle mesure ils étaient satisfaits du programme (cf. Senn, 2006; Caritas, 2008). Un tiers des jeunes a trouvé une place de formation grâce au mentorat. Parmi les autres solutions courantes, on trouve: une 10^e année (10 jeunes), un stage pratique (13 jeunes), une école (5 jeunes). Pour 21 jeunes, il n'a pas été possible de trouver une solution optimale, malgré les efforts déployés.

Il résulte de l'enquête que le programme est dans l'ensemble bien apprécié. Il permet notamment de décharger les parents et les enseignants qui ont trop peu de temps à consacrer au suivi des jeunes. Au niveau politicostructurel, on a constaté une amélioration de la sensibilité aux questions de l'intégration et de l'égalité des chances.

b) Offres de suivi durant la formation professionnelle

Encadrement individuel (EI)

Avec l'introduction de la formation professionnelle initiale de deux ans sanctionnée d'une attestation fédérale (AFP), on a ancré dans la loi l'encadrement individuel (EI) des jeunes (cf. chapitre 4.8). Les personnes en formation ont droit à un encadrement individuel lorsque la réussite de leur formation est compromise. L'encadrement comprend tous les aspects en lien avec la formation dans le contexte de la personne en formation. La personne chargée de l'encadrement individuel – souvent une enseignante ou un enseignant de l'école professionnelle – devient la personne de référence pour toutes les difficultés que le jeune rencontre; elle assume également une fonction de coordination et de tri.

L'offre EI a fait l'objet d'une évaluation dans les deux Bâle, à Zurich et au Tessin. Les premiers résultats des différentes évaluations réalisées montrent que les jeunes ont recours à cette offre en cas de problèmes survenant à l'école professionnelle, doublés de difficultés personnelles et de problèmes liés à l'entreprise formatrice (Hofmann & Kammermann, 2008; Sempert & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009).

Une particularité intéressante de l'offre EI à Bâle (BS/BL) réside dans le fait que les enseignants des écoles professionnelles sont tenus d'assumer des tâches d'encadrement individuel et de suivre une formation complémentaire dans ce domaine. Dans le cadre de l'étude d'évaluation de l'offre EI à Bâle, on a interrogé 18 enseignants et 161 personnes en formation sur les thèmes de la satisfaction dans la formation et de l'efficacité de l'offre EI (Sempert, 2008; Sempert & Kammermann, 2008).

Plus de la moitié des enseignants interrogés déclarent avoir modifié leur enseignement depuis qu'ils ont entrepris leur activité d'encadrement. D'une part, le contact personnel avec les personnes en formation crée un meilleur climat et, d'autre part, ils peuvent appréhender les besoins individuels de manière plus ciblée. Dans les points négatifs, les personnes interrogées ont cité la pression du temps, le nombre élevé d'heures nécessaires et des indemnités plutôt maigres.

Parmi les jeunes interrogés, ils étaient 60% à avoir déjà eu recours à l'offre EI. L'offre est plus ou moins connue selon la branche (elle est très connue dans l'hôtellerie, moins dans la menuiserie). Les enseignants interrogés estiment que la coopération se passe bien avec de nombreuses entreprises; par contre, ils précisent qu'elles ne sont de loin pas toutes prêtes à avoir recours à l'offre EI.

Au terme de leur formation au secondaire II, environ deux tiers des jeunes ont trouvé une solution pour la suite. Les autres apprentis se trouvent sans solution garantie au terme de leur formation.

Projet Transition école-métier (TEM)

Dans le canton de Vaud, l'association TEM, Transition école-métier, apporte son aide aux jeunes qui rencontrent des problèmes dans leur formation professionnelle initiale. Elle est financée par le Département vaudois de la formation, de la jeunesse et de la culture, l'OFFT et le Fonds cantonal pour la formation et le perfectionnement professionnel (FCFPP).

En règle générale, les jeunes entendent parler de cette offre par les différents réseaux sociaux impliqués dans la formation des apprentis. Mais les jeunes doivent aussi prendre leurs responsabilités: si des difficultés surviennent dans la formation professionnelle, ils doivent eux-mêmes prendre contact avec TEM et s'acquitter d'une cotisation de 50 francs. Suit alors un premier entretien, qui permet de parler de la raison qui a poussé le jeune à entreprendre une démarche. On travaille aussi ses points forts et ses faiblesses. Le programme vise à combler les lacunes en français et en mathématiques, travailler sur la motivation, aborder les problèmes qui se présentent et développer des stratégies pour réussir à terminer la formation professionnelle.

L'offre connaît un franc succès, au point qu'une sélection devient nécessaire. Ainsi, un seul apprenti par entreprise peut bénéficier de cette mesure. Durant l'année 2006-2007, 87 apprentis ont participé à l'offre TEM, parmi lesquels 70 ont reçu un encadrement individuel (de 2 heures par semaine) et 11 ont pris part à des groupes de soutien. Les autres apprentis ont bénéficié soit d'un encadrement d'une heure par semaine, soit d'interventions ponctuelles, en fonction de leurs besoins.

L'évaluation du programme par Lehmann (2007) montre que, durant la période s'étendant de 1999 à 2007, 86 des 129 jeunes coachés ont pu terminer leur formation (67%), dont 77 sans année supplémentaire. Le taux de réussite de l'autre partie de l'offre de TEM, à savoir l'encadrement offert aux apprentis par des conseillers, obtient des résultats comparables:

7 jeunes sur 10 ont pu voir les bénéfiques des conseils reçus: la plupart des jeunes ont réussi à poursuivre leur formation dans la même profession (86%).

La mesure TEM est toutefois limitée par les exigences de la formation en entreprise. Le degré de connaissances scolaires exigé pour mener à bien la formation est parfois trop élevé pour certains apprentis (cf. projet LEVA présenté ci-dessous et chapitre 4.7). L'offre TEM ne permet que partiellement de combler les lacunes dans les matières scolaires.

D'après Pierre-Yves Puippe (rédacteur de Panorama, Panorama 2/2008, p. 10), TEM pourrait déjà prochainement devenir une forme de l'encadrement individuel, notamment dans le cadre du concept de *case management* développé par l'OFFT.

Projet COBE / Vitamin L

COBE est un projet pilote qui a été mené par la Fondation *Wendepunkt* dans le cadre d'un mandat de deux ans et demi, qui lui a été confié par le Département de la formation, de la culture et du sport et par le Département de l'économie et de l'intérieur du canton d'Argovie.

Grâce au programme COBE, les formateurs et les apprentis ont la possibilité de faire appel à un coach en cas d'incident ou de difficulté survenant dans le cadre de la formation, de façon à prévenir une résiliation du contrat d'apprentissage.

Le programme COBE se base sur une approche complète, où l'on cherche à répondre à des questions dans le domaine des compétences sociales et du savoir-faire, pour offrir de l'aide par des interventions ciblées. Il s'agit souvent d'interventions courtes, qui durent environ un trimestre.

Les interventions concernent des situations d'apprentissage dans différentes branches, mais c'est dans le domaine de la construction et de la mécanique qu'elles sont le plus fréquentes. Les

jeunes concernés ont déjà été identifiés, dès le début, comme étant particulièrement à risque. Au départ, ils ne sont pas forcément d'accord de recevoir de l'aide. Mais plus le recours à cette mesure a lieu tôt, plus les chances de réussite sont grandes.

La Fondation *Wendepunkt* (2008) a réalisé une enquête sur 141 situations d'apprentissage ayant bénéficié de l'aide d'un coach pour étudier l'efficacité de la mesure (nombre de solutions trouvées pour la suite et satisfaction des participants). Dans l'ensemble, les auteurs ont dressé un bilan positif. Tant les jeunes que leur entourage ont pu tirer profit de l'offre proposée. Jusqu'à 105 contrats d'apprentissage ont ainsi pu être maintenus. Les jeunes ont particulièrement apprécié d'avoir à leurs côtés une personne *neutre* fonctionnant comme médiateur, qui les a aidés à stabiliser leur situation de vie. Ils ont été encouragés par le fait que quelqu'un ait «cru en eux». Dans de nombreux cas, ils ont pu développer leur savoir-faire. Le fait d'intégrer les parents s'est également avéré utile, de même que la communication avec toutes les parties contractantes et le fait d'inclure les écoles professionnelles et des services spécialisés dans le domaine médical et social.

Soutien en cas de résiliation du contrat d'apprentissage (projet LEVA)

Dans le canton de Berne, un cinquième des formations professionnelles sont interrompues avant terme (Stalder & Schmid, 2006; Schmid & Stalder, 2007, 2008). Sont particulièrement touchés les jeunes de *nationalité étrangère* et ceux qui se forment dans une *profession à faible niveau d'exigences*. Si plus des deux tiers des jeunes reprennent plus ou moins rapidement une formation, un petit tiers se trouvent toujours sans solution trois ans après la résiliation de leur contrat (cf. chapitre 4.7). Les offres de consultation proposées par les services d'orientation professionnelle et par les organes de surveillance des apprentissages (sans oublier le soutien des formateurs à l'école et dans l'entreprise) se sont, dans de nombreux cas, avérées utiles pour une reprise de la formation.

Les auteurs tirent une série de conclusions de l'étude qui a été menée à large échelle sur le projet: une importance particulière devrait être accordée au dépistage précoce des risques de résiliation de contrats, à la collaboration renforcée des lieux de formation ainsi qu'à l'accompagnement des jeunes sans solution pour la suite. Il faudrait que les formateurs puissent eux aussi provoquer un suivi et que cette initiative ne soit pas réservée aux jeunes. Dans le cas de jeunes vulnérables, l'accompagnement doit durer jusqu'à la fin de la nouvelle formation professionnelle. L'accès à une offre de suivi devrait être aussi facilité que possible («bas seuil»).

Préparation à la recherche d'une place de travail au terme d'une formation professionnelle

Un projet intéressant a été lancé sous le nom de *get job now*. Il a été réalisé en 2006 auprès de 85 classes (cf. www.getjobnow.ch). Des enseignants d'écoles professionnelles ont été priés de parler durant les cours, avec les jeunes en dernière année, de leurs expériences dans la recherche d'une place, et de leur apporter du soutien. Le projet a été lancé par l'OFFT, l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPPF), la Conférence suisse des directrices et directeurs d'écoles professionnelles (CSD), la Conférence suisse des offices de la formation professionnelle (CSFP) et d'autres organisations.

c) Autres offres

Prévention des dépendances – projet Supra-f

Supra-f est une approche qui vise à renforcer les ressources des jeunes à risque et qui fait l'objet d'une évaluation scientifique (www.supra-f.ch). Cette offre s'adresse aux jeunes qui présentent des signes de troubles du comportement (par ex. consommation de substances) – et non en priorité à des jeunes qui ont des problèmes de dépendances (cf. Hüsler & Werlen, 2006). Cette prévention secondaire vise à améliorer les conditions internes et externes des jeunes en situation de risque. On entend par «conditions internes» l'état psy-

chique, l'estime de soi, la gestion des problèmes, ou encore la délinquance et la consommation de substances. Les conditions externes comprennent les changements de situation, que ce soit au niveau familial, professionnel ou scolaire, ainsi que le domaine de l'intégration sociale.

Supra-f est destiné aux jeunes encore à l'école obligatoire de même qu'aux jeunes qui ont quitté l'école et qui n'ont pas de perspectives claires.

Cinq types de centres ont été créés à l'échelle suisse, avec le soutien de l'Office fédéral de la santé publique (OFSP), en vue d'améliorer la situation de ces jeunes.

- type A: mesures d'apport scolaire
- type B: structure de jour
- type C: mesures d'intégration sociale
- type D: classe de 10^e année
- type E: programme d'orientation professionnelle

Une étude longitudinale a été menée sur plusieurs années pour suivre l'évolution de jeunes âgés de 11 à 15 ans et de 16 à 20 ans. Il s'agissait de savoir comment se présentait la situation, sur le plan de l'intégration sociale, pour les jeunes ayant effectué un séjour d'environ six mois dans un centre supra-f. La question de l'intégration sociale avait été définie ainsi: fréquenter une école, suivre une formation professionnelle ou un perfectionnement, ou avoir trouvé un travail, même temporaire. Parmi les autres critères permettant une amélioration de la situation de ces jeunes, on trouve un changement dans l'état psychique (dépression, anxiété) ou la consommation d'une substance. Les résultats de l'enquête sont présentés dans le tableau 10.

Le tableau montre que l'évolution à long terme, sur deux ans (de T1 à T4), s'avère positive dans tous les types de projets. Les plus grands changements se produisent dans le cadre des types B et C, qui accueillent des jeunes connaissant des conditions parfois particulièrement précaires. Par ailleurs, il est intéressant de noter que seuls les jeunes ayant une situation sociale de départ moyenne ou défavorable voient leur état s'améliorer. Chez

les jeunes dont la situation sociale de départ est favorable, on observe par contre une légère aggravation. Pour l'essentiel, on peut donc en conclure que les interventions *supra-f* sont bénéfiques pour les jeunes qui rencontrent des difficultés assez importantes. Les résultats de l'évaluation de suivi indiquent qu'il est important de procéder à un diagnostic d'entrée complet lors du choix du programme adéquat pour un jeune.

Tableau 10 | Intégration sociale selon le type de projet à quatre périodes de mesure différentes (supra-f)

	Intégration				Change- ment de T1 –T4
	T1	T2	T3	T4	
Type A	89%	87%	85%	88%	-1%
Type B	31%	57%	62%	71%	39%
Type C	20%	43%	62%	67%	46%
Type D	*	87%	82%	88%	1%
Type E	20%	82%	53%	43%	23%
Groupe témoin sans intervention	81%	93%	89%	90%	9%
Groupe témoin avec intervention	5%	71%	84%	70%	15%

*Classe d'école, T1: entrée à supra-f. T2: après 6 mois.

T3: après 24 mois. T4: après 30 mois. Source: étude sur le programme supra-f (Hüsler & Werlen, 2006)

S'agissant d'une éventuelle consommation de substances, on constate au terme de l'intervention que tous les effets enregistrés vont dans le sens d'une diminution de la consommation: la plus faible au niveau de la consommation de cannabis et la plus nette dans celle du tabac. Quant au bien-être, à l'image de soi, au sentiment de valeur personnelle et à la délinquance, les résultats sont moins clairs. Le sentiment de valeur personnelle augmente un peu, la délinquance diminue légèrement, mais le sentiment de bien-être reste pratiquement inchangé.

Ce projet mené à large échelle montre que les compétences scolaires, sociales et émotionnelles peuvent être renforcées par des mesures qui don-

nent une structure dans les programmes, ainsi que par l'encouragement d'engagements positifs.

Offres des services sociaux scolaires

Modèles de coopération entre l'école et les organes d'aide à la jeunesse, les services sociaux scolaires ont pour but de permettre, dans un lieu de socialisation central, un dépistage et une prise en charge précoces parmi les enfants et les jeunes. Outre les prestations de consultation destinées aux élèves, les services sociaux scolaires soutiennent également les directions d'établissement et les enseignants en les aidant à développer et à mettre en œuvre des mesures structurelles de dépistage et d'intervention précoces. Ce lieu central aménagé dans le bâtiment scolaire garantit une facilité d'accès à l'offre proposée.

Diverses études de Suisse et d'Allemagne montrent que, du point de vue subjectif des enseignants, des élèves et des professionnels, le travail des services sociaux scolaires peut entraîner des changements positifs (Fabian, Drilling, Müller, Schrott & Egger-Suetsugu, 2008). Une enquête longitudinale a été réalisée récemment sur l'effet des services sociaux scolaires (Fabian et al., 2008). Dans ce cadre, on a observé les effets suivants auprès des 456 élèves interrogés, qui provenaient de la ville de Thoune et de la principauté du Liechtenstein.

La plupart des enfants et des jeunes interrogés (moyenne d'âge: 13,5 ans) connaît l'offre des services sociaux scolaires, et la majorité d'entre eux la juge importante. Ils sont 12% à avoir déjà bénéficié de l'offre de consultation individuelle et 14% de celle de consultation en groupe. Les consultations sont qualifiées de «passablement utiles», voire de «très utiles» par la plupart d'entre eux.

Les élèves reçus en consultation individuelle au cours de la période d'enquête ont obtenu des valeurs moins élevées que les autres groupes dans l'estime de soi, sont plus fréquemment issus de l'immigration et sont plus nombreux à avoir des parents non mariés. On a observé, chez les jeunes interrogés ayant demandé une consultation indi-

viduelle, que le bien-être avait plus fortement diminué et la fréquence de consommation d'alcool davantage augmenté pendant la durée de l'enquête (14 mois) que dans les deux groupes témoins. Ce résultat défavorable indique que les élèves rencontrant des difficultés sont remarqués par les services sociaux scolaires (dépistage précoce) et qu'une démarche de consultation peut s'amorcer, s'accompagnant parfois d'une orientation vers un service spécialisé externe (intervention précoce). Par ailleurs, on pourrait aussi établir un lien entre ces résultats défavorables et le processus de suivi lui-même. Peut-être est-ce dû à la qualité ou à la marge de manœuvre offertes par les consultations. Ou alors cela s'explique par le fait que ces jeunes qui présentent des angles problématiques se trouvent confrontés à eux-mêmes, ce qui déclenche (dans un premier temps) une dégradation de leur état psychique.

En 2008, un manuel a été publié en allemand, sous le titre *Jugendliche richtig anpacken – Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen*, par l'association *Fachverband für Sucht* et l'Office fédéral de la santé publique. Il traite du dépistage et de l'intervention précoces chez les jeunes en situation de vulnérabilité, et suggère que l'on développe, dans les écoles, une culture de «l'attention et de l'action». Selon les auteurs de ce manuel, l'école joue en effet un rôle central, dans le domaine du dépistage et de l'intervention précoces, pour percevoir suffisamment tôt les risques qui menacent certains élèves et prendre des mesures en vue de leur apporter de l'aide. Pour la mise en œuvre, il est surtout nécessaire de disposer de *guides d'intervention*, qui détaillent les compétences des enseignants, des services sociaux scolaires, des directions d'établissement et des autorités scolaires, ainsi que la manière de procéder dans les situations difficiles.

4.6.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

La plupart des offres de consultation et d'intervention présentées dans les sections précé-

dentes sont axées sur le premier seuil ou sur l'accompagnement durant la formation professionnelle. Par contre, il existe pour l'instant nettement moins d'offres qui portent sur le deuxième seuil (par ex. *get a job now*), ou même au-delà. Il n'est par conséquent guère possible de dégager plus que des constatations isolées sur les facteurs de réussite qui interviennent lors du passage de la formation professionnelle au marché du travail.

La qualité de la relation entre les clients et les conseillers joue un rôle tout à fait central, tant lors de la transition vers la formation professionnelle que dans le cadre d'un accompagnement durant la formation elle-même. Etablir une relation de confiance constitue une condition importante pour la réussite d'un processus de consultation ou d'intervention. De plus, il s'avère que les offres de soutien non bureaucratiques, orientées sur la solution, sont très appréciées pour la rédaction de dossiers de candidature ou la recherche d'une place de formation. Les jeunes se sentent particulièrement soutenus lorsqu'ils reçoivent de l'aide concrète pour constituer des dossiers de candidature et gérer les réponses négatives.

4.6.3 Comment ces facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

L'analyse effectuée montre que l'on trouve, dans les offres de consultation et d'intervention, de nombreux facteurs de réussite qui sont bénéfiques pour les jeunes tout au long de leur parcours vers la vie active. Les jeunes reçoivent un soutien adapté dans de nombreuses offres de consultation publiques, notamment l'orientation professionnelle et de carrière, les services psychopédagogiques et pédopsychologiques de même que, depuis peu, les services sociaux scolaires.

Les offres de consultation et d'intervention s'avèrent très utiles pour la recherche d'une place de formation ou pour l'endurance nécessaire à l'accomplissement d'une formation professionnelle. On y développe la confiance en soi, ainsi que la persévérance en cas de refus,

et on y propose une aide concrète pour rédiger des dossiers de candidature. Par contre, combler les lacunes scolaires (par ex. dans la langue première et en mathématiques) ne constitue, dans beaucoup d'offres, qu'un objectif secondaire, plus difficile à atteindre. Vu les résultats PISA, il s'agit à l'évidence de travailler particulièrement à renforcer les compétences des jeunes en lecture et en écriture. Citons à cet égard un exemple de bonne pratique: il s'agit d'une méthode de promotion de la lecture développée par l'institut privé IKK, spécialisé dans la communication interculturelle (*Institut für Interkulturelle Kommunikation*), qui est employée dans les écoles (professionnelles) ordinaires (Renggli, cité dans Panorama 4/2008). Les enseignants des écoles professionnelles en question apportent un soutien prononcé aux jeunes pour l'assimilation des contenus de lecture et l'élaboration de textes.

La motivation des jeunes constitue l'une des conditions essentielles pour la réussite d'un processus de consultation et d'intervention. De manière générale, les offres de consultation et d'intervention ne sont destinées qu'aux jeunes motivés; la participation est facultative. Le caractère facultatif du recours aux offres proposées devrait – notamment du fait des taux élevés d'interruption d'apprentissage – faire davantage l'objet des réflexions menées dans la politique de la formation. Différents projets en cours se penchent sur la manière de motiver les jeunes à l'école et dans la formation professionnelle. Selon Euler et Walzik (2007), la motivation s'accroît avec l'expérience de l'autonomie. Pour favoriser ce sentiment d'autonomie, l'auteur estime que la personne en formation doit être confrontée à des problématiques dont elle perçoit l'enjeu et comprend le sens. Les jeunes doivent aussi disposer d'une certaine marge de manœuvre pour résoudre les problèmes qui leur sont posés et pouvoir agir librement, avec créativité et inventivité. C'est sur cette base théorique qu'ont été développées des directives pour une qualité d'enseignement qui motive les élèves (www.member.unioldenburg.de/hilbert.meyer/9287.html).

Dans les offres de consultation et d'intervention, ce sont les jeunes qui sont placés au centre, avec

leurs préoccupations et leurs aspirations. Toutefois, il ne faut pas perdre de vue le fait que les conditions structurelles jouent un rôle central pour la réussite des jeunes sur le marché des places d'apprentissage, puis celui de l'emploi. Pour permettre l'intégration des jeunes sur le marché du travail, il s'avère indispensable de créer des **places de stage pratique et de formation dans l'économie**. La prise de responsabilités sociales et régionales fait partie des facteurs importants permettant aux jeunes à risque d'entrer sur le marché du travail. Il serait donc bénéfique de permettre des échanges intenses avec l'économie et de faciliter l'accès aux places de stage notamment. Le projet *Speranza* (www.speranza.ch), qui va dans ce sens, s'avère particulièrement réussi: il a permis de trouver un grand nombre de nouvelles places d'apprentissage dans différentes branches.

Au niveau des offres de consultation et d'intervention, on a également identifié des facteurs de réussite dans la collaboration (et la clarification des rôles) des divers acteurs, institutions et offices concernés. A l'heure actuelle, on développe par exemple, dans tous les cantons suisses, des concepts de **case management Formation professionnelle** (cf. www.csfp.ch). L'un des principaux objectifs d'un *case management* est de coordonner les interventions des différents acteurs (formation professionnelle, marché du travail, aide sociale) par-delà les frontières institutionnelles et professionnelles, et même au-delà de la période durant laquelle les jeunes choisissent une profession et suivent une formation professionnelle. Citons, à titre d'exemple, l'offre de *case management* du canton de Berne, qui accueille déjà des jeunes depuis le début de l'année 2009.

Dans le concept de *case management* du canton de Berne, qui a été nommé *Take off ... réussir* dans sa vie professionnelle!, un dépistage intervient à partir de la 7^e année de scolarité déjà. Les mesures proposées reposent sur le principe d'aider la personne à s'autoresponsabiliser et sur la perception de la responsabilité personnelle. Cela se passe sous la forme de *bilans personnels réguliers*, réalisés soit par les enseignants, soit par les responsables de la formation (par ex. école

professionnelle / entreprise), soit encore par des professionnels externes. Durant l'entretien, les facteurs de risque sont définis à l'aide d'un ensemble de critères (par ex. potentiel de performances scolaires ou professionnelles, comportement face à l'apprentissage et au travail, capacités, entourage), qui permettent de définir les difficultés que rencontre le jeune en question. Les enseignants et les responsables de la formation prennent alors les mesures nécessaires et travaillent en étroite collaboration avec des personnes et des institutions dans l'environnement du lieu de formation / de l'école. L'offre *Take off ... réussir dans sa vie professionnelle!* est rattachée aux centres d'orientation professionnelle régionaux. Si le projet porte ses fruits, on peut tabler sur des économies à long terme pour l'assurance-chômage et l'aide sociale, ainsi que sur une optimisation des offres transitoires.

4.6.4 Synthèse et conclusion

Il existe une diversité d'offres publiques établies, mais aussi un grand nombre de projets pilotes qui portent sur l'orientation et l'encadrement des jeunes durant le processus de choix professionnel. Etant donné que, pour diverses offres, aucune évaluation n'a (pour le moment) été réalisée, il n'a été possible d'intégrer dans l'analyse qu'une sélection de projets de consultation et d'intervention.

De nombreuses offres de consultation et d'intervention n'entrent en jeu que lorsque les parents et d'autres personnes de référence importantes ne peuvent pas apporter une aide suffisante aux enfants et aux jeunes concernés. Si les conseillers ne peuvent remplacer les parents que jusqu'à un certain point, on constate néanmoins que de nombreuses offres permettent d'apporter une aide efficace aux jeunes, et de soutenir voire de décharger les parents et les enseignants. Les offres qui jouent un rôle particulièrement important dans ce processus sont celles proposées par les offices d'orientation professionnelle et de carrière, par les services psychopédagogiques et pédopsychologiques, de même que par les services sociaux scolaires, dont les jeunes peuvent souvent bénéficier

à titre gratuit. De plus, il existe de nombreux programmes supplémentaires (par ex. dans le domaine de l'encadrement individuel, du coaching ou du mentorat) proposés par différents professionnels, et souvent aussi par des bénévoles.

On recense des succès notables dans un grand nombre des offres de consultation et d'intervention évaluées. Suivant l'étude considérée, entre la moitié et les trois quarts des jeunes ont trouvé une solution adéquate pour la suite après avoir bénéficié d'une telle offre. Les consultations courtes, comme celles proposées par les services d'orientation professionnelle, affichent aussi de bons résultats: au travers des consultations, les jeunes réussissent à mieux définir leurs aspirations professionnelles et prennent confiance en leurs capacités.

L'analyse effectuée fait apparaître les facteurs suivants comme étant essentiels pour réussir la transition entre l'école obligatoire et la formation professionnelle, puis pour terminer sa formation: établir des contacts avec le monde du travail (par ex. par des stages pratiques, des stages d'observation), créer des réseaux professionnels, veiller à de bonnes relations avec un conseiller, de même que faire intervenir suffisamment tôt (si possible à titre préventif) des mesures d'aide. Du côté des conseillers, les facteurs de réussite importants peuvent être résumés ainsi: être au courant des problématiques des jeunes, savoir collaborer / se mettre d'accord avec d'autres personnes de référence importantes pour les jeunes, de même qu'adopter une attitude positive et confiante vis-à-vis des jeunes. Pour ces derniers, il peut aussi s'avérer extrêmement utile d'avoir recours au réseau professionnel des personnes conseillères. Il n'est pas rare qu'un jeune n'arrive à entamer une formation qu'après avoir reçu une place de stage pratique par ce biais. Les *projets de mentorat* proposent une offre particulièrement efficace de ce point de vue: les jeunes rencontrant des difficultés bénéficient alors d'un suivi assuré par des adultes bénévoles, expérimentés, actifs dans le monde du travail, qui leur offrent un soutien concret pour trouver une place de formation. Mais un encadrement/coaching, assumé par exemple par des formateurs en entreprise, peut

aussi s'avérer très utile pour les jeunes durant la formation professionnelle. Etant donné le taux élevé de résiliations de contrats d'apprentissage, on peut se demander s'il ne faut pas imposer d'office un accompagnement durant la formation à un certain groupe cible de jeunes.

Le moment de la consultation / l'intervention joue aussi un rôle déterminant: les approches qui se sont révélées très prometteuses sont celles qui misent sur une prévention, une intervention, un encouragement et un diagnostic précoces, avec un accent sur les points forts des jeunes. Dans le domaine du dépistage et de l'intervention précoces, l'école a un rôle particulièrement important à jouer: d'une part, elle permet d'intégrer dans le diagnostic des personnes de référence importantes pour les jeunes (par ex. les enseignants) et, d'autre part, l'accès aux offres y est vraiment «bas seuil» (par ex. services sociaux scolaires). Il s'agirait de clarifier les compétences et la procédure à suivre en cas de situations difficiles.

Quant à savoir s'il est nécessaire de créer davantage d'offres de consultation et d'intervention, il n'est pas aisé de répondre simplement à cette question. Les offres de consultation et d'intervention devraient certainement être optimisées et développées de façon à permettre à autant de jeunes que possible de terminer une formation du degré secondaire II (cf. *case management* Formation professionnelle). Et on constate surtout des besoins pour la transition de la formation professionnelle au monde du travail. Mais il arrive aussi parfois que suffisamment d'offres soient proposées pour un certain groupe cible et qu'elles ne soient pas encore assez exploitées. Les barrières linguistiques et les obstacles culturels peuvent aussi y contribuer. Il serait nécessaire de mieux faire connaître les offres proposées et de définir des règles d'utilisation plus contraignantes.

Dans le domaine des offres de consultation et d'intervention, il est également important que la recherche entretienne des liens de proximité avec la pratique. Les projets devraient, dans la mesure du possible, faire l'objet d'un suivi scientifique, de façon à ce que l'efficacité puisse en être constamment vérifiée et améliorée. Pour une démarche

optimale, les évaluations devraient être réalisées avec une approche longitudinale et selon un type d'enquête qui inclut des groupes de contrôle.

Si les offres de consultation et d'intervention, qui se concentrent surtout sur les problèmes des jeunes, s'avèrent très utiles, elles ne couvrent cependant pas tous les aspects à considérer dans l'optique d'une intégration professionnelle réussie sur le marché du travail. Il importe tout autant de veiller, du côté de l'économie, à des conditions structurelles favorables – par exemple au niveau des places de formation et de stage pratique.

4.7 Les entreprises et les formateurs

En Suisse, la majorité des jeunes ayant achevé leur scolarité obligatoire quittent le système de formation scolaire à temps complet et entrent dans un monde d'adultes en étant relativement jeunes, alors qu'ils sont âgés de 15 à 17 ans. Et ce monde-là est régi par d'autres règles que celles qu'ils ont connues à l'école ou avec les jeunes de leur âge («culture des pairs», de l'anglais: *peer culture*). En règle générale, ils passent alors trois à quatre jours dans une entreprise chargée de leur formation et ne fréquentent une école professionnelle plus qu'un voire deux jours par semaine. Dans l'entreprise, les jeunes sont confrontés dès le début à des situations professionnelles réelles, qui ont des conséquences immédiates sur le matériel ou la clientèle.

Comment les jeunes gèrent-ils cette confrontation à la réalité? Comment font-ils pour réussir leur formation professionnelle, qui dure entre deux et quatre ans, et pour entrer ensuite dans la vie active ou entreprendre une formation continue?

Voici à nouveau, en guise d'illustration, un exemple concret, rapporté par un service d'orientation:

M. suit une formation élémentaire dans une profession pratique. Il dispose de faibles capacités intellectuelles; il a effectué sa scolarité dans une classe à effectif réduit. Son maître d'apprentissage

n'est pas certain qu'il remplisse les exigences de cette formation.

M. vient d'un foyer stable. Ses parents l'ont beaucoup soutenu et l'ont poussé à s'investir aussi à l'école. Il a de bonnes manières; c'est un jeune homme «correct» et il se donne beaucoup de peine dans son travail. Malgré son engagement, il commet régulièrement des erreurs: il n'arrive pas à retenir ce qu'il doit faire, oublie les instructions de ses chefs et perd tout plaisir à travailler.

Suite aux entretiens que lui accorde un service d'orientation indépendant, il reprend confiance en lui, et sa motivation pour sa formation se trouve renforcée. Avec l'aide de ses parents, de ses formateurs et de ses enseignants, ce jeune reçoit un soutien coordonné. Les formateurs réussissent à lui faire retrouver le moral et à prendre des mesures de remédiation. Grâce à un encouragement ciblé et à des occasions de mettre à profit ses ressources, ce jeune engrange des expériences positives, qui l'encouragent à poursuivre ses efforts. Il parvient ainsi à terminer sa formation élémentaire.

Parallèlement à cela, il développe aussi ses contacts sociaux avec des jeunes de son âge et commence à être plus indépendant de ses parents, qui encouragent ses efforts pour plus d'autonomie. Après avoir achevé sa formation élémentaire, il part tout seul – pour la première fois de sa vie – en vacances à l'étranger.

Facteurs de réussite:

- des parents engagés
- des formateurs encourageants, possédant des qualités pédagogiques et sociales
- une démarche de consultation indépendante, axée sur les ressources et une approche systémique
- les qualités personnelles du jeune en question: appliqué, facile à vivre, ambitieux

Les sections suivantes présentent différentes études et divers projets qui traitent tous de l'influence de l'entreprise sur le développement professionnel des jeunes, étayant empiriquement le cas de figure décrit ci-dessus. Quelle est l'influence du travail dans l'entreprise et d'autres éléments liés au milieu professionnel? Et qu'en est-il de l'influence de la relation avec les supérieurs ou avec les collègues de travail, et de celle de la profession choisie? Pour ce qui est de

l'influence du deuxième lieu d'apprentissage – l'école professionnelle – elle a déjà été exposée au chapitre 4.4 et ne sera mentionnée ici que de façon marginale.

Nous avons trouvé des études et des projets qui concernent l'entrée dans la formation; deux projets se penchent sur les motifs des ruptures de contrats d'apprentissage, relativement fréquentes. Une étude a analysé le passage à la vie active (cf. aperçu du tableau 11). Nous n'avons toutefois pas trouvé d'études traitant des examens de fin d'apprentissage et des raisons qui expliquent le taux d'échec relativement élevé (pas moins de 10%). Dans l'ensemble, nous n'avons pu inclure que relativement peu d'études et de projets concernant ce domaine d'influence qu'est l'entreprise, ce qui est tout de même assez étonnant vu l'importance que revêt la formation en entreprise – un état de fait qu'il s'agira donc de discuter.

4.7.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

a) Une transition facilitée au premier seuil

Comme l'ont montré les chapitres précédents, c'est essentiellement le choix de la profession et de l'entreprise formatrice qui s'avèrent déterminants dans le fait qu'un jeune puisse **bien entamer** sa formation professionnelle. Les **jeunes** qui connaissent des conditions personnelles et sociales peu favorables et qui trouvent néanmoins une place de formation se démarquent par des stratégies actives de maîtrise de la situation (*coping*: prise de contact ciblée et précoce avec des entreprises, souplesse dans la recherche, etc. – cf. Herzog et al., 2006; Neuenschwander et al., 2007). A part leurs parents, ils arrivent à mobiliser d'autres personnes, qui leur apportent également leur soutien. Dans le cadre de projets de **mentorat** et de coaching, les jeunes sont suivis de manière ciblée par des personnes expérimentées, en contact avec un large réseau de professionnels, et aidés pour leur recherche de place d'apprentissage et la prise de contact avec les entreprises (cf. 4.6).

Tableau 11 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par l'entreprise et la profession

Projet/étude	Paramètres professionnels	Structure de l'entreprise et conditions de travail	Relations sociales sur le lieu de travail
Etude AEQUAS (Elfering et al., 2000; Kålin et al., 2000)	Exigences dans la profession	Possibilités de contrôle, reconnaissance, absence de stress	
Parcours AFP (Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009)		Comme TREE	Comme TREE
TREE (OFS & TREE, 2003)	Groupes de professions et niveau d'exigences intellectuelles	Diversité de contenu et de méthodes; marge de manœuvre	Compétences pédagogiques Soutien social (par le formateur ou les collègues de travail)
Etude FiB – Encadrement individuel (EI; Sempert & Kammermann, 2008)		Comme TREE	Comme TREE
Sélection des apprentis dans les PME (Imdorf, 2007a)		Adéquation entreprise–jeunes	
LEVA (Schmid & Stalder, 2007, 2008)	Niveau d'exigences professionnelles	Diversité du travail	Bon contact avec le formateur Compétences pédagogiques des formateurs Soutien social
QuWibB (Scharnhorst et al., 2008; Baeriswyl & Wandeler, 2008)		Travail motivant (autonomie, cohérence, diversité, feedback, signification)	Approche constructiviste des formateurs
RESAP (Amos et al., 2003)	Niveau d'exigences professionnelles	Taille de l'entreprise, nombre d'apprentis	
Parcours de formation (Kaiser et al., 2007; Rasoldo et al., 2007, 2008)	Niveau d'exigences professionnelles	Travail motivant; adéquation entreprise–jeunes	Bon contact avec le formateur; culture d'entreprise
Formation élémentaire AI (Audeoud & Häfeli, 2009)		Activités stimulantes, sans être exigeantes à l'excès	Rapport de confiance; habileté didactique
Ruptures de formation (Lamamra & Masdonati, 2008a, 2008b, 2009)		Conditions de travail et de formation (favorables)	Climat de travail
<i> Casting</i> (Götz et al., 2007; Hofer, 2008)		Amélioration du contact entre l'économie et l'école / les jeunes	Extension du réseau des jeunes, contacts personnels (sélection)

Remarque: fond plus foncé: importance plus grande; fond plus clair: importance moins grande (cf. sélection des études à l'annexe A2)

De plus, on trouve dans de nombreux projets de réforme ou d'intervention étudiés un mode de collaboration ciblée avec des entreprises locales, ce qui permet de surmonter les éventuelles appréhensions entre l'école / les projets et l'économie (par ex. la réforme de la 9^e année dans le canton de Zurich ou le projet *Casting*). On

constate aussi qu'un réseau local se constitue au travers de contacts personnels, lequel se développe au fil des années et peut être alors mis à profit. Certains projets concluants permettent également de placer des jeunes «difficiles» dans des stages d'observation ou des stages pratiques. Ces contacts avec des personnes en entreprise doivent

cependant être soigneusement préparés, pour éviter qu'ils n'entraînent des déceptions pour les deux parties. Il est par conséquent nécessaire d'exercer les compétences sociales et personnelles (cf. les projets présentés dans les chapitres 4.4 et 4.6).

Lors de la sélection des apprentis, les entreprises formatrices, et surtout les PME, recherchent des jeunes qui semblent promettre une formation la moins problématique possible (Imdorf, 2007b). Une méfiance règne – à tort – envers les jeunes étrangers, dont on craint qu'ils causent des problèmes supplémentaires. Les procédures de sélection pour les places d'apprentissage qui garantissent l'anonymat améliorent l'égalité des chances. Lorsque les données de candidature sont anonymes, l'origine n'exerce en effet plus d'influence sur les chances de réussite. C'est ce que révèle l'évaluation du projet pilote zurichois *smart selection* (Heinimann & Margreiter, 2008).

b) Entrée dans la formation professionnelle initiale et parcours ultérieur

Différentes études rendent compte d'une entrée réussie dans la formation professionnelle. La plupart des jeunes s'habituent visiblement sans problème à la nouvelle situation, et ils sont nombreux à se sentir mieux que dans les classes terminales de la scolarité obligatoire (Herzog et al., 2006; Neuenschwander et al., 2007). La description la plus complète du point de vue des jeunes a été établie dans le cadre de l'**enquête longitudinale TREE**, menée à l'échelon national auprès de différents jeunes:

L'étude TREE montre que, un an après l'école obligatoire, la majorité des jeunes portent une appréciation positive sur leur formation scolaire ou professionnelle. La plupart d'entre eux disent avoir des formateurs compétents sur le plan pédagogique et qui les soutiennent en cas de difficultés.

L'enseignement scolaire et la formation en entreprise leur paraissent variés et enrichissants. La charge de travail leur semble généralement légère. Dans l'entreprise comme à l'école, les jeunes ont

la possibilité de participer au moins en partie aux décisions en rapport avec leur travail quotidien. (...) Les apprentis jugent en général plus favorablement la formation en entreprise que la formation à l'école professionnelle. Le travail en entreprise semble plus varié et les possibilités de participation plus grandes qu'à l'école. Les compétences pédagogiques et le soutien aux élèves sont jugés meilleurs chez les maîtres d'apprentissage que chez les enseignants de l'école professionnelle. Cela confirme le lien étroit qui se noue entre les apprentis et les entreprises qui les forment.

De manière générale, les apprentis sont nettement plus satisfaits de leur formation que les élèves des écoles professionnelles à plein temps et des écoles de formation générale, plus satisfaits aussi que les jeunes qui ont opté pour une solution transitoire de type scolaire. Presque deux tiers des apprentis se disent dans l'ensemble satisfaits de leur formation, contre un tiers seulement des élèves des écoles de formation générale, des élèves des écoles professionnelles à plein temps et des jeunes en situation transitoire.

Les jeunes sont surtout satisfaits de leur formation quand ils peuvent apprendre beaucoup et quand leurs activités sont variées. Leur satisfaction dépend en premier lieu de la variété de l'enseignement et, pour les apprentis, de la variété de leur travail. Les jeunes attachent aussi beaucoup d'importance à la présence de personnes compétentes – formateurs, collègues de travail ou camarades d'école – susceptibles de les soutenir dans leur formation, en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés. (OFS & TREE, 2003, pp. 10-11)

Des analyses différenciées effectuées par groupes de professions et niveaux d'exigences cognitives font apparaître des différences minimes uniquement. Seule la marge de manœuvre augmente avec le niveau d'exigences de la profession. Pour qu'un travail présente un certain potentiel de motivation, il faut une conception analogue de l'enseignement et de l'apprentissage de la part des formateurs en entreprise. Comment faut-il par exemple aménager le travail des apprentis? Une approche s'est avérée particulièrement favorable; il s'agit de la **conception constructiviste** de l'apprentissage – c'est ce qui ressort d'une étude

différenciée de Baeriswyl et Wandeler (2008), menée auprès de 259 formateurs de polymécaniciens. Les formateurs de type constructiviste (contrairement à ceux qui privilégient une méthode instructiviste) laissent plus de liberté aux apprentis, et les responsabilisent davantage, de façon à ce qu'ils puissent apprendre de nouvelles choses par eux-mêmes, quitte à ce qu'ils fassent des erreurs en essayant.

On pourrait peut-être s'attendre à ce que des jeunes qui suivent une **formation moins exigeante** aient une moins bonne impression de leur travail. Cette supposition a pu être vérifiée par le biais du projet de Kammermann & Hofmann, qui ont comparé 173 jeunes en formation élémentaire ainsi que 319 apprentis AFP (attestation fédérale) avec 154 apprentis CFC (certificat fédéral de capacité) actifs dans les mêmes branches (hôtellerie et restauration, commerce de détail). Dans les trois groupes, on obtient des résultats semblables: les avis sont positifs sur la situation de travail. La majorité des jeunes se disent satisfaits, voire très satisfaits de leur formation (Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009; Kammermann & Stalder, 2006). Ces résultats sont confirmés par une étude bâloise menée auprès d'apprentis AFP représentant quatre groupes professionnels (Sempert & Kammermann, 2008).

Une autre enquête de type qualitatif, réalisée auprès de douze **jeunes suivant une formation élémentaire** AI dans la profession de gardien de cheval, livre des résultats positifs (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009): lorsque les jeunes bénéficient d'un bon suivi et qu'on leur confie un travail stimulant (mais pas exigeant à l'excès), ils sont pour la majorité d'entre eux satisfaits de leur situation de travail. L'essentiel est de trouver des «niches» adéquates avec ces conditions de travail.

Ce compte rendu, dans l'ensemble très positif au départ de la formation professionnelle, se détériore progressivement. D'après l'étude TREE, les jeunes suivant leur deuxième année de formation jugent un peu moins favorablement leur travail et les personnes impliquées dans la formation; ils semblent un peu moins satisfaits qu'au début de

leur apprentissage (OFS & TREE, 2003, pp. 74ss; cf. aussi Scharnhorst et al., 2008). Une différence qui s'explique sans doute en partie par le fait qu'ils se sont installés dans une certaine routine et qu'ils ont remarqué certaines lacunes dans leur formation. Par ailleurs, il se peut aussi que les exigences vis-à-vis de la formation augmentent. Ces perceptions négatives s'amplifient parfois jusqu'à la rupture du contrat d'apprentissage.

Projet LEVA, portant sur les résiliations de contrats d'apprentissage: selon une étude différenciée réalisée dans le canton de Berne, plus d'un cinquième (22%) des nouveaux contrats d'apprentissage conclus sont résiliés avant terme. Dans le cadre de cette enquête, 1300 apprentis et formateurs concernés par une résiliation de contrat ont été interrogés (Stalder & Schmid, 2006; Schmid & Stalder, 2007, 2008). Nous avons vu, dans les chapitres 4.3 et 4.4, que parmi les jeunes concernés par une résiliation de leur contrat avant terme on trouve surtout des jeunes de *nationalité étrangère* (un sur trois) ainsi que des jeunes qui se forment à une *profession à faible niveau d'exigences*. Dans certaines branches comme la vente, la coiffure, la cuisine ou la maçonnerie, le taux de résiliation s'élève à plus de 30%. Les motifs de résiliation d'un contrat d'apprentissage sont très variés et, dans la plupart des cas, la résiliation est due au cumul de plusieurs facteurs.

Les motifs invoqués par les apprentis divergent souvent de manière considérable de ceux invoqués par les formateurs. Ces derniers accusent souvent les performances à l'école et dans l'entreprise et trouvent les apprentis peu disposés à faire des efforts. Si les apprentis incriminent eux aussi le plus souvent leurs résultats scolaires, ils invoquent généralement – contrairement aux formateurs – des motifs ou des conflits liés à la formation ou au travail dans l'entreprise. Le choix de la profession et de l'entreprise est un facteur de résiliation mis en cause par les deux parties. Si les formateurs accusent essentiellement le désintérêt pour la profession et le manque de maturité des apprentis pour le métier choisi, les apprentis incriminent plutôt ce qu'ils savaient de l'entreprise avant de

commencer leur apprentissage (Stalder & Schmid, 2006, L'essentiel en bref, p. 3).

Dans le canton de Genève, ce sont également des motifs professionnels, scolaires ou afférents à l'entreprise qui expliquent les résiliations de contrats d'apprentissage, voire les arrêts de formation (Kaiser et al., 2007). La diversité des causes à l'origine d'un abandon apparaît aussi dans une étude qualitative menée auprès de 46 apprentis dans le canton de Vaud (Lamamra & Masdonati, 2008a, 2008b).

On constate donc que les apprentis ont rencontré **dans leur entreprise des incompatibilités et des difficultés** qui ont joué un rôle dans la résiliation de leur contrat. Pour eux, la formation en entreprise est bien moins variée et les compétences pédagogiques de leurs (anciens) formateurs moins bonnes qu'aux yeux des apprentis n'ayant pas un contrat résilié. Dans le canton, les conflits avec les responsables de la formation sont mentionnés dans pratiquement un tiers des cas, et les conflits avec les collègues de travail sont aussi relativement fréquents (17%).

Ces conditions jouent un rôle déterminant dans la décision de **changer d'entreprise**. Le changement d'entreprise constitue, à raison d'un quart des cas, le choix le plus fréquent après une résiliation du contrat d'apprentissage. C'est ce qui ressort d'entretiens réalisés auprès de 1200 jeunes trois ans après la résiliation de leur contrat (Schmid & Stalder, 2008). Une autre solution courante consiste à **descendre à un niveau inférieur en restant dans le même domaine professionnel**, une régression qui se justifie surtout par de mauvaises performances à l'école professionnelle (parfois aussi dans l'entreprise – voir tableau 12). Seuls 4% des apprentis **accèdent à un niveau supérieur dans le même domaine professionnel**. Un certain nombre de jeunes choisissent de **changer de formation** et d'opter pour une autre profession (21%); mais il leur faut un à deux ans pour effectuer le changement, étant donné que cela nécessite une réorientation complète.

Deux ans après la résiliation du contrat, un bon quart des jeunes n'ont toujours **pas trouvé de solution certifiante**, et c'est problématique. Dans ces cas, on peut conclure à un arrêt de la formation. Comparativement aux autres jeunes, ce groupe se caractérise par une plus grande insécurité dans le choix de la profession, ainsi que des difficultés plus importantes sur le marché des places d'apprentissage.

Le projet révèle, pour le canton de Berne, que près de trois quarts des jeunes reprennent une formation certifiante après une résiliation du contrat d'apprentissage. A noter que les chances de reprendre une formation sont grandes durant les deux premiers mois qui suivent la rupture (cf. tableau 12).

Plus le temps passe, plus il est difficile de reprendre une formation. Après une interruption de deux ans ou plus, les jeunes n'ont plus guère de chances de pouvoir poursuivre leur formation ou d'en entamer une nouvelle.

Ces jeunes adultes peuvent être **soutenus** de diverses manières dans leur recherche de solutions. Dans de nombreux cas, il a été possible, avec l'aide de l'entreprise ou de l'école professionnelle, d'adapter le niveau d'exigences (vers le bas, la plupart du temps). Les parents et la famille élargie peuvent aussi apporter leur aide, tout comme les personnes chargées de la surveillance de la formation, particulièrement quand il y a changement d'entreprise.

La situation est plus compliquée lorsque le choix de la profession n'est pas réussi ou pas clair: dans ces cas-là, c'est l'orientation professionnelle qui joue un rôle essentiel, mettant parfois en route un processus relativement long et difficile pour les jeunes. Selon l'enquête menée, il a assez fréquemment été nécessaire de recourir à des solutions transitoires, des stages pratiques, voire des périodes de chômage. Du reste, comme nous l'avons déjà mentionné, il n'a de loin pas été possible de trouver une solution pour tous les jeunes.

L'étude genevoise, qui suit des jeunes pendant leur formation professionnelle, parvient à des résultats

Tableau 12 | Solution trouvée par les jeunes le 1^{er}, 2^e, 12^e ou 24^e mois après la rupture de leur contrat d'apprentissage (fréquences en %)

	Nombre de jeunes en % le ... (après la rupture)			
	1 ^{er} mois	2 ^e mois	12 ^e mois	24 ^e mois
Ont trouvé une solution pour la suite	19%	42%	63%	72%
...changent d'entreprise	6%	18%	26%	26%
...accèdent à un niveau supérieur dans leur domaine professionnel	1%	4%	4%	4%
...descendent à un niveau inférieur dans leur domaine professionnel	10%	18%	19%	19%
...changent de formation	1%	3%	13%	21%
...trouvent une autre solution certifiante du secondaire II	-	-	1%	1%
N'ont pas trouvé de solution certifiante du secondaire II	81%	58%	38%	28%
Total	100%	100%	100%	100%

Source: LEVA, Schmid & Stalder, 2008 (p. 35)

Remarques: N=1321. Les valeurs ont été arrondies à des pourcentages entiers; leur somme n'équivaut donc pas toujours à 100%. Ce tableau montre le taux cumulé de reprise de formation / d'activité en fonction de la solution trouvée pour la suite.

Dans cette représentation, les jeunes qui ont entamé une nouvelle formation après avoir résilié leur contrat continuent, même lorsqu'ils ont à nouveau interrompu leur formation avant terme, de figurer dans le groupe de ceux qui ont trouvé une solution pour la suite (taux gelés - contrairement aux relevés mensuels de participation à la formation).

en partie semblables (Kaiser et al., 2007; Rastoldo et al., 2007, 2008): dans le canton de Genève aussi, de nombreux contrats d'apprentissage sont résiliés avant terme – environ 25%. Mais il semblerait que seuls deux tiers des jeunes restent dans le système de la formation, tandis qu'un tiers l'ont quitté après un à deux ans. Le rapport mentionne des risques quatre fois plus élevés de connaître le chômage et une plus grande insatisfaction pour ce groupe (que pour les jeunes qui terminent une formation). Il est étonnant de noter qu'apparemment ces jeunes n'ont pratiquement pas reçu ou demandé du soutien / des prestations d'orientation.

c) Examens de fin d'apprentissage et entrée sur le marché du travail

Grâce à la statistique de la formation, on sait depuis un certain temps que **les taux de réussite aux examens de fin d'apprentissage** se situent en moyenne vers 90% et qu'ils varient passablement d'un canton à l'autre, et d'une profession à l'autre.

Ils oscillent entre 95% et 75,5% selon le canton, et entre 98% et 80% selon le métier. Le taux de réussite se monte à 96% après une ou deux répétitions. Un groupe de projet a été mandaté par l'OFFT pour étudier les causes possibles de ces écarts, à l'aide de données individuelles fournies par huit cantons et 23 professions, durant la période 1998–2002 (Amos et al., 2003). En plus de la profession et du canton, on observe des différences liées à la formation préalable, à la nationalité ou à des caractéristiques de l'entreprise. Ainsi, les apprentis des **entreprises d'une certaine taille** et de celles qui forment plusieurs apprentis ont plus de chances de réussir les examens. Cependant, une analyse multivariée a démontré que les **facteurs canton et profession** exercent une influence bien plus grande que d'autres paramètres étudiés, telles que le sexe, la nationalité, le type de formation (duale ou école de métiers), la formation préalable, l'origine sociale ou des caractéristiques de l'entreprise justement. Les auteurs présument que les écarts entre les cantons s'expliquent par les différences de systèmes

éducatifs ainsi que de structures économiques et sociodémographiques; quant aux différences entre les métiers, elles pourraient être dues aux profils d'exigences différents selon la profession, aux types de candidats et aux divers systèmes d'examen. De nombreuses questions restent donc ouvertes dans ce domaine, et il est regrettable que cette étude n'ait pu être poursuivie.

Mentionnons encore les résultats de l'étude **AEQUAS**, qui relève de la **psychologie du travail** et qui a permis le suivi d'un groupe de 675 jeunes adultes sur deux ans (de la fin de la formation professionnelle jusqu'à deux ans après l'entrée dans la profession – Elfering et al., 2000; Kälén et al., 2000). Les appréciations portées sur les conditions de travail dans les cinq professions étudiées (cuisinier, employé de banque, vendeur, électronicien, infirmier) varient passablement. Les évaluations de travail les plus positives sont celles des employés de banque et des électroniciens en ce qui concerne les possibilités de contrôle, la reconnaissance et le stress (ou plutôt l'absence de stress). Ces caractéristiques ont aussi une répercussion positive sur la satisfaction au travail et d'autres indicateurs de la qualité de vie. Enfin, on enregistre, durant les deux premières années de vie professionnelle, un nombre relativement élevé d'ajustements (changement d'entreprise et parfois de profession), qui sont toutefois évalués positivement et bien gérés par la majorité des jeunes adultes qui y sont confrontés (Rimann, Udriș & Weiss, 2000).

4.7.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

Les paramètres de réussite analysés dans ce chapitre ne varient pas beaucoup selon la période considérée. Le métier (et particulièrement le niveau d'exigences) joue directement et indirectement (par le biais du type d'école suivie au degré secondaire) un rôle important dans le choix de la profession; mais c'est aussi un facteur déterminant plus tard, lors des résiliations de

contrats d'apprentissage ou des examens de fin d'apprentissage.

L'entreprise, avec les conditions de travail concrètes et les relations sociales qu'elle implique, ne devient importante que plus tard, une fois que la profession a été choisie. En revanche, à ce moment-là, les conditions afférentes à l'entreprise exercent une influence d'autant plus grande et jouent un rôle déterminant dans les résiliations de contrats d'apprentissage, dans la satisfaction au travail ou encore l'engagement professionnel.

4.7.3 Comment les facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

Force est de constater – en dépit du fait que ce chapitre se réfère à une douzaine d'études et de projets – que les influences et les processus de formation liés à l'entreprise font encore l'objet de peu de travaux. La recherche s'intéresse nettement moins aux processus d'apprentissage en entreprise qu'à ceux qui surviennent en milieu scolaire. Par ailleurs, il est à noter que, parmi les projets soutenus par l'OFFT et les services cantonaux, rares sont ceux qui portent sur les entreprises et la formation en entreprise – un constat regrettable étant donné l'importance que revêt ce lieu d'apprentissage pour les jeunes. Il serait par exemple important de savoir comment les formateurs en entreprise gèrent les situations de formation difficiles et comment (dans la plupart des cas) ils les surmontent. Il serait aussi judicieux d'étudier de plus près les différences de taux de réussite aux examens de fin d'apprentissage, dans l'optique des possibilités de soutien qu'offrent les entreprises formatrices.

4.7.4 Synthèse et conclusion

Dans ce chapitre, nous avons étudié les facteurs de réussite professionnels et ceux liés à l'entreprise. Comme on le sait, les jeunes passent trois à quatre jours dans ce lieu d'apprentissage, et l'on a donc supposé que la formation en entreprise joue

un rôle important. Il a déjà été démontré, dans le cadre d'enquêtes longitudinales antérieures, que des traits de personnalité essentiels sont influencés de manière déterminante, chez les jeunes entre 15 et 19 ans, par des paramètres afférents à l'entreprise (situations de formation donnant satisfaction aux personnes concernées, comportant des contenus professionnels variés et stimulants, ainsi que de bonnes relations sociales) de même que par des critères professionnels (niveau de qualification – Häfeli et al., 1988; Kraft, Häfeli & Schallberger, 1985). De même, dans les études et les projets que nous avons analysés, nous avons trouvé confirmation de ces influences, qui recoupent, pour l'essentiel, des constats dressés dans le domaine de la psychologie du travail (Ulich, 2005):

- Plus le **niveau d'exigences** cognitives d'une profession est élevé, plus le parcours professionnel se déroule bien. Le niveau d'exigences ne constitue pas un facteur indépendant – il est notamment étroitement lié aux capacités cognitives des jeunes – mais les défis rencontrés dans la profession ont à leur tour un effet stimulant sur le domaine intellectuel.
- Une **situation de travail et de formation** variée, autonome et comportant certains défis permet aux jeunes de vivre des expériences de réussite, favorise l'engagement professionnel et donc les chances de persévérer jusqu'au bout de la formation dans la profession choisie.
- Les **relations sociales** sur le lieu de travail jouent un rôle tout aussi important. Ainsi, il s'est avéré que, lorsqu'il y a eu résiliation du contrat d'apprentissage, l'une des raisons principales ayant motivé un changement d'entreprise a été des conflits sociaux avec un supérieur ou des collègues de travail.

4.8 La société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)

Nous abordons pour terminer un domaine qui se situe à un niveau supérieur; Bronfenbrenner parle de «macroniveau» (*Makro-Ebene*) – contraire-

ment aux domaines traités jusqu'ici, qui sont plutôt ancrés à un «microniveau» ou à un «mésos-niveau» (*Mikro-Ebene; Meso-Ebene* – cf. chapitre 4.1). Il s'agit là de domaines d'influence relevant de la formation professionnelle, qui interviennent plutôt au niveau de la société: conditions économiques, situation du marché de l'emploi, affaires sociales, législation, pilotage politique et évolution démographique. Comme nous le verrons, il n'est pas possible d'influer rapidement et facilement sur ce domaine. Le tableau 13 présente les principales influences qui sont explicitées dans les sections suivantes.

4.8.1 Principaux facteurs d'influence et de réussite

a) Démographie

Le nombre de candidats constitue un paramètre essentiel, qui contribue à décider des chances d'un jeune de trouver une place de formation de choix. L'arrivée de cohortes nombreuses sur le marché de la formation ces dernières années a limité les chances individuelles d'obtenir une place de formation, dans la mesure où l'offre n'a pas augmenté en fonction de la demande. Cette situation porte particulièrement préjudice aux jeunes qui sont de toute manière limités dans leurs perspectives, par exemple en raison de handicaps ou de difficultés.

L'évolution démographique suit un cycle de dix ans chez les jeunes de 16 ans: après un pic de 96 000 en 1985, on a observé un recul à 78 800 en 1995, suivi d'un nouvel accroissement, pour atteindre presque 90 000 en 2007. En conséquence, on a enregistré une augmentation nette, ces dernières années, dans toutes les filières de formation du degré secondaire II: c'est très clairement le cas pour les écoles de formation générale et les offres transitoires (cf. illustration 14 G4), et un peu moins marqué dans la formation professionnelle (cf. illustration 14 G3).

Pour les années à venir, l'Office fédéral de la statistique (OFS) table sur un recul; il a d'ailleurs publié de nouveaux scénarios pour le système

Tableau 13 | Influences positives exercées sur la formation / le développement professionnels des jeunes par les conditions prévalant dans la société

Projet/étude	Démographie	Situation économique	Influences socio-géographiques	Politique et administration
Compétitivité sur le marché de l'emploi AFP / formation élémentaire (Hofmann & Kammermann, 2008; Kammermann & Hofmann, 2009)				Offre de l'AFP
<i>Ausbildungsbereitschaft</i> , participation des entreprises à la formation (Schweri & Müller, 2008)		En cas de croissance économique, plus grande volonté dans les entreprises de former des apprentis		
Scénarios (OFS, 2008)	Recul du nombre d'élèves terminant la scolarité obligatoire			
TREE (OFS & TREE, 2003; Bertschy et al. 2007)			Suisse alémanique	
<i>Wirtschaftsfaktoren</i> , facteurs économiques (Sheldon, 2002, 2009)		Secteur des arts et métiers et de l'industrie Demande de personnel hautement qualifié		
<i>Ausbildungswege</i> , voies de formation (Gyseler et al., 2008)				Offre de formation élémentaire
RESAP (Amos et al., 2003)			Cantons alémaniques ruraux	
OFFT, cantons (Meyrat, 2002; Wüest, 2008; Egger et al., 2007)				Marketing des places d'apprentissage Réseaux d'entreprises formatrices <i>Case management</i> Formation professionnelle
Formation élémentaire AI (Audeoud & Häfeli, 2009)				Evolution de la formation élémentaire AI

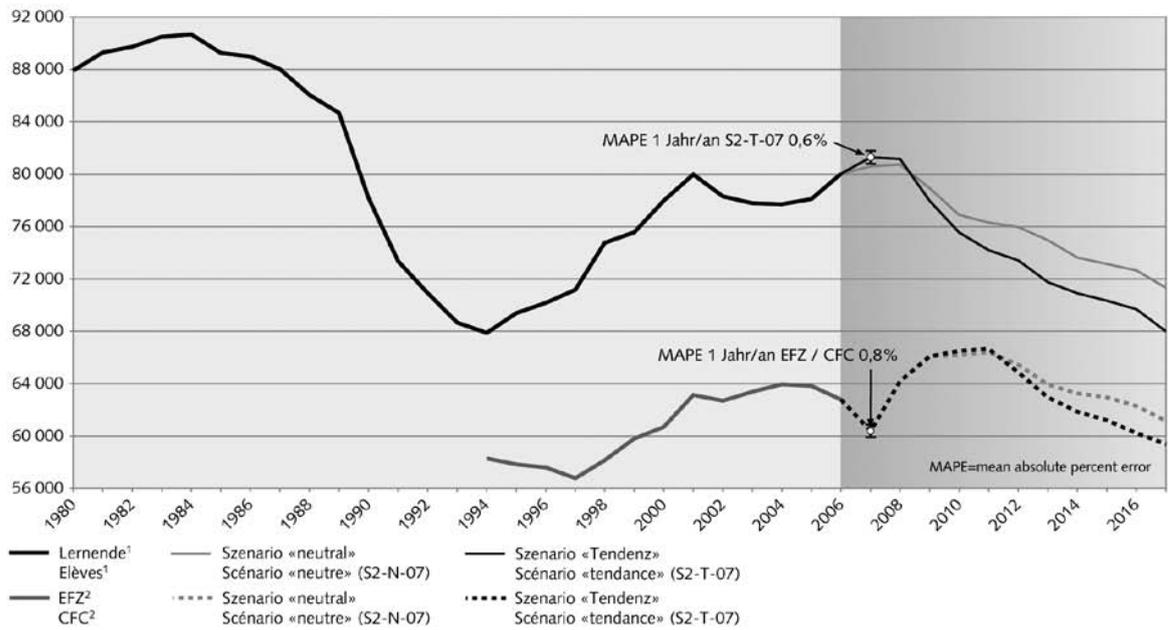
Remarque: fond plus foncé: importance plus grande; fond plus clair: importance moins grande (cf. sélection des études à l'annexe A2)

de formation (OFS, 2008). Entre 2008 et 2017, les entrées dans l'ensemble du secondaire II devraient reculer de 11%. Les pronostics concernant la formation professionnelle comportent de grandes incertitudes: vu les tendances constatées ces dernières années (comme la fréquentation accrue des filières de formation générale), la formation professionnelle pourrait voir ses effectifs de première année passer de presque

81 000 en 2008 à 68 000 jusqu'en 2017 (-16% en comparaison) – avec toutefois de grands écarts selon les régions. Ce scénario «tendance» part du principe que les éléments (conjuncture, facteurs tendanciels et démographie) qui ont marqué l'évolution des taux de transition dans le passé continueront d'exercer un effet à l'avenir. D'après ce scénario, désigné comme le plus probable par l'OFS, on pourrait en fait s'attendre – d'un point

Berufsbildung: Bestände des 1. Jahres und Abschlüsse
Formation professionnelle: effectifs de 1^{re} année et titres

G 3



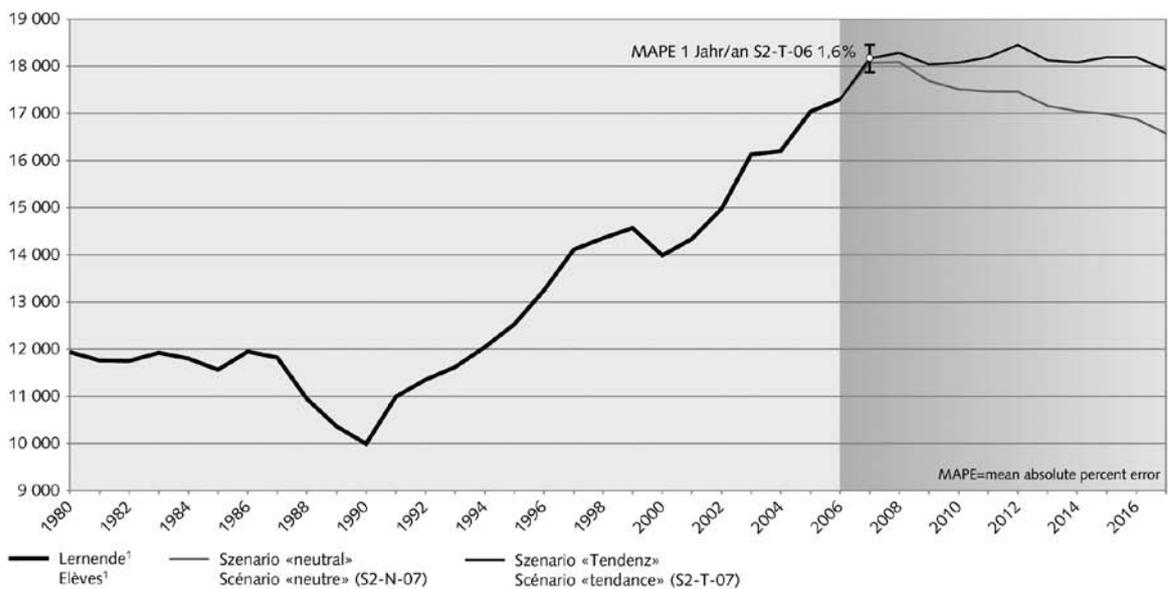
¹ Mit der Anlehre / Y compris la formation élémentaire.

² Mit den Anlehrausweisen und den Berufsattesten und mit den sich tertiarisierenden Gesundheitsberufen / Y compris les attestations de formation élémentaire et professionnelle et y compris les formations en voie de tertiarisation du domaine de la santé.

© Bundesamt für Statistik (BFS) / Office fédéral de la statistique (OFS)

Übergangsausbildungen: Gesamtbestände
Formations transitoires: effectifs totaux

G 4



¹ 10. Schuljahr (Sekundarstufe I), Vorbereitungsschulen (Sekundarstufe II) und Vorlehre / 10^e année (degré secondaire I), écoles préparatoires (degré secondaire II) et préapprentissage.

© Bundesamt für Statistik (BFS) / Office fédéral de la statistique (OFS)

Illustration 14 | Evolution de la formation professionnelle (G3) et des formations transitoires (G4) de 1980 à 2017 (Source: OFS, 2008, p. 45)

de vue purement démographique – à une détente sur le marché des places d'apprentissage.

b) Situation économique

L'évolution démographique exerce une influence centrale sur la demande de places d'apprentissage. Quant à l'offre du domaine de la formation professionnelle initiale, elle provient essentiellement, dans le système suisse, de l'économie (et des entreprises publiques). Si des études récentes révèlent une certaine constance dans la **participation des entreprises à la formation** ces dernières années (Mühlemann, Wolter & Fuhrer, 2007; Schweri & Müller, 2008; Wolter & Mühlemann, 2007), Sheldon démontre toutefois que celle-ci varie considérablement selon le groupe de professions (Sheldon, 2008, 2009). Ces dernières décennies, les places de formation ont surtout pu être maintenues grâce à une volonté accrue de la part des entreprises du secteur des arts et métiers, de même que de l'industrie. Force est de constater toutefois que l'offre a relativement diminué depuis 1980 dans le secteur des services.

En outre, l'étude de Schweri & Müller (2008) a démontré que plus la **croissance économique** est forte (durant l'année en cours ou l'année précédente), plus la participation à la formation est élevée, et la différence est significative. Des données tirées de l'enquête suisse sur la population active font apparaître un lien de corrélation relativement marqué entre le taux de chômage global (en tant qu'indicateur macroéconomique représentatif de la conjoncture économique) et les effectifs de la première année de formation professionnelle initiale. Ce rapport étroit entre le marché du travail et celui de la formation accentue le manque de places d'apprentissage, et l'on peut s'attendre, en cas de «goulets d'étranglement», à ce qu'il y ait des files d'attente qui se manifestent sous la forme de solutions intermédiaires intervenant au terme de la scolarité obligatoire (Hupka-Brunner & Meyer, 2008).

Comme cela a déjà été mentionné, on peut espérer, pour ces prochaines années, une détente générale sur le **marché des places d'apprentissage** du fait du recul du nombre d'élèves terminant la scolarité

obligatoire (l'offre étant plus grande que la demande), pour autant que la situation économique demeure constante (ou se profile encore davantage vers une croissance économique). Si au contraire la situation économique se dégrade (comme c'est le cas depuis l'automne 2008), il pourrait y avoir une diminution de la participation des entreprises à la formation, et la tension pourrait se maintenir en proportion sur le marché des places d'apprentissage (l'offre étant moins grande pour une demande constante). Mais d'après un communiqué de presse de l'OFFT, on n'avait pas encore enregistré, au mois de janvier 2009, de répercussion perceptible de la situation économique tendue. Quant aux jeunes qui connaissent des déficits de formation scolaires ou sociaux, ils continuent d'avoir de la peine à trouver une place de formation.

Cet aspect quantitatif ne nous permet toutefois pas de savoir si des changements qualitatifs ont eu lieu au fil du temps – notamment au niveau des **profils d'exigence**. L'économiste bâlois Sheldon (2008) affirme qu'il y a une progression continue de la demande des entreprises pour de la main-d'œuvre hautement qualifiée. Les chances de trouver une occupation sur le marché du travail s'amoindrissent progressivement pour les travailleurs non qualifiés et ce, en raison de trois tendances qui affectent sur le long terme l'évolution de la demande sur le marché du travail suisse: (i) une délocalisation des activités de production simples à l'étranger, (ii) une intensification de la formation liée à l'évolution technologique et (iii) une proportion croissante de professions de prestations de service (Sheldon, 2008).

Un autre changement est survenu en lien avec la **mutation structurelle** qui s'est opérée ces dernières décennies dans l'économie suisse, celle-ci étant passée progressivement d'une société de production à une société de services. Sheldon a fait remarquer, il y a quelques années déjà, que la formation professionnelle ne suit que partiellement cette évolution, ou la suit en accusant passablement de retard (Sheldon, 2002). On constate malgré tout un certain déplacement vers le secteur des services (par ex. secteur de la santé en pleine expansion), ce qui devrait aller dans le sens des intérêts et des préférences de

nombreuses jeunes femmes. Cette évolution structurelle a également eu pour conséquence le fait que, dans le secteur des services, on propose moins de places de formation duales et davantage de filières scolaires à plein temps, ou on fait appel à de jeunes adultes disposant d'une bonne formation générale (Sheldon, 2008).

c) Différences sociogéographiques

En Suisse, la répartition de l'offre dans le domaine de la formation varie considérablement du point de vue sociogéographique; certaines différences entre les cantons mais aussi entre les régions linguistiques sont connues depuis relativement longtemps (Meyer, 2009). Elles sont dues notamment à l'organisation fortement fédéraliste du système d'éducation, qui accorde aux cantons un pouvoir décisionnel très large dans le domaine de la scolarité obligatoire. Seuls la formation professionnelle et certains aspects de la formation au niveau des hautes écoles relèvent des compétences de la Confédération.

Nous nous intéresserons ici à la sélection qui s'effectue durant la scolarité obligatoire, au degré secondaire I. D'une part, l'étude PISA, qui a permis de mesurer les compétences des élèves, comporte des indices clairs indiquant qu'une sélection précoce et des systèmes éducatifs dont l'organisation est fortement sélective compromettent l'égalité des chances et accentuent encore l'influence de l'origine sociale (Meyer, 2009). D'autre part, le type de filière suivie au degré secondaire influence directement les possibilités de formation ultérieure (cf. sur cette question le chapitre 4.4). Malgré un certain rapprochement – induit notamment par les efforts déployés dans le cadre du projet HarMoS – qui se profile depuis quelques années, les cantons se différencient toujours considérablement pour ce qui est du moment et de l'articulation de la sélection. Aujourd'hui, la sélection s'effectue le plus souvent après six ans (mais dans cinq cantons, elle intervient déjà après quatre ou cinq ans). Le degré secondaire I est divisé en plusieurs filières de formation en fonction des exigences de performances, même si l'on constate, depuis quelque temps, des processus profonds de réforme à

l'échelle suisse. Dans la foulée de ces réformes, on a développé des structures nouvelles, censées faciliter la perméabilité entre les différentes filières de formation. Force est de constater toutefois, à l'instar de Kronig, que la réussite dans la formation revêt un caractère aléatoire systématique (Kronig, 2007a), variant selon le canton dans lequel on réside.

Le canton constitue encore une grandeur importante au moment des examens de fin d'apprentissage. Comme nous l'avons déjà mentionné au chapitre 4.7.1, les taux de réussite varient considérablement selon le canton: avec à peine 80% et 83%, les cantons urbains de Genève et de Bâle-Ville se retrouvent en fin de liste, tandis que les petits cantons ruraux de Suisse alémanique affichent, avec jusqu'à 97%, les valeurs les plus élevées (Amos et al., 2003). Les responsables de la formation professionnelle et les auteurs précités se l'expliquent de deux façons: la première explication part du principe que la qualité de la formation et des candidats varie passablement selon le canton (et la profession). La seconde justifie les écarts par un degré de difficulté variable dans les examens de fin d'apprentissage ou des différences de sévérité lors de l'évaluation des performances des candidats. Cette seconde explication semble mettre en cause la comparabilité des certificats de capacité, qui sont pourtant délivrés par une autorité fédérale (OFFT).

Outre les variations cantonales, on enregistre aussi des différences entre les régions linguistiques, lesquelles s'expliquent le mieux par les normes éducatives et culturelles respectives des pays limitrophes (affinités linguistiques). Selon l'étude de suivi TREE, l'accès direct à une formation post-obligatoire est nettement plus fréquent en Suisse romande (80%) et en Suisse italienne (92%) qu'en Suisse alémanique (71%), où l'offre de solutions transitoires est beaucoup plus développée (OFS & TREE, 2003). Par la suite, deux ans déjà après la fin de l'école, on obtient des taux de formation comparables dans les régions linguistiques, mais avec une utilisation différente. En Suisse alémanique, bien deux tiers des jeunes suivent une formation professionnelle, alors qu'en Suisse romande et au Tessin, ils ne sont qu'une bonne moitié.

Les écoles de formation générale y tiennent une place très importante (avec 37% et 42%, contre 21% en Suisse alémanique). Ces différences sont renforcées par les influences liées au genre: 78% des hommes en Suisse alémanique suivent une formation professionnelle, alors que ce taux est de 40% pour les femmes au Tessin. On sait également que la part de personnes qui possèdent une maturité ou un diplôme universitaire est plus élevée en Suisse romande. L'étude TREE révèle toutefois aussi des taux deux fois plus élevés de jeunes sans formation au terme du degré secondaire II: 16% en Suisse romande, contre 8% en Suisse alémanique (Bertschy et al., 2007). Visiblement, le système de formation alémanique, plus fortement orienté sur la formation professionnelle, parvient davantage à mener une proportion aussi grande que possible de jeunes à achever une formation au secondaire II que celui de la Suisse romande, qui suit une orientation plus académique.

d) Politique et administration

La politique et l'administration publique cherchent à créer, à l'échelon de la Confédération et des cantons, des conditions générales qui permettent à (pratiquement) tous les jeunes de suivre une formation au degré secondaire II. C'est aussi là l'un des objectifs déclarés du projet Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II. L'engagement (*commitment*) important de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail a pour but d'amener à 95% le pourcentage des jeunes titulaires d'un diplôme du degré secondaire II. La réalisation de cet objectif nécessite une contribution politique dans le domaine de la formation, mais aussi du côté du marché du travail et des affaires sociales.

S'il n'a pas été possible, dans le cadre du présent rapport, de présenter tous les efforts déployés dans ce sens par la politique et l'administration, nous citerons néanmoins brièvement les principaux programmes réalisés dans ce domaine, de même que les lois et les réformes pertinentes. Nous présentons plus en détail les projets qui comportent une partie évaluative, qui sont documentés et qui remplissent ainsi nos critères

d'analyse (les projets de réforme du degré secondaire I se trouvent au chapitre 4.4).

Projets de réforme pour les degrés secondaires I et II au niveau de la Confédération et des cantons

Degré secondaire I

- Réformes du degré secondaire I visant à accroître la perméabilité entre les différents niveaux scolaires
- Réformes des 8^e et 9^e années en vue d'améliorer la transition vers la formation professionnelle
- HarmoS

Degré secondaire II

- Promotion par l'OFFT de projets innovants, comme le 1^{er} et le 2^e arrêtés sur les places d'apprentissage, de même que les art. 54 et 55 LFP
 - Réforme et restructuration des offres transitoires
 - Projets de maintien des places d'apprentissage, ainsi que promotion de nouvelles places
 - Nouvelle loi sur la formation professionnelle (spécialement le passage de la formation élémentaire à une formation initiale de deux ans avec attestation fédérale – AFP)
 - Nouvelle orientation de la formation élémentaire AI vers une Formation pratique (INSOS)
-

Mesures de promotion des places d'apprentissage

Presque chaque canton dispose depuis plusieurs années de mesures spécifiques dans le domaine du **marketing des places d'apprentissage**. Dans le cadre des arrêtés sur les places d'apprentissage (1 et 2), des «promoteurs de places d'apprentissage» ont été institués dans un très grand nombre de cantons (Gertsch & Hotz, 1999; Meyrat, 2004). Ces promoteurs frappent à la porte des entreprises et des services administratifs, afin de maintenir et d'élargir l'offre régionale de places d'apprentissage. Ces instruments ont fait l'objet d'une évaluation et ont été adaptés en conséquence. Aujourd'hui, ces mesures sont reconnues comme ayant fait leurs preuves.

Une autre mesure a été prise afin de faciliter la participation à la formation des entreprises qui

ne sont pas en mesure de couvrir tout l'éventail d'une formation professionnelle initiale: il s'agit de la constitution de réseaux d'entreprises formatrices. Une évaluation réalisée récemment confirme l'effet escompté, c'est-à-dire que les réseaux d'entreprises formatrices créent des places d'apprentissage supplémentaires (Wüest, 2008). Même si la formation professionnelle initiale est globalement plus onéreuse dans un réseau d'entreprises formatrices, les coûts nets de la formation dans un réseau sont, du point de vue des entreprises formatrices, comparables à ceux d'un apprentissage en entreprise classique.

Répercussions de la loi sur la formation professionnelle

La loi sur la formation professionnelle, dont la nouvelle version régit, depuis 2004, tous les domaines de la formation professionnelle à l'échelle suisse, entraîne des répercussions considérables pour notre thématique. Voici des éléments essentiels qui relèvent de cette loi:

- but: compétences professionnelles et capacité d'accéder au marché du travail
- la formation professionnelle comme composante du système éducatif
- offre pour tous les talents (maturité professionnelle; certificat fédéral de capacité [CFC] après 3 ou 4 ans; attestation fédérale de formation professionnelle [AFP] après 2 ans)
- perméabilité entre toutes les professions et toutes les branches de la formation
- mission commune de la Confédération, des cantons et du monde du travail
- application de la nouvelle loi sur la formation professionnelle: 2004–2008

Dans l'optique d'un rapprochement européen, les filières au niveau des certificats fédéraux de capacité (CFC) ont été limitées aux formations de trois à quatre ans. On a supprimé les apprentissages de deux ans (et la formation d'une année d'employée de maison) qui correspondaient tout de même à 15% de tous les CFC et qui étaient surtout choisis par des jeunes femmes. La formation élémentaire a été remplacée par l'actuelle formation profes-

sionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP). Comme cela a été mentionné, la loi sur la formation professionnelle est en vigueur depuis le 1^{er} janvier 2004, mais pour la mise en œuvre des nouveautés qu'elle implique, qui sont pour certaines assez importantes, une phase de transition a été fixée jusqu'à la fin 2008 (et 2011 pour l'adaptation des règlements d'apprentissage pour les différentes professions).

Ces nouveautés dans la loi sur la formation professionnelle ont des *conséquences pour les jeunes handicapés et les jeunes défavorisés*, du fait que les filières de formation et les niveaux d'exigences ont été modifiés dans le domaine des formations courtes. On ne peut toutefois pas encore dire clairement quelles sont ces répercussions. Quelques études livrent de premiers résultats sur ce point (voir ci-dessous).

Avec la nouvelle loi, la **formation élémentaire** est remplacée par la **formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP)**. On a ainsi créé une offre de formation remarquable, qui doit permettre de remédier à différents inconvénients liés à l'ancienne formation élémentaire. Voici les principes de base de cette option de formation:

La formation professionnelle initiale de deux ans constitue une véritable offre de formation et débouche sur une profession à part entière. Elle constitue une solution pour les jeunes et les adultes dont les aptitudes sont essentiellement pratiques; ceux-ci disposent ainsi d'un titre reconnu et entrent de plain-pied dans l'apprentissage tout au long de la vie. De manière analogue à ce qui prévaut pour les formations professionnelles initiales de trois et de quatre ans, la formation professionnelle initiale de deux ans est dispensée dans les trois lieux de formation que sont l'entreprise formatrice, l'école professionnelle et les cours interentreprises. Le bon déroulement de la formation dépend du choix de méthodes de formation, d'une didactique, d'une pédagogie et de procédures de qualification adaptées aux groupes cible (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2005).

Le but est d'améliorer la capacité d'accéder au marché du travail (comme l'une des valeurs cibles centrales de la nouvelle loi) par une plus forte standardisation de la formation et des titres délivrés. Parallèlement, des éléments individuels comme les mesures d'appui et d'encouragement scolaires ont été gardés, et d'autres introduits, comme l'encadrement individuel. Celui-ci vise à apporter du soutien aux jeunes en cas de problèmes scolaires, sociaux ou psychologiques (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, 2007c). Toutefois, différents milieux craignent que les jeunes les plus fragiles ne remplissent pas, malgré ces mesures, les exigences posées – éventuellement accrues – et qu'ils ne puissent plus trouver de place de formation.

La formation professionnelle initiale a régulièrement fait l'objet de critiques, mais il s'est avéré à maintes reprises qu'elle représente (représentait), pour les jeunes les plus fragiles justement, une possibilité de formation importante. De fait, une **étude zurichoise** a démontré, en s'appuyant sur des **parcours de formation individuels**, que la formation élémentaire constituait, pour les jeunes en formation issus de classes de développement et d'écoles spéciales, un instrument de formation essentiel (Gyseler et al., 2008).

Changement de système: de la formation élémentaire à l'AFP

Une étude réalisée par la Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée (HfH) donne de premiers éclairages sur les changements survenus avec le passage de la formation élémentaire à la formation initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP). Une enquête longitudinale a été menée à l'échelle suisse auprès de 400 jeunes en formation dans les deux secteurs de la vente et de l'hôtellerie. On a comparé des élèves de la dernière volée de la formation élémentaire avec des élèves de la première volée AFP (Kammermann & Hofmann, 2009).

Niveau des formations | La formation préalable varie considérablement dans les secteurs de la

vente et de l'hôtellerie: 42% des jeunes suivant une formation élémentaire ont fréquenté des classes de développement ou des écoles spéciales, alors qu'ils ne sont que 13% dans ce cas en formation AFP. Quant à la proportion de migrants, elle est aussi plus élevée chez les jeunes en formation élémentaire (48%), que chez les jeunes en formation AFP (37%). Cela confirme l'impression de nombreux enseignants du degré secondaire I, qui estiment que les jeunes les plus fragiles ou handicapés sont confrontés à des difficultés accrues au moment de trouver une place de formation.

Perméabilité et capacité d'accéder au marché du travail | L'introduction de la formation initiale de deux ans avec AFP visait aussi à permettre une perméabilité vers la formation de trois ans débouchant sur un certificat fédéral de capacité (CFC). Il s'agissait de permettre, dans le sens d'une offre échelonnée, une formation raccourcie d'une année dans le même secteur professionnel. L'étude déjà mentionnée montre que, un an après la fin de la formation, 88% des jeunes interrogés ayant obtenu une attestation sont entrés dans la vie active ou suivent une formation ultérieure (contre 81% des jeunes qui ont accompli une formation élémentaire). Les jeunes ayant obtenu une attestation font preuve d'une plus grande mobilité professionnelle que ceux de la formation élémentaire et présentent un taux de formation continue plus élevé (26% contre 9% d'entrées dans une formation professionnelle de 3 ans – raccourcie la plupart du temps).

Ces chiffres sont confirmés par une enquête bernoise (Bieri, 2008), avec toutefois des solutions de raccordement CFC moins nombreuses dans d'autres branches (menuiserie et économie familiale). Le canton de Zurich affiche pour 2007 un nombre sensiblement plus élevé de solutions de raccordement CFC après une formation AFP: 48% des employés en cuisine et 40% des assistants du commerce de détail y suivent une formation CFC ultérieure. Quant à savoir si ces chiffres se confirmeront sur le long terme et quelles pourront être les perspectives sur le marché de l'emploi, seul l'avenir le dira.

Encadrement individuel (EI) | Ce nouvel élément, qui consiste en un soutien des jeunes qui rencontrent des difficultés durant leur formation, n'est malheureusement pas encore implanté dans l'ensemble de la Suisse. Si certains cantons ont élaboré des concepts à ce propos, testés depuis 2005, d'autres sont encore loin de l'objectif de mise en œuvre. D'ailleurs, presque les deux tiers des jeunes en formation qui ont été interrogés en 2007 ne connaissaient pas la notion d'«encadrement individuel» (ou des termes voisins), et ils ne sont pas même un cinquième à y avoir recours (Kammermann & Hofmann, 2008).

Dans les cantons pionniers de Bâle-Campagne, Bâle-Ville et Zurich, l'enseignant joue un rôle fondamental dans l'encadrement individuel (cf. chapitre 4.6.1). Les enseignants se comprennent comme des accompagnateurs et réalisent eux-mêmes des entretiens, mais en cas de problèmes plus lourds, ils jouent aussi un rôle de coordination et d'orientation. Une évaluation réalisée sur la mise en œuvre dans les cantons de Bâle-Campagne et de Bâle-Ville montre que 80% des jeunes en formation professionnelle initiale sur deux ans connaissent la notion d'«encadrement individuel», et plus de la moitié d'entre eux a déjà bénéficié de cette offre (Sempert, 2008).

Formation élémentaire AI

Que se passe-t-il pour les jeunes qui ne remplissent pas les exigences de la formation AFP? Jusqu'à présent, la seule option qui leur était ouverte était la formation élémentaire AI, qui offrait, sur une base privée, une préparation d'une année ou deux au marché du travail ouvert ou protégé. Une enquête réalisée par INSOS (Institutions sociales suisses pour personnes handicapées) montre qu'en 2002, 417 formations AI ont été achevées dans 116 institutions INSOS, financées par l'assurance-invalidité (INSOS, 2003). Cela correspond à environ 0,5% d'une cohorte, avec une répartition sur plus de 40 professions. Il semblerait que 40% des personnes ainsi formées parviennent à trouver une place de travail dans l'économie libre.

Un projet pilote financé par l'OFFT et le canton de Zurich a cherché à offrir une formation optimale à des jeunes suivant une formation élémentaire AI pour la profession de gardien de cheval, afin qu'ils aient plus de chances de réussir sur le marché ouvert primaire de l'emploi (Audeoud & Häfeli, 2008, 2009): ces jeunes passent une journée d'école par semaine dans une école professionnelle ordinaire, le but étant qu'ils soient mieux préparés à une intégration professionnelle dans l'économie libre grâce à ce pas de «normalisation» (cf. chapitre 4.4.1). Les résultats montrent que la plupart des jeunes réussissent, après une formation élémentaire AI de deux ou trois ans, à trouver une place de travail dans le marché primaire de l'emploi, même s'il s'agit parfois d'emplois de niche. Cela nécessite toutefois un soutien minutieux et compétent dans l'entreprise, tant durant la formation qu'après.

4.8.2 Les facteurs d'influence et de réussite sont-ils différents selon la période du parcours professionnel considérée?

Les paramètres étudiés dans ce chapitre ne diffèrent pas énormément au fil du parcours professionnel. Les réalités sociogéographiques jouent un rôle important en continu, tout comme les mesures prises par la politique et l'administration. Quant aux influences économiques, elles ne se répercutent pas directement sur la scolarité obligatoire (degré secondaire I); elles entrent uniquement en ligne de compte au moment du passage vers la formation professionnelle – par ex. sous la forme d'une offre de places d'apprentissage limitée.

4.8.3 Comment ces facteurs d'influence et de réussite sont-ils déjà encouragés dans la pratique?

Comme cela a déjà été mentionné à plusieurs reprises, la Confédération et les cantons entreprennent des démarches très importantes pour améliorer les périodes de transition entre l'école – la formation professionnelle – la vie active (cf. aussi Häfeli et al., 2004).

Offres de transition au banc d'essai

Dans ce contexte, l'OFFT a lancé au printemps 2006 une enquête dans le but d'examiner les stratégies, les compétences, les offres et les processus qui interviennent au premier seuil. Il en a résulté une étude approfondie sur les offres de formation transitoires entre scolarité obligatoire et formation professionnelle, qui a livré certains constats pouvant faciliter un passage positif vers le degré secondaire II (Egger et al., 2007).

L'enquête a porté sur 65 offices de la formation professionnelle, services de logistique des mesures relatives au marché du travail et offices des affaires sociales. Des analyses approfondies ont été réalisées dans six cantons (Bâle-Campagne, Berne, Lucerne, Vaud, Valais et Zurich).

Voici quelques recommandations tirées de cette étude:

- Il y aurait lieu de réduire le nombre des 2000 à 2500 personnes en grande difficulté.
- L'école devrait garantir qu'aucun jeune ne quitte l'école obligatoire ou n'interrompt un apprentissage sans projet pour la suite.
- Dans les solutions transitoires, il faudrait se concentrer davantage sur le groupe cible des jeunes ayant d'importants problèmes.
- Aucun jeune ne devrait interrompre un apprentissage sans solution pour la suite. Il faudrait ainsi s'éloigner du principe actuel du volontariat.
- Il est important de concevoir des modèles *case management*, avec un suivi des cas à long terme.
- L'encadrement des jeunes qui risquent de rompre ou ont déjà rompu leur contrat d'apprentissage devrait être étendu.

Case management Formation professionnelle

A la fin de l'année 2006, l'OFFT a lancé – notamment à la suite de l'étude Egger – une initiative sous le nom de *case management* Formation professionnelle (OFFT, 2007b). Il s'agit par là d'identifier, à partir de la 7^e ou de la 8^e année

déjà, les jeunes potentiellement à risque et de prendre des mesures coordonnées qui permettent une entrée ciblée dans la formation professionnelle (cf. chapitre 4.6.3). Différents cantons ont élaboré des concepts très prometteurs et développé de premières ébauches de solution (cf. www.csfp.ch > Projets > Case management). En font partie l'identification précoce des jeunes potentiellement à risque et un encadrement attentif, assuré par des mentors et des coachs. Mais il convient aussi de mettre résolument en œuvre, dans le domaine de la formation, la collaboration interinstitutionnelle, telle qu'elle est déjà pratiquée dans d'autres domaines. En plus du département de l'instruction publique – en toute logique à la tête du projet – il s'avère nécessaire d'inclure également, déjà au niveau de la conception et du financement des projets, la direction de la santé publique et de la prévoyance sociale, ainsi que celle de l'économie publique. A moyen terme, on peut tabler sur des économies au niveau des offres transitoires, des indemnités de chômage et des prestations sociales.

Evolution de la formation élémentaire AI

L'offre de formation professionnelle initiale, telle qu'elle est réglée par la loi sur la formation professionnelle, constitue assurément l'élément central pour le degré secondaire II. Par son caractère officiel et les titres reconnus à l'échelle suisse, elle offre des conditions optimales pour la capacité des jeunes à entrer sur le marché du travail. Cependant, comme nous l'avons déjà mentionné, certains jeunes ne réussissent pas même à entrer dans ce système. Et s'ils y parviennent, ils échouent en cours de formation ou à la fin.

Apparaît alors le besoin de filières de formation pertinentes et préparant au marché du travail qui soient «en deçà» de la formation professionnelle initiale AFP de deux ans. Ainsi, différents milieux cherchent à réformer la formation élémentaire AI et à reprendre des éléments des formations initiales réglées par la loi sur la formation professionnelle. INSOS a présenté la **Formation pra-**

tique (INSOS), qui a rencontré un grand intérêt (Aeschbach, 2006, 2008).

La réussite de ces réformes, et d'autres encore, sera déterminante pour pouvoir atteindre les objectifs ambitieux cités en introduction. Grâce à ses dimensions réduites, à la lisibilité qu'il permet et aux possibilités de solutions pragmatiques qu'il offre à l'échelon régional, le système de formation professionnelle en Suisse propose de nombreuses options positives qui devraient être exploitées. Il serait alors possible d'aider les jeunes défavorisés et handicapés à entamer eux aussi une formation professionnelle qualifiée.

4.8.4 Synthèse et conclusion

Ce chapitre a proposé une analyse du niveau formé par la société, le dernier domaine d'influence identifié: situation économique, situation du marché de l'emploi, influences sociogéographiques, législation, pilotage politique et évolution démographique.

Des influences considérables ont été constatées:

- Les cohortes nombreuses de ces dix dernières années ont exercé une certaine pression sur le marché des places d'apprentissage; cette **pression démographique** devrait nettement diminuer ces dix prochaines années.
- Ces dernières années, l'économie a proposé une **offre de places d'apprentissage** plus vaste. Malgré cela, certains auteurs parlent d'un «rationnement de la formation», particulièrement pour le groupe des jeunes les plus fragiles (Meyer, 2009).
- Il est très difficile d'établir des **pronostics économiques**. Et il est encore plus problématique de vouloir pronostiquer une pénurie de main-d'œuvre spécialisée pour certaines branches ou professions (Sheldon, 2009).
- **Les structures de formation cantonales et régionales** aux degrés secondaires I et II entraînent une inégalité des chances dans la formation et accentuent, de façon cumulative, les influences de l'origine sociale.

Devant une telle diversité d'influences survenant au niveau de la société, force est de constater que la réussite dans la formation est assortie d'un «caractère aléatoire systématique» (Kronig, 2007a). Si un jeune, appartenant à une cohorte nombreuse, arrive sur le marché de la formation durant une phase de récession en ayant effectué son parcours dans un système scolaire fortement sélectif, ses perspectives sont considérablement amoindries par rapport à des jeunes connaissant des conditions plus favorables.

Si nous considérons l'évolution démographique, nous en concluons que la situation pourrait suivre un cours favorable pour de nombreux jeunes ces prochaines années – mais seulement à la condition que l'offre actuelle de places d'apprentissage puisse être maintenue. Ce qui, vu les influences conjoncturelles directes de la situation économique sur le marché de la formation, est loin d'être certain en ce moment.

C'est pourquoi il faudra encore des **mesures de la Confédération et des cantons** pour motiver l'économie à investir dans la formation professionnelle et les jeunes (marketing des places d'apprentissage). Il s'avérera particulièrement important de maintenir et d'élargir les places correspondant à des formations moins exigeantes (formation AFP principalement). De plus, il s'agit d'évaluer soigneusement et éventuellement de développer les offres de formation introduites depuis 2004. En plus des formations OFFT, il faudra continuer de proposer des solutions de formation fortement individualisées pour les jeunes très fragiles, qui peuvent néanmoins tout à fait trouver, moyennant un soutien suffisant, un emploi de niche sur le marché primaire de l'emploi. C'est pour ces jeunes-là, notamment, que la collaboration interinstitutionnelle s'avère indispensable entre la formation professionnelle, les offices de l'emploi, les services de prévoyance sociale et l'AI ou encore les autorités d'exécution des peines. Le *case management* Formation professionnelle pourrait devenir un instrument important à cet effet.

4.9 Analyse comparative des études sur les sept domaines d'influence

Dans les chapitres 4.2 à 4.8, nous avons exposé un grand nombre de résultats obtenus dans le cadre de plus de 60 projets et études. Ils ont été catégorisés dans des domaines d'influence centraux comme la personne, la famille, les loisirs, etc. Cette catégorisation a été choisie pour des raisons analytiques; c'est aussi un élément de structuration pour notre travail. Il s'ensuit toutefois une certaine simplification, qui réduit par trop la complexité de notre thématique. En conséquence, nous avons essayé dans ce chapitre de présenter une vue d'ensemble, en commençant par reprendre les principaux facteurs des différents chapitres (4.9.1). Cette présentation additive est complétée au chapitre 4.9.2 par une perspective pondérée. Quels sont les facteurs particulièrement importants lorsque d'autres facteurs d'influence sont contrôlés du point de vue statistique? Un autre chapitre (4.9.3) aborde ensuite l'aspect temporel lié aux différents facteurs en fonction des diverses phases du parcours professionnel. Pour terminer, nous chercherons des modèles explicatifs et des références théoriques pour classer les divers résultats obtenus (chapitre 4.9.4).

4.9.1 Aperçu des facteurs de réussite importants

L'analyse effectuée a montré qu'il existe un **grand nombre de facteurs de réussite** qui ont des répercussions positives sur le développement professionnel des jeunes – y compris ceux qui connaissent des conditions défavorables. Comme le démontre l'aperçu suivant (tableau 14), il existe, outre les facteurs relevant de la personne, du «microniveau», de nombreux facteurs qui se situent au «mésoniveau» (la famille, l'école, l'entreprise, les loisirs, les offres de consultation) de même qu'au «macroniveau» (la société, avec la démographie, l'économie, la sociogéographie, la politique et l'administration). Seuls ont été repris dans le tableau les résultats des études et des projets qui s'avèrent particulièrement pertinents selon le chapitre 3 (échantillon repré-

sentatif, instruments valables et fiables, évolution visible, bien documentés, etc.). Bien que nous nous soyons efforcés de tenir compte du plus grand nombre possible d'études et de projets suisses réalisés ces dix dernières années, il se peut que l'un ou l'autre des projets menés n'ait pas pu être retenu. Il semblerait néanmoins que le présent rapport constitue le travail le plus complet réalisé jusqu'à présent sur le thème des facteurs de réussite dans la formation professionnelle.

En considérant le tableau 14, on constate premièrement que les **sept domaines étudiés** sont tous représentés par plusieurs facteurs. La plus grande partie des facteurs de réussite (huit pour chaque domaine) ont été identifiés pour la personne, l'école et la société. Presque autant de facteurs (sept pour chaque domaine) ont été trouvés pour l'entreprise et la famille. Quant aux offres de consultation et d'intervention, elles en comptent un peu moins (six). Le plus petit nombre de facteurs correspond au domaine des loisirs ou aux influences des pairs (trois facteurs).

On n'est guère surpris par les diverses influences qu'exercent sur le parcours professionnel les **qualités liées à la personnalité** (qu'elles soient cognitives, sociales ou personnelles). Comme le montre le chapitre 4.2, nous avons trouvé un nombre particulièrement élevé d'études (19) qui portent sur les différentes facettes de la personne. On en trouve pour ainsi dire le pendant dans les études qui portent sur les nombreuses **influences émanant de la société**. Bien que nous n'ayons trouvé que relativement peu d'études qui traitent de ce domaine au champ thématique très vaste (9), celles que nous avons retenues font apparaître des influences considérables de nature démographique, économique, sociogéographique et éducative, et celles-ci représentent des conditions déterminantes pour les jeunes.

Les principaux lieux de socialisation des jeunes étant **la famille, l'école et l'entreprise**, il n'est guère étonnant de constater l'existence de ces facteurs d'influence. On dénombre des influences structurelles (catégorie sociale, type de filière

Tableau 14 | Influences positives exercées sur la formation professionnelle des jeunes (résultats tirés des études dont la pertinence a été jugée élevée / très élevée)

<p>Personne</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeunes hommes • Bonne santé, comportement peu préjudiciable pour la santé (dépendances) • Bonnes performances scolaires aux secondaires I et II (maths, compétence en lecture), QI élevé • Estime de soi bien développée, attentes en matière d'efficacité personnelle, capacité à se faire entendre, comportement de <i>coping</i> positif (s'attaquer aux problèmes, traiter les difficultés) • Bonnes manières, qualités compatibles avec l'entreprise • Compétences communicationnelles, capacité à établir le contact et à travailler en équipe, compétences sociales • Intérêts professionnels clairs, concentration lors du choix professionnel, capacité à prendre des décisions, souplesse dans la recherche d'une place d'apprentissage, contact personnel avec le formateur / l'entreprise • Entrée directe au secondaire II (plutôt que solution intermédiaire) 	<p>Famille</p> <ul style="list-style-type: none"> • Catégorie sociale relativement élevée • Situation sociale favorable (peu de déménagements, divorce ou autre) • Arrière-plan suisse ou secondos (séjour prolongé en Suisse, naturalisation) • Aspirations de formation élevées des parents • Style éducatif qui favorise l'autonomie • Bonne relation aux parents (soutien émotionnel, communication, capacité à entrer en conflit) • Réseau informel de relations; ressources sociales et symboliques
<p>Ecole et enseignants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Filière exigeante (secondaire I) • Soutien précoce au travers de cours d'information scolaire et professionnelle appropriés • Contact avec l'économie et le monde du travail • Saisie et diagnostic des compétences disciplinaires/interdisciplinaires • Coordination et répartition claire des rôles école / offres de consultation • Bon climat à l'école et didactique différenciée • Engagement des enseignants: soutien social et travail en réseau • Bonne relation apprentis – enseignant et au sein du corps enseignant 	<p>Entreprise et formateurs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haut niveau d'exigences professionnelles • Groupes de professions spécifiques • Diversité de contenus et de méthodes; marge de manœuvre • Charge supportable, activités stimulantes, mais pas exigeantes à l'excès • Bonne relation aux formateurs, adéquation entreprise – jeune • Compétences pédagogiques des formateurs • Soutien social (du formateur et des collègues de travail)
<p>Offres de consultation et d'intervention</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diagnostic/bilan précoces et complets (secondaire I, entreprise, école professionnelle) • Accès «bas seuil» à des prestations de coaching et de consultation • Bonne relation entre les clients et la personne conseillère • Mesures qui donnent une structure • Rapport étroit avec le monde du travail (stages pratiques, stages d'observation) • Bons réseaux professionnels et réglementation des compétences 	<p>Loisirs et pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aménagement actif des loisirs, avec le soutien des pairs et des parents • Participation à un groupe structuré (société locale, club, cours) • Comportement respectueux entre pairs, avec des structures et des règles convenues
<p>Société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recul du nombre d'élèves terminant la scolarité obligatoire • Conditions économiques favorables, croissance économique • Offre de places d'apprentissage suffisamment grande (surtout pour les jeunes plus faibles), • Marketing des places d'apprentissage et réseaux d'entreprises formatrices • Offres de formation qualifiante pour les jeunes plus faibles (AFP, évolution de la formation élémentaire AI) • Forte perméabilité entre les différents systèmes et niveaux de formation (attestation de compétence, prise en compte des formations antérieures) • Introduction du <i>case management</i> Formation professionnelle et d'une collaboration interinstitutionnelle • Région Suisse alémanique 	

suivie au degré secondaire I, professions et groupes de professions), comme des variables qui sont plutôt liées à des processus et des interactions (relations sociales au sein de la famille, à l'école et sur le lieu de travail).

Le domaine le mieux étudié est celui de l'**école** (structure scolaire, corps enseignant, didactique, etc.), ce qui s'explique peut-être par l'accessibilité relativement bonne de l'école pour les projets de recherche et d'intervention. Or la plupart des jeunes au degré secondaire II suivent une formation professionnelle duale, durant laquelle ils passent 60–80% de leur temps en entreprise. Et nous savons que la réussite d'une formation professionnelle (tout comme, à l'inverse, la résiliation d'un contrat d'apprentissage) dépend fortement de facteurs professionnels et afférents à l'entreprise (par ex. un bon climat dans l'entreprise). Et pourtant, l'**entreprise** n'a pour l'instant été que relativement peu étudiée – alors qu'il s'agit du domaine le plus important au degré secondaire II sur le plan temporel – et seuls quelques projets d'intervention ont été réalisés dans ce contexte.

Pour ce qui est de la **famille**, on recense différentes études qui soulignent l'influence considérable de la catégorie sociale sur les parcours de formation, mais peu ont cherché à savoir comment fonctionnent précisément ces processus de transmission et quelles sont les conditions de socialisation qui interviennent. Les parents ne sont inclus directement et interrogés que dans un petit nombre d'enquêtes (cf. études de Neuenchwander et de son équipe).

Nous avons vu que les **programmes de consultation et d'intervention** peuvent également jouer un rôle positif dans le développement professionnel des jeunes. Mais les nombreux programmes, activités et projets réalisés ne sont malheureusement que partiellement documentés, si bien qu'ils ne sont pas entièrement représentés dans notre analyse. Et parmi ceux qui sont représentés, ils ne sont pas nombreux à comporter un niveau méthodologique satisfaisant, qui permette de procéder à des généralisations.

Enfin, il apparaît que le **domaine des loisirs et des pairs** n'a encore guère été thématiqué en lien avec la réussite professionnelle. Nous n'avons pu trouver que quelques rares études et projets dans ce domaine. On constate qu'il y a là une lacune dans la recherche et probablement aussi un potentiel pour des programmes d'intervention. Une culture sociale positive, telle qu'elle a été développée dans différents programmes allemands et américains (Opp & Teichmann, 2008), pourrait avoir des effets compensatoires, notamment lorsque les conditions familiales ne sont pas favorables.

En tout, on enregistre un **nombre impressionnant** de 47 facteurs d'influence, ce qui est très probablement le reflet de la réalité dans toute sa complexité, puisque la dynamique dont il est question n'est pas simple. Au contraire, le développement professionnel et la réussite dans ce domaine sont déterminés par une diversité d'éléments. Du point de vue méthodologique, ce résultat cache toutefois le fait que certains de ces facteurs pourraient bien être liés entre eux (corrélation), n'étant donc pas indépendants les uns des autres. Se pose également, au niveau opérationnel, la question des priorités, puisqu'il n'est pas possible de prendre en compte simultanément 47 facteurs dans une action ou un programme concret.

4.9.2 Interaction et pondération des facteurs de réussite

Quels sont les facteurs particulièrement importants et déterminants? La plupart des études se limitent malheureusement à un petit nombre de paramètres relevant d'un (voire de deux) domaine(s). En conséquence, les données collectées ne permettent d'isoler des mécanismes concrets de causalité qu'avec une grande réserve; c'est avec prudence que l'on tire des conclusions sur la dynamique de différentes variables en interaction les unes avec les autres. Les futurs travaux de recherche devraient davantage enquêter à tous les niveaux (simultanément).

Tableau 15 | Analyses multivariées dans différentes études longitudinales (explications dans le texte)

Etude	TREE (N=5532)	TREE (N=3863)	LEVA (N=839)	FASE-B (N=1400)	Schule-Leh- re (N=1038)	ZLSE (N=357)
Critère / facteur d'influence	Entrée directe dans une formation du secondaire II 17 ans	Réussite de la formation 23 ans	Formation après résiliation de contrat	Aspirations de formation, réussite	Place de formation directement à la fin de l'école	Statut professionnel 36 ans
Personne						
Intelligence/compétences	***	***		**		**
Notes (école)	***		*		**	
Genre/homme	***	ns	ns	*	***	*
Age			ns			
Famille						
Catégorie sociale	***	***	ns	**		*
Statut migratoire		ns	ns		***	
Soutien			ns			
Aspirations de formation				***		
Type familial				***		
Relations sociales					***	
Loisirs/pairs						
Groupe structuré						**
Pas de soutien des pairs			***			
Ecole/formation						
Type filière secondaire I	***	ns			**	
Peu d'absentéisme	***					
Entrée directe secondaire II		***				
Soutien			***			
Entreprise/profession						
Niveau de formation			*	**		***
Soutien			***	**		
Interruptions d'activité						ns
Consultation						
Pas d'orientation prof.			***			
Société						
Régions urbaines	**	ns				
Région linguistique / CH alémanique		***				

Niveau de signification: *** p< 0,001; ** p< 0,01; * p< 0,05; ns = non significatif

De rares études se penchent sur les rapports qui existent entre différents niveaux (par ex. TREE, LEVA, FASE-B, ZLSE). Nous en présentons quelques résultats dans les sections qui suivent.

Il est difficile d'en offrir une vue d'ensemble et de dresser un bilan global car les approches adoptées par ces études sont trop différentes. Elles diffèrent sur les grandeurs et les domaines

Tableau 16 | Causes explicatives pour l'entrée directe dans une formation certifiante du secondaire II après la fin de la scolarité obligatoire

Régression logistique binaire	Entrée durant la 1 ^{re} année: exp(B)	Entrée durant la 2 ^e année: exp(B)
Homme	2,11***	2,13 ***
Statut social de la famille	3,09 ***	0,34 n.s.
Compétences en lecture	1,42 ***	1,38 **
Type de filière EÉ	2,89 ***	1,48 *
Note en maths : supérieure à la moyenne	1,78 ***	0,70 n.s.
Note en maths : dans la moyenne	1,22 n.s.	0,79 n.s.
Absences	0,85 ***	0,91 n.s.
Taux de fréquentation de la <i>Realschule</i> (exigences allégées)	0,81 ***	0,80 *
Régions urbaines	0,74 **	0,69 *
Statut de formation 2001 [offre transitoire]: activité proche de la formation		0,79 n.s.
Statut de formation 2001: sans formation		0,35 ***
N	3789	673
Nagelkerke	0,20	0,15

Source: TREE, 2008 (Hupka-Brunner & Meyer, 2008, p. 15)

Exemple de lecture: $\text{Exp}(B) > 1$: la chance s'accroît du facteur x par rapport au groupe témoin.

d'influence étudiés, mais aussi sur le critère de la réussite (cf. synthèse du tableau 15).

Etude longitudinale TREE sur la jeunesse

Certains calculs multivariés ont été réalisés dans le cadre de l'étude suisse TREE, menée à large échelle. Ces calculs donnent des indications sur l'importance des différentes grandeurs d'influence (voir tableau 16). Nous présenterons d'abord des résultats relatifs au premier seuil, puis d'autres concernant le deuxième seuil.

Nous commencerons par aborder les influences sur l'entrée directe dans une formation certifiante du degré secondaire II durant la 1^{re} année qui suit le terme de la scolarité (formation professionnelle, formation de culture générale). Dans un premier modèle, on a vérifié par un procédé multivarié, à l'aide des données TREE, les rapports bivariés mentionnés ci-dessus aux chapitres 4.2, 4.3 et 4.4 (Hupka-Brunner & Meyer, 2008). On a calculé l'influence des différents paramètres sur l'entrée directe en contrôlant à chaque fois statistiquement les autres facteurs (en optant pour

une régression logistique binaire). Les facteurs examinés qui n'étaient pas significatifs ont été exclus du modèle.

L'analyse multivariée démontre que les jeunes qui réussissent à entrer directement dans une formation postobligatoire certifiante présentent un profil spécifique. Il s'agit de manière générale plutôt de jeunes hommes, qui ont suivi une filière assez élevée au degré secondaire I, qui ont rarement été absents, qui disposent de bonnes compétences en lecture et de notes au-dessus de la moyenne en maths, qui sont issus de familles de la classe moyenne ou supérieure et qui ont plutôt grandi dans des régions rurales.

L'étape suivante a consisté à vérifier les chances d'entrée durant la deuxième année suivant la fin de la scolarité obligatoire (cf. tableau 16, 2^e colonne). On a examiné les mêmes variables, avec en plus le statut de non-formation (après la fin de la scolarité obligatoire). Il s'avère que ce statut a une influence non négligeable sur les chances de pouvoir entamer une formation professionnelle au cours de la deuxième année suivant la fin de l'école: les jeunes ayant bénéficié d'une offre

transitoire ou d'une autre solution intermédiaire (séjours au pair, stages pratiques) ont des chances significativement plus élevées que les jeunes sans formation (Hupka-Brunner & Meyer, 2008, p. 15).

Des calculs plus complexes, effectués sur d'autres variables, confirment en substance les résultats obtenus jusque-là (Hupka, Sacchi & Stalder, 2006). Pour ce qui est de l'origine familiale, on a obtenu, en incluant d'autres indicateurs, des résultats un peu plus différenciés, comme lorsqu'un effet positif des frères et sœurs plus âgés se profile en combinaison avec le statut migratoire (du fait qu'ils «ouvrent la voie»).

Des analyses approfondies ont été réalisées pour étudier de plus près le groupe des jeunes sans formation (c'est-à-dire ceux qui ne suivent pas de formation après la fin de la scolarité obligatoire – OFS & TREE, 2003, p. 81 ss). On constate que les facteurs de risque mentionnés plus haut sont très marqués chez ces jeunes. Ils sont particulièrement souvent confrontés à des refus lorsqu'ils présentent leur candidature et il n'est pas rare qu'ils soient poussés à participer à des solutions transitoires insatisfaisantes, solutions qu'ils abandonnent à nouveau rapidement. Pourtant, ils continuent de vouloir entamer une formation.

Dans un deuxième temps, nous nous penchons sur des analyses multivariées qui concernent le deuxième seuil. Les données sont à nouveau reprises du projet TREE, mais se réfèrent cette fois à des jeunes de 23 ans. On s'est demandé dans ce contexte quels étaient les paramètres susceptibles de prédire l'absence de formation, c'est-à-dire la condition de ceux qui n'ont pas terminé de formation du degré secondaire II et qui ne se trouvent plus en formation à ce moment-là (Bertschy, Böni & Meyer, 2007). D'après les chiffres de l'Office fédéral de la statistique, 10% des jeunes se trouvent sans formation du degré secondaire II à l'âge de 23 ans. Un constat qui doit être appréhendé comme un état provisoire, puisqu'il est toujours possible de rattraper une formation par la suite, mais

aussi du fait que les jeunes qui suivent encore une filière du secondaire II à ce moment-là ne finiront pas tous leur formation. Des rapports bivariés ont déjà été présentés au chapitre 4.1 (cf. illustration 11).

En analysant à l'aide d'une procédure multivariée l'action combinée de toutes les caractéristiques analysées, on obtient l'image suivante: en contrôlant statistiquement tous les autres facteurs, il reste d'un côté comme facteurs de risque «nets» expliquant l'absence de certification postobligatoire une provenance sociale modeste et un faible niveau de compétences tel que mesuré par PISA. La région linguistique est également un facteur de risque propre. Enfin, ne pas avoir trouvé de solution de formation l'année ayant suivi la fin de la scolarité obligatoire a aussi un effet drastique selon l'analyse multivariée. Pour ce groupe de jeunes, le risque de rester encore sans formation ni diplôme six ans plus tard est six fois plus élevé, après contrôle de tous les autres facteurs, qu'il ne l'est pour celles et ceux qui ont pu accéder directement à une formation professionnelle exigeante au terme de leur scolarité obligatoire. Ce résultat montre de façon impressionnante qu'il ne faut pas abandonner à leur sort les jeunes qui quittent l'école obligatoire. Au premier abord, il est étonnant que l'analyse multivariée ne fasse pas apparaître d'effet direct, propre, du contexte migratoire et du type de filière fréquenté en fin de scolarité obligatoire sur le risque de se retrouver sans formation. Cela ne signifie pas que ces facteurs ne jouent aucun rôle, mais qu'ils agissent par l'intermédiaire d'autres caractéristiques, telles que l'origine sociale, la compétence en littérature ou la situation de formation l'année suivant la sortie de l'école obligatoire (Bertschy, Böni & Meyer, 2007, p. 14).

L'étude TREE nous permet donc de définir toute une série de facteurs d'influence, tant au premier seuil qu'au deuxième: statut social de la famille, compétences en lecture et déroulement de la formation. Quant au genre, au type de filière suivie au degré secondaire, aux notes obtenues

en maths et à d'autres paramètres, ils n'ont de répercussions qu'au premier seuil, et la région linguistique qu'au deuxième seuil. Sans entrer dans les détails sur ces différences, nous nous tournons à présent vers d'autres études qui ont saisi d'autres variables et utilisé d'autres critères de réussite professionnelle.

Etude bernoise sur les résiliations de contrats d'apprentissage (LEVA)

Plus d'un cinquième de tous les nouveaux contrats d'apprentissage conclus dans le canton de Berne (et dans d'autres cantons) sont résiliés avant terme (cf. chapitre 4.7). On constate que cela concerne surtout les jeunes de nationalité étrangère et ceux qui se forment à une profession à faible niveau d'exigences. Environ un tiers des jeunes ne retrouvent pas de place de formation sur le long terme, et on peut alors parler d'arrêt de la formation. Mais deux tiers de ces jeunes poursuivent tôt ou tard leur formation, que ce soit dans une autre entreprise, une autre profession ou un autre niveau de formation. Quels sont donc les éléments déterminants pour la poursuite d'une formation?

Schmid et Stalder (2008, p. 71 ss) ont calculé à l'aide d'un modèle global (régression logistique multivariée) l'influence d'une série de facteurs, en contrôlant à chaque fois les autres facteurs en présence. Les jeunes qui ont le plus de chances de reprendre une formation après une résiliation du contrat d'apprentissage sont avant tout ceux qui sont conseillés et suivis par des personnes de l'entreprise, de l'école professionnelle ou de la commission de surveillance des apprentissages. Par contre, le soutien offert par des collègues s'avère plutôt contreproductif; ce groupe n'apporte visiblement pas d'aide réelle. De même, l'aide fournie par les services d'orientation professionnelle s'accompagne d'effets plutôt négatifs; toutefois, de l'avis des auteurs, cet état de fait ne s'explique pas tant par de mauvaises prestations que par l'incertitude des jeunes quant à leur choix professionnel.

Le motif de résiliation du contrat d'apprentissage joue également un rôle: on note en particulier que les jeunes dont le contrat a dû être résilié à cause de mauvaises performances scolaires, pour des raisons de santé ou d'autres motifs personnels ne peuvent la plupart du temps pas poursuivre directement leur formation. En revanche, les motifs *faillite* ou *restructuration dans l'entreprise* ont des effets positifs; dans ces cas-là, les jeunes ne partagent à l'évidence pas la responsabilité de la résiliation de leur contrat.

Contrairement à ce qui a été constaté dans d'autres études citées, les variables suivantes n'ont pas d'influence sur la reprise directe: le genre, la nationalité, le niveau de formation des parents ou encore l'âge.

Etude longitudinale zurichoise (ZLSE)

Enfin nous élargissons notre perspective pour inclure une étude alémanique qui porte sur la réussite professionnelle à l'âge adulte moyen (36 ans – Schallberger & Spiess Huld, 2001; Spiess Huld, 2002; Spiess Huld et al., 2006). Toute une série de facteurs pouvant influencer sur le choix professionnel (intelligence, qualités liées à la personnalité, valeurs, image de soi, activités de loisir, contexte familial, style éducatif des parents, etc.) ont été saisis chez des jeunes âgés de 15 ans en dernière année de scolarité. On a sélectionné, sur la base d'analyses préalables, cinq causes explicatives qui présentent toutes des rapports bivariés clairs avec le statut professionnel vingt ans plus tard (cf. première colonne du tableau 17). Si les cinq variables sont toutes incluses en même temps (deuxième colonne du tableau 17), c'est-à-dire contrôlées les unes par rapport aux autres, on obtient l'image suivante: le statut professionnel atteint à l'âge adulte s'explique aisément (moitié de la variance) à l'aide d'indications sur le niveau de formation atteint, la capacité intellectuelle mesurée à l'adolescence, la catégorie sociale d'origine et le genre.

Tableau 17 | Prédiction du statut professionnel à l'aide de coefficients de corrélation et de coefficients de régression standardisés (N=357)

	Statut professionnel (SIOPS)	
	r	Beta
Genre (homme/femme)	-0,27**	-0,12*
Catégorie sociale d'origine (statut professionnel du père)	0,34**	0,14*
Intelligence (mesurée à l'âge de 15/19 ans)	0,48***	0,20**
Niveau de formation (plus haut niveau atteint)	0,65***	0,48***
Interruptions d'activité (famille, chômage, maladie, voyages, etc.)	-0,23**	-0,07
Adj. R2		0,50

Source: étude ZLSE, Spiess Huld 2002, p. 24. Niveau de signification: * 5%, ** 1%, *** 0,1%

Autres études et bilan provisoire

Les résultats exposés jusqu'ici sont pour l'essentiel confirmés par d'autres enquêtes, dans le cadre desquelles on a réalisé des analyses multivariées. L'origine sociale, le type de filière suivie au degré secondaire et la capacité de performance scolaire jouent aussi un rôle essentiel chez Haeberlin et al. (2004b), de même que chez Neuenschwander et al. (2007). Par ailleurs, le groupe fribourgeois constitué autour de Haeberlin (Imdorf, 2007a; Kronig, 2007a) insiste régulièrement sur l'importance de la nationalité et du genre pour la réussite dans la formation, qui semble donc dépendre essentiellement de paramètres sociostructurels. Nos résultats recourent ainsi les conclusions de différents programmes nationaux de recherche (PNR 33, PNR 43 et enfin PNR 52, cf. Schultheis et al., 2008) et du rapport suisse relatif au projet de l'OCDE, intitulé *Egalité des chances dans le système éducatif suisse* (Coradi Vellacott & Wolter, 2005). Dans le document de synthèse du programme national de recherche 52, qui vient de se terminer, on parle d'«effets stigmatisants aggravants sur la recherche d'emploi».

(...) les conditions sociales inégales initiales agissent de manière problématique: interruption précoce du parcours éducatif, emplois souvent multiples et à durée déterminée, activités d'aide, emplois mal payés et peu considérés, chômage, aide sociale. Le cercle de la transmission intergénérationnelle des faiblesses sociales est bouclé (Schultheis, Perrig-Chiello & Egger, 2008, p. 129).

Cette sombre situation (*lebenslange Schatten* – cf. Buchmann, 1993) touche particulièrement souvent les enfants d'immigrés. Vu les influences considérables qu'exercent la catégorie sociale, le type de filière suivie, la composition de la classe et la géographie (système et structure scolaires), Kronig (2007a) aussi conclut à un «caractère aléatoire systématique» dans la réussite de la formation (une expression qui figure d'ailleurs en allemand dans le titre de son ouvrage). Selon lui, la réussite dans la formation restera encore, pour un temps difficile à prévoir, un phénomène impénétrable, suivant une répartition inégale, le produit d'efforts, de privilèges et du hasard (p. 226).

De manière générale, ces résultats démontrent que le développement de compétences professionnelles et la réussite professionnelle doivent se comprendre comme le produit de nombreux systèmes d'influence (personne, école, profession, famille) et qu'ils ne peuvent se réduire à quelques conditions ou systèmes déterminants (cf. aussi Neuenschwander et al., 2007).

Il semblerait (Neuenschwander, 2007b, p. 31) que ce qu'il faille pour réussir la transition vers le degré secondaire II, ce n'est pas premièrement un savoir scolaire, mais plutôt une combinaison d'évaluations de capacités et d'intérêts professionnels clairs, développés à un stade le plus précoce possible, d'attributs positifs donnant un signal fort (certains signaux autres que ceux liés aux performances importent également: il s'agit de ceux liés au nom, à la nationalité, au genre, à l'habillement, au dossier de candidature, aux compétences sociales – dans le sens d'un comportement exemplaire, comprenant la ponctualité, le fait d'être appliqué, la courtoisie, etc.), de même qu'un degré élevé de souplesse et de

capacité d'adaptation, ainsi qu'un environnement familial bienveillant, encourageant et favorisant l'autonomie. Plus ces conditions sont réunies, plus la transition vers la formation professionnelle a des chances de bien se passer. Par contre, lorsque ces paramètres font défaut, les jeunes ne trouveront très probablement pas, à la fin de leur scolarité obligatoire, de solution – ou du moins pas de solution satisfaisante – pour la suite de leur parcours.

4.9.3 Analyse de l'aspect temporel du développement professionnel

L'analyse effectuée a montré que certains facteurs d'influence importants jouent un rôle lors du premier seuil (c'est-à-dire à la transition de la scolarité obligatoire vers le degré secondaire II), au cours de la formation professionnelle, mais aussi lors du deuxième seuil, à la transition de la formation professionnelle à la vie active. Ce sont donc souvent les **mêmes ressources** qui agissent, en s'accumulant parfois ou en se renforçant (par ex. contexte social). D'autres influences comme le genre semblent diminuer au fil du temps: malgré une entrée plus tardive dans la formation, les jeunes femmes ont obtenu par la suite des titres de formation formels aussi bons, voire meilleurs. Cependant, les différences de salaire se maintiennent (à qualifications comparables), de même que les conditions de travail marquées par l'incertitude (Bertschy et al., 2007). A part des facteurs comparables, nous avons aussi trouvé des **facteurs de réussite différents** selon le moment et le critère considérés. Ainsi, dans l'étude bernoise réalisée sur les résiliations de contrats d'apprentissage, on voit apparaître des facteurs spécifiques liés au soutien social.

Nous abordons ci-après la question des étapes auxquelles les jeunes décrochent du système éducatif: on sait que bien **10% des jeunes adultes** en Suisse n'achèvent pas de formation qualifiante au degré secondaire II. Voici ce qui se passe d'un point de vue temporel:

- **3–4%** de la cohorte «se perdent» au **premier seuil** (après la scolarité obligatoire). Cette

estimation se base sur l'étude TREE, selon laquelle 4% de la cohorte TREE ne commentent pas directement, au terme de la scolarité obligatoire, une formation certifiante (formation professionnelle ou de culture générale) et ne participent à aucune solution intermédiaire (OFS/TREE, 2003, p. 35); parmi ces 4% de jeunes, plus de la moitié, c'est-à-dire un peu plus de 2%, se trouve toujours sans formation à l'âge de 23 ans (Bertschy et al., 2007, p. 16). Par ailleurs, la cohorte PISA-TREE ne comporte pas d'élèves issus de classes de développement ou d'établissements spécialisés. Ces jeunes forment 2–3% d'une volée; parmi eux, une bonne partie (c'est-à-dire 1–2%) n'acquiert pas de formation certifiante, selon une étude zurichoise réalisée sur différents parcours (Gyseler et al., 2008).

- **4–5%** sortent du système après une **résiliation de leur contrat d'apprentissage**. Selon l'étude bernoise LEVA (Schmid & Stalder, 2008), 22% des nouveaux contrats d'apprentissage sont résiliés avant terme; environ un tiers (7%) des jeunes concernés restent sans formation à long terme (le canton de Genève fait état de chiffres légèrement plus élevés – Rastoldo et al., 2009). Etant donné que seuls deux tiers de l'ensemble des jeunes suivent une formation professionnelle, cela équivaut, sur toute une volée, à environ 4,5–5%.
- **2–3%** de la volée ne réussissent pas leurs **examens de fin d'apprentissage** (même après plusieurs tentatives). Le taux d'échec aux examens de fin d'apprentissage s'élève, d'après l'étude RESAP, à bien 10% à la première tentative. Après une ou deux nouvelles tentatives, le taux de jeunes ayant échoué se situe toujours à 4% (Amos et al., 2003). Etant donné, comme nous l'avons vu, que seuls deux tiers de l'ensemble des jeunes suivent une formation professionnelle, cela équivaut, sur toute une volée, à environ 2,5–3%.

Si le premier seuil est observé avec attention (notamment par le projet de la CDIP sur cette phase de transition), la question des résiliations de contrats d'apprentissage et celle de la réussite (ou non) de la formation professionnelle n'ont été thématiques que ces dernières années dans la

politique de la formation. En outre, pour ce qui est du deuxième seuil (transition formation professionnelle – vie active), on a obtenu bien moins de résultats de recherche que pour le premier seuil. Il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine.

4.9.4 Modèles explicatifs et références théoriques

Il n'existe pas de modèles ou de théories valables de manière générale et faisant l'objet d'un large consensus qui pourraient expliquer, de manière satisfaisante, le choix de la profession et la suite du développement professionnel. Pratiquement chaque étude présentée ici s'appuie sur une approche théorique différente. Ainsi, l'équipe TREE, plutôt orientée sur la **sociologie** (Hupka et al., 2006), reprend notamment le modèle du capital culturel familial (Bourdieu & Passeron, 1971). Le cadre familial ainsi que les comportements et les conceptions des rôles appris dans la famille marquent les aspirations de formation des jeunes. Les auteurs plus orientés sur la **psychologie**, comme Neuenschwander et son équipe (Neuenschwander et al., 2007), se basent sur une théorie systémique du développement, dans laquelle les jeunes façonnent essentiellement eux-mêmes leurs processus d'apprentissage et de développement (Lerner, Freund, De Stefanis & Habermas, 2001). Dans ce mouvement, il se produit toutefois une interaction avec les structures et les règles de différents contextes et de leurs acteurs (comme la famille et l'école). Une autre conception intéressante est celle d'Eccles, centrée sur l'adéquation entre la personne et son environnement (*person-environment-fit*: rapport de congruence entre les deux; Eccles, J. S., Midgley, Wigfield, Buchanan & et al., 1993). Eccles évoque la possibilité d'un manque de correspondance, à l'adolescence précisément, entre les besoins des jeunes qui aspirent à davantage d'autonomie et les idées parentales de contrôle sur leur vie. L'environnement scolaire ne correspond pas non plus aux besoins de certains jeunes, ce qui peut entraîner une baisse de motivation, des troubles du comportement ou des difficultés scolaires.

Dans le cadre de notre étude synoptique, nous considérons également qu'il y a interaction entre la personne et son environnement. L'**approche de la résilience**, avec prise en compte simultanée des facteurs de risque et des facteurs de protection, nous paraît très prometteuse pour la thématique dont il est question ici (cf. chapitre 2). Mais il ne s'agit pas là d'une théorie finie, convaincante; c'est plutôt un cadre de référence esquissé à un niveau relativement général, qui a aussi régulièrement fait l'objet de critiques (Kronig, 2007b; Rutter, 2000). Ce cadre permet néanmoins d'expliquer un phénomène que l'on observe fréquemment, à savoir qu'un certain facteur ou ensemble de facteurs ne conduit pas nécessairement à un résultat prévisible (par ex. une intelligence élevée à la réussite professionnelle, ou des conditions familiales désastreuses à des problèmes psychiques). On espère aussi identifier des grandeurs d'influence (des «facteurs de réussite») qui facilitent la réussite, même lorsque les auspices ne sont pas des plus favorables.

La recherche sur la résilience met l'accent sur l'interaction qui se produit entre différents facteurs (Opp & Fingerle, 2007). Lorsqu'un jeune rencontre des circonstances contraaires ou de grandes lacunes dans un domaine, il est d'autant plus important qu'il ait ou puisse activer des ressources dans d'autres domaines (cf. l'exemple présenté ci-après). La résilience chez les jeunes est un domaine complexe avec une multitude de facteurs qui s'influencent les uns les autres. Se pose aussi la question de l'additivité des facteurs de risque et de protection. Peut-on partir du principe que, si la vie d'un jeune comporte quelques facteurs de risque, il faut autant de facteurs de protection pour qu'il puisse suivre un développement (professionnel) favorable? Probablement pas. Car chaque individu est unique et fonctionne différemment en situation de risque. Si l'on connaît un peu les raisons qui permettent à des enfants et à des jeunes de se développer positivement malgré des conditions très difficiles, donc le phénomène de la résilience (qui est une force de résistance), on n'a toutefois pas encore pu tirer de conclusions permettant une généralisation. Pour certains

jeunes, c'est la ressource des capacités cognitives (par ex. un QI élevé) qui s'avérera particulièrement importante pour la réussite de leur développement, tandis que cette même ressource représentera pour d'autres un facteur de risque (cf. aussi Opp & Fingerle, 2007).

L'exemple concret suivant (repris d'un service d'orientation) montre à quoi peut ressembler l'interaction concrète de différents facteurs dans un cas particulier.

B. a réussi ses examens de fin d'apprentissage dans un métier artisanal.

Une histoire de famille désastreuse: divorce des parents lorsque B. entre dans l'âge de la puberté. Le père, alcoolique, est sans travail. La mère se voit confier la garde de B. et de sa sœur cadette, qui vivent avec elle et son nouveau partenaire, toxicomane. La mère consomme aussi des drogues et se met à décliner à vue d'œil. Déménagements fréquents. De plus, la mère se fait battre par son ami. B. s'occupe de son plus jeune frère, assumant beaucoup de responsabilités. Son frère est placé chez des parents nourriciers.

Durant cette période, une relation s'avère essentielle pour lui: celle qu'il a avec son oncle, un sportif réputé, qui est allé loin dans la vie grâce à son esprit combatif, son ambition et sa volonté d'y arriver. Pour B., c'est un modèle important. En commençant son apprentissage, B. a pu prendre un appartement. C'est un jeune homme très responsable, qui tient à se prouver à lui-même comme à tout son entourage qu'il est capable de faire mieux que ses parents. Et c'est ce qu'il a réussi à faire jusqu'à aujourd'hui.

Facteurs de réussite:

- Intelligence, habileté manuelle
 - Esprit combatif, ambition, sens des responsabilités
 - Exemple de son oncle
 - Volonté absolue de faire autrement que ses parents
 - Soutien des services sociaux et des services d'orientation
-

Lorsqu'un jeune rencontre des circonstances contraires ou de grandes lacunes dans un domaine

(dans l'exemple présenté ci-dessus, c'était dans la famille), il est d'autant plus important qu'il ait ou puisse activer des ressources dans d'autres domaines pour pouvoir réussir sur le plan professionnel.

Quant à savoir à quoi ressemble cette dynamique précisément et quelle importance devraient avoir les différents facteurs pour permettre un développement positif, la question reste en suspens. Les facteurs de réussite réunis et vérifiés empiriquement dans le cadre de la présente étude synoptique peuvent cependant constituer une bonne base pour procéder à une clarification systématique dans ce domaine. Il serait alors possible d'élargir l'angle sous lequel on appréhende un cas concret. Au lieu de se fixer sur les déficits et les facteurs de risque, on pourrait le cas échéant aussi découvrir et activer des ressources et des facteurs de protection chez la personne et son environnement. D'autres conclusions sur cette question sont présentées au chapitre 5.

Selon Fingerle (2007, p. 308), on donne les meilleures chances aux jeunes lorsque l'on parvient à créer des contextes (settings) qui favorisent le développement et à proposer des offres de consultation qui permettent d'ajuster avec souplesse le rapport de congruence entre les ressources et les environnements en présence.

4.9.5 Synthèse et conclusion

L'analyse effectuée a montré qu'il existe une **multitude de facteurs de réussite** qui ont des répercussions positives sur le développement professionnel des jeunes – y compris ceux qui connaissent des conditions défavorables. Les **sept domaines étudiés** sont **tous** représentés par plusieurs facteurs. La plus grande partie des facteurs de réussite a été identifiée chez la personne, l'école et le niveau de la société. Presque autant de facteurs ont été trouvés pour l'entreprise et la famille. Quant aux offres de consultation et d'intervention, elles en comptent un peu moins, et le plus petit nombre de facteurs correspond au domaine des loisirs ou aux influences des pairs.

Quelques rares études se penchent sur les rapports qui existent entre différents niveaux (par ex. TREE, LEVA, FASE-B, ZLSE). Nous en avons présenté quelques résultats. Il est difficile d'en offrir une vue d'ensemble et de dresser un bilan global car les approches adoptées par ces études sont trop différentes. L'origine sociale, le type de filière suivie au degré secondaire et la capacité de performance scolaire, mais aussi le genre et la nationalité, jouent un rôle essentiel. La réussite dans le domaine de la formation paraît donc dépendre essentiellement de **paramètres socio-structurels**. De manière générale, ces résultats démontrent que le développement de compétences professionnelles et la réussite professionnelle doivent se comprendre comme le produit de nombreux systèmes d'influence (personne, école, profession, famille) et qu'ils ne peuvent se réduire à quelques conditions ou systèmes déterminants.

Suivant l'étude considérée, ces résultats sont expliqués par différents concepts théoriques, qui portent sur l'interaction entre la personne et son environnement. Dans le cadre de notre étude synoptique, nous partons également du principe d'une interaction entre la personne et son entourage. L'**approche de la résilience**, avec prise en compte simultanée des facteurs de risque et des facteurs de protection, nous paraît très prometteuse pour la thématique dont il est question ici. Lorsqu'un jeune rencontre des circonstances contraires ou de grandes lacunes dans un domaine, il se peut que dans d'autres domaines il ait ou puisse activer des ressources qui influent favorablement sur son développement. Les facteurs de réussite réunis et vérifiés empiriquement dans le cadre de la présente étude synoptique peuvent constituer une bonne base pour procéder à une clarification systématique dans ce domaine.

5 SYNTHÈSE ET CONCLUSIONS

Ce chapitre comporte une synthèse des principaux résultats de la présente étude synoptique et en tire des conclusions pour la pratique. Il s'articule autour des sept domaines d'influence déjà présentés au chapitre 4. Les chapitres ont tous été conçus de la même manière: nous avons d'abord résumé les principaux résultats obtenus dans le cadre de notre étude, puis nous avons formulé à chaque fois des conclusions pour le domaine en question. Dans ce chapitre final, nous n'avons intégré que les résultats et les constats qui se sont avérés particulièrement pertinents (cf. tableau 14 au chapitre 4.9.1).

Notre étude synoptique fait partie du **projet de la CDIP Transition scolarité obligatoire – degré secondaire II** (cf. www.nahtstelle-transition.ch). Elle s'inscrit dans le cadre de l'objectif majeur de la politique de la formation qui a été fixé par la CDIP, la Confédération (l'OFFT et d'autres offices fédéraux) ainsi que par les organisations du monde du travail, et qui consiste à amener à 95%, d'ici à l'année 2015, le taux de diplômés du degré secondaire II dans l'ensemble de la Suisse (CDIP, 2006). Actuellement, les jeunes adultes qui obtiennent un diplôme de ce degré post-obligatoire ne représentent pas tout à fait 90%. Les lignes directrices élaborées par la CDIP fournissent une base pour les mesures générales prises aux deux niveaux de formation (secondaires I et II).

Rappelons ici les principales questions que nous nous sommes posées dans le cadre de notre travail:

Question 1 | Quels sont les facteurs de réussite personnels et structurels qui aident les jeunes à réussir leur transition de la scolarité obligatoire à la vie active?

Question 2 | Les facteurs de réussite ou d'influence sont-ils différents selon la période considérée (transition école–formation, période de formation professionnelle, transition formation–profession)?

Question 3 | Comment ces facteurs sont-ils encouragés à l'heure actuelle?

Un accent particulier est mis dans la présente étude sur les jeunes les plus fragiles et les **jeunes à risque**, qui sont confrontés à des difficultés particulières au moment de trouver leur voie professionnelle. La notion de **«jeunes à risque»** n'est pas sans rappeler l'expression *youth at risk* que l'on trouve dans la littérature spécialisée anglo-saxonne (pour plus de détails, voir chapitre 2.2). La question du risque fait référence à des facteurs liés aux jeunes comme à leur environnement qui pourraient compromettre le développement nécessaire à l'épanouissement de leur identité d'adultes autonomes. Un grand nombre de projets est consacré au groupe de population qui comprend tous les jeunes.

Par **«réussite de la formation professionnelle»** on entend 1) le fait de trouver une place de formation (correspondant aux possibilités individuelles), 2) de persévérer dans la formation professionnelle, 3) puis de parvenir à la terminer et 4) à s'intégrer dans la vie professionnelle (occupation stable dans le domaine de formation choisi – pour plus de détails, voir le chapitre 2.1).

Pour répondre à ces questions, nous avons, dans le cadre de notre étude, soumis à une analyse comparative ciblée 58 enquêtes et projets suisses menés ces cinq à dix dernières années en relation avec la transition entre l'école obligatoire et le monde professionnel. Notre analyse a porté principalement sur des *enquêtes longitudinales* relatives à la problématique de la transition, qui se sont révélées particulièrement intéressantes, notamment pour les jeunes potentiellement à risque (tels ceux qui connaissent des difficultés scolaires ou des conditions familiales difficiles). Ont également été repris dans la présente étude des *projets cantonaux* lancés pour faciliter la réussite du passage entre l'école obligatoire et une formation professionnelle, puis la vie active (par ex. les projets de *case management* ou de mentorat).

Avant de présenter les différents domaines traités, nous tirerons quelques conclusions générales sur notre étude.

5.1 Conclusions générales

Notre étude synoptique nous a permis de réunir et d'analyser de nombreux projets de recherche et d'intervention qui ont été réalisés en Suisse ces dernières années. Ce travail de synthèse n'est pas tout à fait complet. Nous n'avons malheureusement pas pu prendre en compte certains projets intéressants parce qu'aucun rapport ou document écrit comportant des résultats intermédiaires ou définitifs n'était disponible à la date butoir de notre projet (mars 2009). Si nous avons rassemblé une cinquantaine de descriptions de projets pratiques (dont un grand nombre, cofinancés par l'OFFT), nous n'avons malheureusement pu en retenir que la moitié à peine, car il manquait des rapports d'évaluation pour les autres. Du reste, comme ce travail porte presque exclusivement sur des études suisses, il ne propose pas de comparaison internationale systématique. Les résultats obtenus sont donc surtout valables pour le paysage de la formation professionnelle en Suisse.

La plupart des études et des projets se limitent dans l'évaluation à quelques points d'observation uniquement. Seuls quelques-uns d'entre eux avaient adopté une approche assez large pour inclure un nombre plus élevé de grandeurs d'influence (cf. chapitre 4.9.2). Or ce sont précisément ces études-là qui permettraient de procéder à une pondération et à une analyse de l'interaction des divers facteurs en présence.

Conclusions

- Il s'agit, spécialement pour les projets d'intervention, de veiller davantage, lors de l'établissement des projets déjà, à ce qu'une **évaluation sérieuse** soit réalisée, de façon à ce que l'on puisse tirer des conclusions concernant les objectifs poursuivis et la suite des travaux (cf. CDIP – Transition,

lignes directrices, lettre k). Des évaluations sont demandées explicitement dans la plupart des cas (notamment pour les projets cofinancés par l'OFFT). Pourtant, il arrive souvent qu'elles soient oubliées lors de la phase de mise en œuvre, ou alors on se limite à faire des auto-évaluations, qui ne débouchent souvent que sur des conclusions limitées. Si l'on veut garantir une évaluation approfondie, il convient de faire réaliser une évaluation professionnelle externe (se référer à ce sujet aux standards de la Société suisse d'évaluation, www.seval.ch/fr/standards/index.cfm), laquelle doit être déjà prévue dans le budget. Il faudrait toujours, lorsque cela est possible, comparer les indicateurs avec des valeurs de référence (par ex. **groupes de contrôle**).

- Pour mieux comprendre les interactions et la dynamique de différents domaines d'influence, il faudrait concevoir les futurs **projets à large échelle et à plusieurs dimensions**. On pourrait également procéder à un réexamen, dans le cadre d'analyses secondaires, de données de projets déjà disponibles, comme celles de TREE ou de FASE-B – mais cette fois dans l'optique des questions traitées dans ce rapport ou d'autres thématiques encore.
- Il pourrait aussi s'avérer utile de réaliser des **études qualitatives** (par ex. avec une approche ethnographique, des études de cas), qui permettraient de faire apparaître les processus et l'interaction survenant entre diverses influences.

Les facteurs de réussite peuvent être répartis selon différents domaines d'influence (cf. l'approche écosystémique de Bronfenbrenner, 1981): le *microsystème* comprenant le jeune et sa famille concerne le cercle le plus étroit. D'autres domaines importants comprennent l'école, les loisirs (y compris le groupe des pairs, *peers* en anglais) de même que l'entreprise et d'éventuels systèmes de consultation (*mésosystème*). Enfin, il est un domaine d'influence avec lequel les jeunes n'entrent pas en contact directement, mais qui les concerne malgré tout. Il s'agit du domaine de la société (démographie, sociogéographie,

économie, politique, administration), qui s'inscrit au niveau du macrosystème (cf. illustration 10).

L'analyse effectuée a montré que les sept domaines étudiés qui ont été mentionnés plus haut sont représentés par plusieurs facteurs d'influence. En tout, on enregistre un nombre impressionnant de presque 50 facteurs d'influence, ce qui est très probablement le reflet de la réalité dans toute sa complexité, puisque la dynamique dont il est question n'est pas simple. Au contraire, le développement professionnel et la réussite dans ce domaine sont déterminés par une diversité d'éléments. On remarque tout d'abord que les **sept domaines étudiés** sont tous représentés par un certain nombre de facteurs. La plus grande partie des facteurs de réussite (huit pour chaque domaine) ont été identifiés chez la personne, l'école et le niveau de la société. Presque autant de facteurs (sept pour chaque domaine) ont été trouvés pour l'entreprise et la famille. Quant aux offres de consultation et d'intervention, elles en comptent un peu moins (six), et le plus petit nombre de facteurs correspond au domaine des loisirs et aux influences des pairs (trois facteurs). **La famille, l'école et l'entreprise** étant des lieux de socialisation importants pour les jeunes, il n'est guère étonnant de constater l'existence de ces facteurs d'influence. On dénombre des influences structurelles (catégorie sociale, type de filière suivie au degré secondaire, professions et groupes de professions) comme des variables qui sont plutôt liées à des processus et à des interactions (relations sociales au sein de la famille, à l'école et sur le lieu de travail). Il apparaît que le **domaine des loisirs et des pairs** (jeunes du même âge) n'a encore guère été thématiqué en relation avec la réussite professionnelle. Nous n'avons trouvé que quelques études et projets isolés. On constate qu'il y a là une lacune dans la recherche et probablement aussi un potentiel pour des programmes d'intervention.

Quelques rares études analysent des rapports de cause à effet entre différents niveaux (cf. chapitre 4.9.2). Citons comme exemple un résultat obtenu dans le cadre de l'étude longitudinale sur la jeunesse intitulée TREE, qui portait sur le groupe des jeunes adultes «sans formation», c'est-à-dire les

10% qui, à l'âge de 23 ans, n'avaient pas terminé de formation et n'étaient pas non plus en train d'en suivre une (par comparaison avec un groupe de jeunes adultes ayant opté pour une formation professionnelle exigeante):

En analysant à l'aide d'une procédure multivariée l'action combinée de toutes les caractéristiques analysées, on obtient l'image suivante: en contrôlant statistiquement tous les autres facteurs, il reste d'un côté comme facteurs de risque «nets» expliquant l'absence de certification postobligatoire une provenance sociale modeste et un faible niveau de compétences tel que mesuré par PISA. La région linguistique est également un facteur de risque propre. Enfin, ne pas avoir trouvé de solution de formation l'année ayant suivi la fin de la scolarité obligatoire a aussi un effet drastique selon l'analyse multivariée (Bertschy et al., 2007, p. 14).

Si l'on compare les influences personnelles et structurelles, on constate le caractère prépondérant des **facteurs structurels** (cf. chapitre 4.9.2). La question de la réussite du parcours professionnel d'un jeune dépend essentiellement d'influences extérieures, telles que la catégorie sociale, les structures et les types scolaires, le marché des places d'apprentissage, la région d'habitation, etc. Considérant les influences considérables qu'exercent la catégorie sociale, le type de filière suivie, la composition de la classe et la géographie (système et structure scolaires), Kronig (2007a) conclut aussi à un «caractère aléatoire systématique» dans la réussite de la formation (une expression qui figure d'ailleurs en allemand dans le titre de son ouvrage). Selon lui, la réussite dans la formation restera encore, pour un temps difficile à prévoir, un phénomène impénétrable, suivant une répartition inégale, le produit d'efforts, de privilèges et de hasard (p. 226).

Rappelons enfin l'**aspect temporel** du développement professionnel: on sait que 10% des jeunes adultes en Suisse n'achèvent pas de formation qualifiante au degré secondaire II: 3–4% de la cohorte «se perdent» au **premier seuil** (après la scolarité obligatoire); 4–5% sortent du système

après une **résiliation de leur contrat d'apprentissage** et 2–3% de la volée ne réussissent pas leurs **examens de fin d'apprentissage** (même après plusieurs tentatives). Si le premier seuil est observé avec attention (notamment par le projet de la CDIP sur cette phase de transition), la question des résiliations de contrats d'apprentissage et celle de la réussite (ou non) de la formation professionnelle n'ont été thématiques que ces dernières années dans la politique de la formation. Pour ce qui est du deuxième seuil (transition formation professionnelle – vie active), on a obtenu bien moins de résultats de recherche que pour le premier seuil. Il reste encore beaucoup à faire dans ce domaine.

Conclusions

- Nous avons trouvé un grand nombre de facteurs d'influence (presque 50). Tous les domaines d'influence étudiés (de la personne à la société, en passant par la famille et l'école) ont des effets. Mais ce qui est frappant, c'est la **prépondérance des influences structurelles** telles que la conjoncture économique, la démographie (nombre de jeunes en fin de scolarité), l'origine sociale et régionale, le genre, le système scolaire et le type de filière suivie au secondaire, etc. On distingue toutefois aussi de fortes influences du côté de la **personne**, des jeunes eux-mêmes: ainsi, la capacité de performance, les compétences sociales, les qualités liées au travail, la motivation, l'estime de soi et les attentes en matière d'efficacité personnelle jouent un rôle important.
- La réussite du développement professionnel se comprend comme le **produit de divers systèmes d'influence**; elle ne se réduit pas à quelques conditions déterminantes. Chaque individu est unique et fonctionne différemment en situation de risque. Cela nécessite une clarification détaillée non seulement des **facteurs de risque**, mais aussi des **facteurs de protection** au niveau de la personne, de même que de son environnement familial, scolaire, extrascolaire et dans son entreprise. Une telle vue d'ensemble permet de déduire

des mesures d'**encouragement individuel des jeunes et de leur entourage** (cf. *case management*, encadrement individuel –EI).

- On remarque que le **domaine des loisirs et des pairs** (mais aussi celui de la **famille**) n'a été que peu thématique en rapport avec la réussite professionnelle (cf. chapitres 5.4 et 5.7). Il y a là des travaux de recherche à mener, avec une certaine valence, pour de futurs programmes d'intervention. Un problème se pose toutefois dans ce contexte: nous nous trouvons ici dans un domaine marqué par la **liberté d'action**, avec relativement peu de possibilités d'intervention, surtout lorsque la motivation et une certaine prise de conscience font défaut du côté des jeunes.
- La situation au **deuxième seuil** devrait être davantage observée, étant donné notamment la précarité qui se profile au niveau du marché du travail. Cela commence avec les **examens de fin d'apprentissage** déjà, où près de 10% des jeunes échouent au premier essai. Après une ou deux répétition(s), le taux d'échec chute à 4% (Amos et al., 2003). Ce taux relativement bas devrait encore diminuer. Mais il manque des analyses approfondies actuelles sur les causes de réussite ou d'échec aux examens, tout comme il manque des projets de soutien soigneusement menés et évalués dans ce domaine. Il faudrait par exemple – vu les taux de répétition qui varient considérablement selon la profession et le canton – apporter un soutien ciblé aux candidats qui ont échoué et les encourager à se représenter aux examens. La préparation à la vie active et l'**entrée dans le monde du travail** ont également fait l'objet de peu d'études pour l'instant. Or, pendant des périodes difficiles sur le plan économique, il est justement important de suivre avec une attention particulière cette deuxième transition. Il faudrait encourager et évaluer des modèles innovants et des exemples de bonne pratique.

5.2 Niveau de la société (démographie, économie, sociogéographie, politique, administration)

Le premier domaine d'influence que nous aborderons ici est un domaine qui se situe en amont des autres; il s'agit de la société. Nous avons pu constater des influences considérables provenant de ce domaine (cf. chapitre 4.8):

- L'arrivée de cohortes nombreuses a exercé, ces dernières années, une certaine pression sur le marché des places d'apprentissage; cette **pression démographique** pourrait diminuer considérablement ces dix prochaines années.
- L'économie a réagi ces dernières années par une plus grande **offre de places d'apprentissage**. Malgré cela, différents groupes ont beaucoup de peine à trouver une place de formation, tels les jeunes qui rencontrent des difficultés scolaires ou qui présentent des troubles du comportement, ceux qui sont issus d'une famille migrante, etc. Ils sont obligés de trouver des solutions intermédiaires ou d'autres activités pour une année ou plus, si bien que certains auteurs parlent d'un «rationnement de la formation» (Meyer, 2009).
- Les **pronostics économiques** – aussi souhaitables soient-ils – sont très difficiles à établir. Et il est encore plus problématique de vouloir pronostiquer une pénurie de main-d'œuvre spécialisée pour certaines branches ou professions (Sheldon, 2009).
- Les **structures de formation cantonales et régionales** aux degrés secondaires I et II entraînent une inégalité des chances dans la formation et renforcent, de façon cumulative, les influences de l'origine sociale (cf. chapitre 4.8.1). D'une part, l'étude PISA, qui mesure les compétences des élèves, comporte des indices clairs indiquant qu'une sélection précoce et des systèmes éducatifs dont l'organisation est fortement sélective compromettent l'égalité des chances et accentuent encore l'influence de l'origine sociale (Meyer, 2009). D'autre part, le **type de filière suivie**

au degré secondaire influence directement les possibilités de formation ultérieure (cf. sur cette question le chapitre 4.4). Malgré un certain rapprochement – induit notamment par les efforts déployés dans le cadre du projet HarmoS – qui se profile depuis quelques années, les **cantons se différencient toujours considérablement** pour ce qui est du moment et de l'articulation de la sélection. Outre les variations cantonales, on enregistre aussi des **différences selon la région linguistique**, qui s'expliquent le mieux par les normes éducatives et culturelles respectives des pays limitrophes. En Suisse alémanique, bien deux tiers des jeunes suivent une formation professionnelle, alors qu'en Suisse romande et au Tessin, ils ne sont que la moitié. L'étude TREE révèle toutefois aussi des taux deux fois plus élevés de jeunes sans formation au terme du degré secondaire II: 16% en Suisse romande, contre 8% en Suisse alémanique (Bertschy et al., 2007). Visiblement, le système de formation alémanique, plus fortement orienté sur la formation professionnelle, parvient davantage à mener une proportion aussi grande que possible de jeunes à achever une formation au secondaire II que celui de la Suisse romande, qui suit une orientation plus académique.

Si nous considérons l'évolution démographique, nous en concluons que la situation pourrait suivre un cours favorable pour de nombreux jeunes ces prochaines années – mais seulement à la condition que l'offre actuelle de places d'apprentissage puisse être maintenue. Ce qui, vu les influences conjoncturelles directes de la situation économique sur le marché de la formation, est loin d'être certain en ce moment.

Conclusions

- Il faudra encore des **mesures de la Confédération et des cantons** (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre h) pour motiver l'économie à investir dans la formation professionnelle et les jeunes (marketing des places d'apprentissage). Il s'avérera particulièrement important de maintenir et d'élargir les **places**

de formation moins exigeantes (formation AFP principalement). A cet effet, il s'agit d'évaluer soigneusement et éventuellement de développer les offres de formation introduites récemment. En plus des formations OFFT, il faudra continuer de proposer des solutions de formation fortement individualisées (formation élémentaire AI et son évolution) pour les jeunes très fragiles, qui peuvent néanmoins tout à fait trouver, moyennant un soutien suffisant, un emploi de niche sur le marché primaire de l'emploi.

- C'est pour ces jeunes-là notamment que la collaboration interinstitutionnelle s'avère indispensable entre la formation professionnelle, les offices de l'emploi, les services de prévoyance sociale et l'AI ou encore les autorités d'exécution des peines (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre I). Le **case management Formation professionnelle** pourrait devenir un instrument important à cet effet. Les jeunes qui risquent de décrocher devraient être identifiés le plus tôt possible et recevoir un soutien ciblé.
- Mais il faut aussi des offres de formation professionnelle attrayantes pour les **jeunes pouvant réaliser de bonnes performances**, de façon à ce que les possibilités existant en parallèle des écoles de formation générale soient (en Suisse romande notamment) aussi envisagées par les jeunes et leurs parents. A cet égard, il serait nécessaire de mener un bon nombre de campagnes d'information et de sensibilisation, qui présenteraient par exemple les avantages d'une formation professionnelle initiale combinée à une maturité professionnelle.
- Les **différences cantonales et régionales** devraient être thématiques, et il s'agirait de chercher à définir et à réaliser certaines unifications (dans le cadre du projet HarmoS ou du *Lehrplan 21*).

5.3 Niveau de la personne

Dans les études analysées, on trouve de nombreux paramètres liés à la personnalité, qui se répercutent sur le développement professionnel

(cf. chapitre 4.2). Il n'est plus guère nécessaire de justifier les caractéristiques attribuées (comme le genre, par exemple):

- Malgré des efforts intenses déployés ces dernières années visant à établir l'égalité, l'entrée dans la formation professionnelle se passe plus facilement et de façon plus linéaire pour les **jeunes hommes** que pour les jeunes femmes (surtout en cas de conditions sociales ou scolaires défavorables).
- **Notes à l'école et capacité de performance:** les notes obtenues à l'école se répercutent directement sur le parcours scolaire (lors de la transition de l'école primaire au degré secondaire I), mais elles exercent aussi une influence indirecte sur la recherche de la place d'apprentissage, du fait que la filière suivie au degré secondaire représente un facteur d'influence essentiel. Par ailleurs, les notes obtenues au degré secondaire jouent de moins en moins un rôle dans la sélection opérée par les entreprises; elles sont progressivement remplacées par des tests d'aptitudes employés par les entreprises et les associations. Les résultats de ces tests ont des répercussions directes. D'un côté, ils permettent de remédier à l'inégalité manifestée par le système de l'école; de l'autre, on leur accorde beaucoup de poids, puisqu'ils font dépendre le succès ou l'échec d'un unique résultat. La capacité de performance cognitive joue aussi un rôle essentiel à l'école professionnelle, de même que lors des examens de fin d'apprentissage.
- Dans les qualités liées à la personnalité au sens strict, on remarque l'influence positive d'un **sentiment de valeur personnelle** prononcé (mais non exagéré), accompagné d'**attentes élevées en matière d'efficacité personnelle**. On entend par là le fait de s'attendre à pouvoir agir comme on le veut en puisant dans ses propres compétences. Ces qualités sont particulièrement importantes pour surmonter des expériences négatives (candidature refusée).
- Les **compétences sociales** (par ex. ouverture, amabilité, gestion constructive des conflits) facilitent tant l'entrée dans une formation professionnelle que la suite du parcours.

- Enfin, des qualités spécifiques, comme certaines **compétences influant sur le choix professionnel et la période de la transition**, ont aussi un effet positif: une attitude active, faisant preuve d'une relative souplesse dans le choix de la profession et la recherche d'une place de formation, ainsi qu'une prise de contact directe précoce avec le monde du travail.

Ces paramètres ont une influence directe ou combinée. Toutefois, la plupart du temps il est aussi possible que l'un ou l'autre des déficits puisse être compensé par certains points forts (par exemple dans le domaine social ou la motivation).

Conclusions

- Il s'agit de trouver une **adéquation** aussi grande que possible entre les qualités de la personne et les exigences professionnelles ainsi que celles de l'entreprise. Du fait de la diversité des offres de formation professionnelle (avec aussi, la plupart du temps, différents niveaux de performances), cela s'avère en principe plus facilement réalisable au degré secondaire II que durant la scolarité obligatoire. Pour les jeunes les plus fragiles, on pourrait aussi trouver des places de formation de niche, de même que des emplois de niche. Par «adéquation», on n'entend pas simplement une correspondance d'attributions claires entre la personne et la profession; il s'agit plutôt d'un processus dynamique, avec des dispositions relativement larges au niveau de la personnalité d'un côté et, de l'autre, des dispositions professionnelles / de l'entreprise, qui évoluent dans le temps et nécessitent régulièrement des efforts d'adaptation. Les phases de recherche et les échecs font aussi partie de ce processus.
- Cela exige de dresser un bon **bilan** de la personnalité dans son ensemble (bilan personnel sur la base d'un diagnostic différencié). Cela peut s'effectuer dans le cadre de l'école, de l'orientation professionnelle ou encore – dans les situations plus complexes – par un

case management (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre c).

- Il a toutefois aussi été démontré que tous les aspects liés à la personnalité peuvent être **encouragés** de manière ciblée. Suivant le paramètre ou le degré d'orientation, cela peut nécessiter un travail plus ou moins grand et s'effectuer dans le cadre de l'école ou de l'entreprise, ou encore dans le cadre de programmes d'intervention spéciaux. Dans les cas graves, il peut aussi s'avérer judicieux de procéder à un suivi individuel, à une démarche de consultation ou à une thérapie.
- Il reste nécessaire de proposer des **projets d'intervention pour les jeunes femmes**, vu leur entrée tardive dans la formation professionnelle et l'éventail professionnel toujours restreint.

5.4 Niveau de la famille et de l'entourage immédiat

La famille et le contexte social jouent un rôle central pour la réussite scolaire des enfants (cf. chapitre 4.3). Dans les enquêtes que nous avons analysées, nous avons constaté que les **inégalités sociales** se poursuivent au moment de la transition du degré secondaire I à la formation professionnelle, durant la formation, tout comme au degré tertiaire.

- Les enfants issus de familles défavorisées sur le plan socio-économique sont plus nombreux à suivre des voies de formation en deçà de leurs possibilités. Les jeunes **immigrés de la première génération** (notamment ceux qui proviennent des Balkans, de la Turquie et du Portugal) ainsi que ceux qui sont issus des catégories sociales inférieures rencontrent des obstacles supplémentaires, qui se manifestent sous la forme de processus d'exclusion subtils, d'une diminution des aspirations de formation ou encore de discriminations substantielles. A cela s'ajoute le fait que les parents migrants ne peuvent, la plupart du temps, pas s'appuyer sur leur propre expérience lorsque leurs enfants recherchent une place d'apprentissage.

- Les **processus de socialisation familiaux** expliquent en grande partie les écarts importants constatés au niveau des performances, de la motivation à apprendre et de l'image de soi des enfants. Un milieu familial qui favorise l'autonomie, qui stimule les capacités intellectuelles, qui garantit une relation marquée par la confiance et qui comporte des stratégies de conflits constructives aura des effets positifs sur les enfants qui s'y développent.

Conclusions

- Il n'est pas facile d'améliorer l'égalité des chances. Il faut viser un **encouragement** aussi **précoce** que possible pour éviter que des jeunes ne se trouvent confrontés au choix de la profession avec des inégalités cumulées (cf. aussi les efforts de prévention précoce prévus dans le cadre du projet HarmoS). Les services d'accueil extrafamilial proposés par des crèches et des garderies de qualité, les écoles à horaire continu, les cours de langues pour les parents migrants et leurs enfants, les projets à bas seuil d'accès pour les mères, etc. sont autant d'offres qui ont fait leurs preuves mais qui ne sont pas encore suffisamment proposées ou exploitées. A cet égard, il s'agit de s'adresser tant aux enfants qu'aux parents – en tant que principale instance de socialisation (et les familles migrantes méritent de recevoir une attention spéciale). Ces démarches se concentrent sur les questions d'information relatives à la santé, à la formation, etc., mais il est aussi possible d'aborder des situations d'éducation concrètes. On peut alors identifier à un stade précoce, dans l'optique de la prévention, des situations problématiques et chercher à y remédier.
- Mais il est aussi possible et judicieux de proposer des mesures d'encouragement et de soutien durant toute la durée de la scolarité et de la formation. Même pour les **adolescents** les parents restent des personnes de référence centrales, qui peuvent justement apporter un soutien important à leurs enfants dans les questions de choix professionnel ou

relatives à la formation, tout comme dans le domaine émotionnel et pratique (par le biais des réseaux professionnels notamment). Durant cette phase, il est encore possible de modifier les styles d'éducation et les schémas de comportement survenant entre les parents et leurs enfants. Les offres de consultation ou les cours pour les parents se sont avérés efficaces, surtout lorsqu'on y aborde des sujets concrets comme les dépendances, les finances ou les «mauvais amis». Il est ainsi possible de démontrer et de transmettre, à l'aide d'exemples pratiques, un style d'éducation qui favorise l'autonomie et stimule les capacités de l'enfant.

- Si l'on ne peut pas travailler directement avec la famille ou les structures sociales, on peut aussi opter pour des voies indirectes. Nous avons présenté des projets concluants, qui misent sur l'intervention de **mentors** ou de **coachs**. Ces derniers assument une fonction de parrainage et accompagnent les jeunes lors de la transition vers la formation professionnelle. Ce faisant, ils soutiennent et déchargent les familles.

5.5 Niveau de l'école et des enseignants

Le contexte scolaire et notamment les enseignants exercent une influence importante sur le développement professionnel des enfants et des jeunes. Différentes influences se sont avérées très importantes dans ce domaine (cf. chapitre 4.4).

- L'analyse effectuée révèle notamment que le **type de filière suivie** revêt souvent une importance déterminante pour la suite du parcours professionnel. Le type de filière représente une clé importante pour l'accès au degré secondaire II. Ce constat est aussi valable si l'on contrôle la compétence en lecture mesurée dans le cadre de PISA (Meyer, 2009). Le type de filière exerce également une influence sur la réussite professionnelle ultérieure (Schmid & Stalder, 2008).
- Les **cours d'information scolaire et professionnelle** proposés jouent un rôle important

pour permettre aux jeunes de trouver leur profession. Parmi les instruments classiques de l'orientation professionnelle, on trouve les cours d'information scolaire et professionnelle, l'enseignement orienté vers la pratique, les visites dans un centre d'information professionnelle, les contacts avec des entreprises et d'autres établissements de formation ainsi que les stages pratiques. De nouveaux moyens, comme le diagnostic de compétences transversales dans l'enseignement (Lex et al., 2008), l'introduction de bilans individuels et de systèmes de tests (par ex. le dispositif *Stellwerk*, Kammermann et al., 2007) livrent des résultats positifs.

- Différents projets ont démontré l'effet positif de la collaboration **avec l'économie**. Pour les jeunes, il s'avère utile, pour l'entrée dans une formation professionnelle, de pouvoir faire des stages d'observation, des stages pratiques et d'obtenir des places de travail hebdomadaires dans l'économie (Duisman et al., 2005; Balzer, 2009).
- D'autres facteurs de réussite importants sont la **coopération entre divers acteurs** (par ex. les services sociaux scolaires, les offres de consultation, l'économie) et la continuité de la relation de coopération instituée.
- Dans le cadre de la présente analyse, nous nous sommes aussi penchés sur différents facteurs de réussite du côté des enseignants. Parmi les éléments importants, on a recensé une diversité dans l'enseignement, de même que des **compétences pédagogiques et disciplinaires marquées**. Une analyse de la littérature fait également ressortir le fait que la motivation et l'engagement des enseignants qui soutiennent activement leurs élèves dans le processus de choix de la profession constituent des facteurs de réussite importants.
- La **qualité des relations sociales** au sein de l'établissement revêt une importance centrale, notamment pour le parcours scolaire d'une population à risque (Greenberg et al., 2003; Opp, 2007). Les jeunes trouvent positives les expériences suivantes: un soutien individuel assuré par des enseignants, la participation à la vie de l'école et le fait d'atteindre les

exigences de performances scolaires. Leur sentiment de confiance et de bien-être subjectif dépend aussi du fait que les enseignants leur accordent de l'attention, fassent preuve d'équité dans leur comportement et disposent d'une bonne compétence à enseigner.

Conclusions

- Au niveau structurel et politique, il faudrait apporter un soutien aux réformes des degrés secondaires I et II qui facilitent la **perméabilité entre les différentes filières de formation** et permettent une plus grande égalité des chances. En font notamment partie le modèle coopératif (avec des classes homogènes, séparées selon les performances, et un enseignement par niveaux dans les disciplines principales) et le modèle intégratif (avec un enseignement dans des classes communes et un enseignement par niveaux de performance homogènes dans les disciplines principales). De fait, des démarches importantes allant dans ce sens ont déjà été amorcées dans la politique de la formation, lesquelles devraient encore être évaluées et développées.
- Il est nécessaire d'offrir, à un stade précoce déjà, un soutien spécial aux jeunes les plus fragiles, pour les aider à entrer sur le marché du travail. Il faut donc continuer à étendre l'offre déjà mentionnée du *case management* intégré, qui garantit une **gestion des cas individualisée et une planification d'apprentissage ciblée** (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre f).
- La problématique des notes et des tests d'aptitudes des entreprises pourrait être atténuée par l'introduction renforcée de **systèmes de tests** (par ex. le dispositif *Stellwerk*, la mesure des compétences dans le cadre du projet HarMoS). Des résultats de tests standardisés peuvent apporter des renseignements précieux pour la planification de l'enseignement dans une optique de diagnostic d'apprentissage. Cependant, il convient de préciser qu'une **formation initiale et continue complète des enseignants est nécessaire**

pour garantir une gestion responsable des résultats de tests (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre j).

- Les **écoles professionnelles** devraient garantir, dans le diagnostic et la prévention des résiliations de contrats d'apprentissage ainsi que dans le domaine de la transition formation professionnelle – monde du travail, des aides semblables à celles du degré secondaire I.
- Il faut toutefois rappeler que ce sont bien les parents qui jouent le rôle le plus important dans le processus de choix professionnel de leurs enfants. L'interface entre l'école et la famille, donc entre les parents et la réussite scolaire de leurs enfants, s'effectue par le biais de la **collaboration parents–enseignants**. A l'avenir, il faudrait accorder davantage d'attention à cette interface-là.
- De manière générale, la **coopération entre les divers acteurs** impliqués dans le processus de choix de la profession doit être considérée comme importante. La collaboration devrait toujours constituer un enjeu central, à tous les niveaux et dans tous les projets.
- Les **expériences relationnelles positives** intervenant à l'école (avec des jeunes du même âge, des enseignants) jouent un rôle significatif, surtout pour les jeunes qui ont une relation plutôt problématique avec leurs parents. Il faudrait développer davantage les interventions qui ont pour thème des aspects relationnels à l'école (par ex. l'école comme une communauté de soutien – *caring community*).
- Quant aux **enseignants**, ils sont d'une part tenus, au niveau méthodologique et didactique, de prendre en compte la diversité des jeunes de leur classe et d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. D'autre part, leur apport est aussi important au niveau humain, du fait de leur rôle de **personnes de référence** – notamment pour les jeunes connaissant des conditions sociales difficiles.

5.6 Niveau de l'entreprise et des formateurs

Dans ce domaine, nous avons étudié les facteurs de réussite liés à la profession et à l'entreprise (cf. chapitre 4.7). Comme on le sait, les jeunes passent trois à quatre jours dans ce lieu d'apprentissage, et l'on suppose donc que la formation en entreprise joue un rôle important. D'ailleurs, dans les études et les projets que nous avons analysés, nous avons trouvé confirmation de ces influences, qui recourent, pour l'essentiel, des constats dressés dans le domaine de la psychologie du travail (Ulich, 2005):

- Plus le **niveau d'exigences** cognitives d'une profession est élevé, plus le parcours professionnel se déroule bien, pour autant que le jeune soit à la hauteur de ces exigences. Le niveau d'exigences ne constitue pas un facteur indépendant; il est par exemple étroitement lié aux capacités cognitives des jeunes. Mais les défis rencontrés dans la profession ont à leur tour un effet stimulant sur le domaine intellectuel.
- Une **situation** de travail et de formation variée, autonome et comportant certains **défis** permet aux jeunes de vivre des expériences de réussite, favorise l'engagement professionnel et donc les chances de persévérer jusqu'au bout de la formation dans la profession choisie.
- Les **relations sociales** sur le lieu de travail jouent un rôle tout aussi important. Ainsi, il s'est avéré que, lorsqu'il y a eu résiliation du contrat d'apprentissage, l'une des raisons principales ayant motivé un changement d'entreprise a été des conflits sociaux avec un supérieur ou des collègues de travail.

Conclusions

- Pour que les entreprises puissent former des jeunes – dont ceux qui réalisent des performances scolaires moins bonnes, ceux qui proviennent d'une famille migrante ou ceux qui connaissent des déficits dans les qualités liées au travail – elles ont besoin de

soutien. Le risque entrepreneurial devrait être minimisé et des interventions «à bas seuil» rendues possibles en cas de conflit. Ce soutien peut prendre la forme d'une **responsabilité** partagée (solution de réseau entre différentes entreprises ou entre une entreprise privée et une institution publique). Il peut toutefois aussi s'effectuer comme une sorte de réassurance en cas de difficultés et prendre la forme d'**offres de consultation** professionnelles ou non professionnelles (*case management*, mentorat, encadrement individuel, etc.). Le soutien des associations professionnelles et des organisations du monde du travail s'avère donc aussi nécessaire.

- Il se pourrait qu'il faille au préalable des **campagnes ciblées d'information et de sensibilisation**, assorties d'expériences concrètes (de première ou de deuxième main). Des **journées d'observation** ainsi que des stages pratiques bien préparés par l'école et les entreprises permettent aux jeunes les plus fragiles d'engranger des expériences concrètes et de trouver une nouvelle motivation pour l'apprentissage scolaire (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre b). Pour leur part, les entreprises découvrent aussi les points forts des jeunes dits «difficiles», et non seulement leurs points faibles.
- Parmi les autres facteurs de réussite centraux, on compte de bonnes **relations sociales** qui permettent à des conflits de s'exprimer ainsi qu'un **aménagement du travail** varié, stimulant et aussi complet que possible. Ce sont là des éléments fondamentaux d'une bonne conduite du personnel, mais il s'agit de les accentuer le cas échéant pour les jeunes en formation. Ces facteurs peuvent être développés de façon ciblée par la formation initiale et continue des formateurs.

5.7 Niveau des loisirs et des pairs

Les compétences essentielles pour les parcours de formation s'acquièrent à l'école, mais aussi dans le cadre de la famille et de différentes activités de loisir. La réussite de la transition

entre la scolarité obligatoire et le monde du travail dépend considérablement de certaines ressources extrascolaires. Il n'existe que peu d'études portant sur le domaine des loisirs / des pairs et la réussite dans la formation professionnelle. Celles que nous avons pu retenir traitent des influences favorables suivantes (cf. chapitre 4.5):

- Les jeunes qui passent leur **temps libre dans des groupes structurés** (société locale, club, cours) ont souvent de meilleures chances de carrière par la suite (Spiess Huldi et al., 2006). Le lien de corrélation s'explique par le fait que la participation à des loisirs actifs durant le temps libre permet d'accroître la maîtrise de soi et les attentes en matière d'efficacité personnelle. Un autre effet positif peut être identifié dans l'intégration sociale des jeunes dans un groupe (assimilation des normes du groupe, développement de relations sociales).
- Les jeunes de quinze ans qui prennent part à une **activité de loisir active** dans un club de sport ou une école de musique ne forment même pas un tiers des jeunes interrogés (Schultheis et al., 2008). Le loisir institutionnalisé, qui se passe à des endroits précis (comme un local pour les jeunes, des sociétés locales) a perdu de son importance; ce sont plutôt les loisirs «médiatiques» qui prennent de plus en plus de place dans leur emploi du temps: le téléphone portable, la télévision et Internet. Avec les projets facultatifs, on constate une attitude de loisir typique, les jeunes participant surtout si leurs amis proches sont motivés. L'important pour eux, c'est «d'avoir du plaisir». Les enfants et les jeunes participent plus souvent aux activités approuvées par leurs parents. Les résultats du projet Rencontres en mouvement montrent que les parents migrants disposent souvent de peu de connaissances sur les offres du sport organisé (Grabherr & Pieth, 2009).
- Les jeunes du même âge jouent souvent un plus grand rôle que les parents dans de nombreuses questions de la vie quotidienne. Vivre de bonnes relations avec des jeunes du même âge a un effet protecteur et favorise le développement. Par contre, si un jeune

expérimente à ce stade précoce le rejet de ses pairs, il court un risque considérable de rencontrer des problèmes scolaires par la suite. Ainsi, il n'est pas rare que certains jeunes concernés par cette difficulté s'associent à des bandes «dangereuses», en quête de reconnaissance et de cohésion avec le groupe, par la consommation de drogues, la violence et des actes de délinquance. Pour éviter ce genre de dérive, on peut créer des **cultures sociales positives** (de l'anglais *positive peer culture* – PPC), où les jeunes peuvent se rencontrer avec respect et dans un **esprit de solidarité**, et s'encourager mutuellement à trouver des solutions à leurs problèmes (Opp & Teichmann, 2008).

savoir comment organiser les discussions de groupes. Il faut déterminer qui conduit la discussion et où elle a lieu, c'est-à-dire dans quel cadre. Le groupe de pairs doit être formé de façon à permettre l'effet de résilience souhaité.

5.8 Niveau des programmes de consultation et d'intervention

De nombreux programmes de consultation et d'intervention sont actuellement développés et mis à exécution en Suisse dans le but de permettre si possible à tous les jeunes de terminer une formation au degré secondaire II. Souvent, ces offres n'interviennent que lorsque l'entourage des jeunes (les parents avant tout) ne peut offrir le soutien nécessaire au moment du choix de la profession. Les conseillers peuvent remplacer, jusqu'à un certain point, l'aide qui fait défaut de la part des personnes de référence primaires. On recense des succès notables dans un grand nombre des offres de consultation et d'intervention évaluées. Suivant l'étude considérée, entre la moitié et les trois quarts des jeunes ont trouvé une solution adéquate pour la suite après avoir bénéficié d'une telle offre. Les consultations courtes, comme celles proposées notamment par les services d'orientation professionnelle et de carrière, affichent aussi de bons résultats: au travers des consultations, les jeunes réussissent à mieux définir leurs aspirations professionnelles et prennent confiance en leurs capacités. Voici les facteurs qui se sont avérés significatifs pour la réussite d'une intervention ou d'une démarche de consultation (cf. chapitre 4.6).

Conclusions

- Il faudrait étendre les offres d'**activités de loisir structurées**, notamment dans l'environnement extrascolaire (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettres g et l). Il s'agit à cet égard d'entretenir une collaboration étroite avec les offres relevant de l'animation jeunesse en Suisse. Il faudrait aussi organiser davantage de **soirées d'information pour les jeunes et leurs parents** en vue de les informer sur les offres de loisirs proposées.
- L'accès aux offres de loisir devrait être aussi facile que possible («à bas seuil»); l'environnement scolaire s'y prête bien, par exemple. De plus, il est important de réaliser des offres adaptées aux différents cercles culturels. Il faudrait créer puis soutenir des lieux où les jeunes peuvent expérimenter une forme d'autonomie (tout en étant encadrés).
- Les offres de loisir devraient davantage se baser sur l'**approche de l'éducation par les pairs** (cf. Opp & Teichmann, 2008). En principe, chaque institution peut fonder un groupe de culture sociale positive; les institutions sociales (surtout les services sociaux scolaires, les organes d'animation jeunesse) y sont naturellement prédestinées du fait qu'elles disposent d'un personnel formé dans le domaine. La question essentielle pour le développement de cette offre est de

- Différents projets montrent que les compétences scolaires, sociales et émotionnelles peuvent être renforcées par des **mesures qui donnent une structure** dans les programmes, ainsi que par l'encouragement d'engagements positifs. Les jeunes bénéficient ainsi d'un déroulement structuré de leur journée, ce qui a des répercussions positives (Hüsler & Werlen, 2006). Quant aux approches de mentorat, elles donnent aussi une structure et un ancrage dans les situations de crise,

par exemple lorsqu'un jeune n'a pas encore trouvé de place d'apprentissage (Ledergerber & Ettlin, 2008).

- Divers auteurs constatent que les **réseaux informels** sont importants pour réussir la transition vers le secondaire II; en effet, la famille proche et élargie, de même que les enseignants et les connaissances, peuvent faciliter l'accès à des informations privilégiées sur les places de formation vacantes (Häberlin et al., 2004). Quant aux jeunes qui ne bénéficient pas de tels réseaux, ils dépendent souvent entièrement des réseaux institutionnalisés des services d'orientation professionnelle et de carrière, ou encore des offres de mentorat.
- L'analyse effectuée a montré que la satisfaction du client en consultation est certes liée à la qualité des informations fournies, mais encore plus à la **qualité de la relation** tissée entre le client et son conseiller (Massoudi, Masdonati et al., 2006).
- Pour permettre aux interventions d'avoir un effet préventif, il est important de procéder à un **diagnostic et à un bilan précoces et complets** (secondaire I, entreprise, école professionnelle). Les résultats des études menées sur les résiliations de contrats d'apprentissage montrent qu'il faudrait accorder une attention particulière au dépistage précoce des contrats d'apprentissage qui risquent d'être rompus (Schmid & Stalder, 2008). Tous les jeunes en formation (et pas seulement ceux qui suivent une formation de deux ans avec attestation) devraient avoir le droit de recevoir un encadrement spécial lorsque leur situation de formation est compromise (Sempert & Kammermann, 2008; Lehmann, 2007).

On ne recense guère d'offres destinées à un certain groupe cible constitué des **jeunes qui n'ont pas de motivation**. La participation aux offres présuppose en effet que les jeunes soient motivés à prendre part au programme – ce qui n'est toutefois pas le cas de tous les jeunes. De plus, avec les offres actuelles de consultation et d'encadrement, il n'est pas rare que la demande excède le nombre de places disponibles.

Conclusions

- La **motivation des jeunes** constitue l'une des conditions essentielles pour la réussite d'un processus de consultation et d'intervention. De manière générale, les offres de consultation et d'intervention ne sont destinées qu'aux jeunes motivés; la participation est facultative. Ce caractère facultatif devrait – notamment du fait des taux élevés de résiliation de contrats d'apprentissage – faire davantage l'objet des réflexions menées dans la politique de la formation (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre g).
- D'après Euler et Walzik (2007), la motivation s'accroît avec l'expérience de l'autonomie. Pour favoriser ce sentiment d'autonomie, il faut que les personnes en formation soient confrontées à des **problématiques dont elles perçoivent l'enjeu** et comprennent le sens. Il convient d'accorder une attention particulière à de telles approches dans les offres de consultation et d'intervention (comme c'est le cas dans les projets de mini-entreprise à l'école ou dans le projet LIFT).
- Les critères de réussite des programmes d'intervention et de consultation devraient être étendus pour inclure les compétences sociales (*soft skills*). L'analyse réalisée fait en effet apparaître que la participation à une offre (par ex. de mentorat / de coaching) permet d'encourager le **développement de la personnalité** des jeunes. Un élément à prendre en considération, en plus du fait de trouver une place d'apprentissage, surtout pour les jeunes qui ont des besoins de soutien particuliers.
- Il s'agit de prendre particulièrement en compte les approches incluant un **diagnostic précoce/préventif** au niveau de la scolarité obligatoire déjà (voir *case management*). L'école a un rôle central à jouer dans le domaine du dépistage et de l'intervention précoces, pour percevoir à temps les risques et prendre des mesures adéquates. Il faudrait développer une culture de «l'attention et de l'action» dans les écoles. Pour la mise en œuvre, il est surtout important de disposer de **guides d'intervention**, qui

détaillent les compétences des enseignants, des services sociaux scolaires, des directions d'établissement et des autorités scolaires, de l'orientation professionnelle, ainsi que la manière de procéder en cas de situations difficiles (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettres f et g).

- Il faut également établir une démarcation entre les offres de consultation et d'intervention, les services sociaux scolaires et le *case management*. Il est recommandé d'étendre la **collaboration interinstitutionnelle** (cf. CDIP – Transition, lignes directrices, lettre l). C'est d'ailleurs déjà l'un des objectifs principaux du *case management* que de coordonner les interventions des différents acteurs (formation professionnelle, marché du travail, aide sociale) par-delà les frontières institutionnelles et professionnelles, et même au-delà de la période durant laquelle les jeunes suivent une formation professionnelle.

5.9 Synthèse et conclusion

Dans ce chapitre, nous avons résumé les principaux facteurs de réussite qui jouent un rôle dans le développement professionnel des jeunes à risque. Nous en avons tiré une série de conclusions pour différents domaines d'influence et groupes cibles, lesquelles seront synthétisées encore une fois dans les paragraphes qui suivent. Sur de nombreux points, nos conclusions recourent les lignes directrices du projet Transition de la CDIP (CDIP, 2006).

- Nous avons trouvé un grand nombre de facteurs d'influence (presque 50). Tous les domaines d'influence étudiés (de la personne à la société, en passant par la famille et l'école) ont des effets. Mais ce qui est frappant, c'est la **prépondérance des influences structurelles** telles que la conjoncture économique, la démographie (nombre de jeunes en fin de scolarité), l'origine sociale et régionale, le genre, le système scolaire et le type de filière suivie au secondaire, etc. On distingue toutefois aussi de fortes influences du côté de la **personne**, des jeunes eux-mêmes: ainsi, la capacité de performance, les compétences sociales, les qualités liées au travail, la motivation, l'estime de soi et les attentes en matière d'efficacité personnelle jouent un rôle important.
- Cependant, la réussite du développement professionnel se comprend comme le **produit de divers systèmes d'influence**; elle ne se réduit pas à quelques conditions déterminantes. Chaque individu est unique et fonctionne différemment en situation de risque. Cela nécessite une clarification détaillée non seulement des **facteurs de risque, mais aussi des facteurs de protection** au niveau de la personne, de même qu'à celui de son environnement familial, scolaire, extrascolaire et dans son entreprise. Une telle vue d'ensemble permet de déduire des mesures d'encouragement individuel des jeunes et de leur entourage (cf. *case management*, encadrement individuel).
- Pour mieux comprendre les interactions et la dynamique des différents domaines d'influence, il faudrait concevoir les futurs **projets de recherche à large échelle et à plusieurs dimensions**. On pourrait également procéder à un réexamen, dans le cadre d'analyses secondaires, de données de projets déjà disponibles, comme celles de TREE ou de FASE-B. Il pourrait aussi s'avérer utile de réaliser des **études qualitatives**, qui permettraient de faire apparaître les processus et l'interaction survenant entre diverses influences. Il s'agit enfin, pour les projets d'intervention, de veiller davantage à ce qu'une **évaluation externe sérieuse** soit réalisée, de façon à pouvoir tirer des conclusions utiles pour la suite et pour la généralisation.
- Au niveau de la politique de la formation, il faudra encore des **mesures de la Confédération et des cantons** pour motiver l'économie à investir dans la formation professionnelle des jeunes (marketing des places d'apprentissage). Il s'avérera particulièrement important de maintenir et d'élargir les **places de formation moins exigeantes** (formation AFP principalement). En plus des formations OFFT, il faudra également des offres de formation fortement individualisées (formation élé-

mentaire AI et son évolution) pour les jeunes très fragiles, qui peuvent néanmoins tout à fait trouver, moyennant un soutien suffisant, un emploi de niche sur le marché primaire de l'emploi. C'est pour ces jeunes-là notamment que la collaboration interinstitutionnelle s'avère indispensable entre la formation professionnelle, les offices de l'emploi, les services de prévoyance sociale, l'AI, etc. Le **case management Formation professionnelle** pourrait devenir un instrument important à cet effet. Les jeunes qui risquent de décrocher devraient être identifiés le plus tôt possible et recevoir un soutien ciblé.

- Pour que les **entreprises** forment les jeunes les plus fragiles et les jeunes à risque, il faut des **campagnes d'information et de sensibilisation** ciblées. Et pour minimiser le risque entrepreneurial, les entreprises ont besoin de soutien sous la forme d'interventions «à bas seuil» en cas de conflit (*case management*, mentorat, encadrement individuel, etc.). Parmi les autres facteurs de réussite centraux, on compte de bonnes **relations sociales** qui permettent à des conflits de s'exprimer, ainsi qu'un **aménagement du travail** varié, stimulant et aussi complet que possible. Ces facteurs peuvent être développés de façon ciblée par la formation initiale et continue des formateurs.
- Au niveau structurel et politique, il faudrait apporter un soutien aux réformes des **degrés secondaires I et II** qui facilitent la **perméabilité entre les différentes filières de formation** et permettent une plus grande égalité des chances. Quant aux **enseignants**, ils sont d'une part tenus, au niveau méthodologique et didactique, de prendre en compte la diversité des jeunes de leur classe et d'atteindre les objectifs d'apprentissage fixés. D'autre part, leur apport est aussi important au niveau humain, du fait de leur rôle de **personnes de référence** – notamment pour les jeunes connaissant des conditions sociales difficiles. A cet égard, les formations initiales et continues dans le domaine du dépistage précoce et du diagnostic de suivi, de l'encadrement individuel des jeunes ayant des besoins de soutien particuliers, ainsi que sur le thème de la préparation au choix professionnel s'avèrent particulièrement importantes.
- La **famille et le contexte social** jouent un rôle central pour le parcours professionnel des enfants; mais c'est un fait qui n'a pas encore été suffisamment pris en compte dans la politique éducative. Il faut viser un **encouragement** aussi **précoce** que possible pour éviter que des jeunes ne se trouvent confrontés au choix de la profession avec des inégalités cumulées (prévention précoce, offres d'accueil extrafamilial, etc.). A cet égard, il s'agit de s'adresser tant aux enfants qu'aux parents (et les familles migrantes méritent de recevoir une attention spéciale). Mais il est aussi possible et judicieux de proposer des mesures d'encouragement et de soutien pour toute la durée de la scolarité et de la formation. Même pour les **adolescents** les parents restent des personnes de référence centrales – et notamment au moment du choix professionnel. Les styles d'éducation et les schémas de comportement survenant entre les parents et leurs enfants peuvent encore être modifiés durant cette période par le biais d'offres de consultation ou de cours pour les parents. Il est ainsi possible de démontrer et de transmettre, à l'aide d'exemples pratiques, un style d'éducation qui favorise l'autonomie et stimule les capacités de l'enfant.
- Si l'on ne peut pas travailler directement avec la famille ou les structures sociales, on peut aussi opter pour des voies indirectes. Nous avons présenté des projets concluants, qui misent sur l'intervention de **mentors** ou de **coachs**. Ces derniers assument une fonction de parrainage et accompagnent les jeunes lors de la transition vers la formation professionnelle. Ce faisant, ils soutiennent et déchargent les familles.
- Le domaine des loisirs, significatif pour les jeunes, et le groupe des pairs ont été encore peu observés dans le contexte du choix professionnel. Il paraît souhaitable de lancer des projets qui se réfèrent à l'approche de la **culture sociale positive** et qui proposent aux jeunes des activités de loisir structurées. A cet égard, il importe de veiller à ce que l'organisation et l'animation d'un tel groupe

soient assumées par des professionnels. Dans les groupes réunissant des jeunes du même âge, ces derniers remarquent qu'ils ne sont pas seuls avec leurs difficultés et qu'ils peuvent avoir des échanges sur leurs expériences respectives.

- Il a toutefois aussi été démontré que **tous les aspects liés à la personnalité** peuvent être **encouragés** de manière ciblée chez les **jeunes eux-mêmes**. Suivant le paramètre ou le degré d'orientation, cela peut nécessiter un travail plus ou moins grand, et peut s'effectuer dans le cadre de l'école ou de l'entreprise, ou encore dans le cadre de programmes d'intervention spéciaux. Dans les cas graves, il peut aussi s'avérer judicieux de procéder à un suivi individuel, une démarche de consultation ou une thérapie.
- Il faudrait optimiser davantage et étendre les **offres de consultation et d'intervention**, en mettant un accent particulier sur le groupe des jeunes qui ne sont pas motivés. Un autre objectif pourrait aussi être de mettre en réseau les offres de consultation et d'intervention, de les faire mieux connaître au public et de définir des règles d'utilisation plus contraignantes.
- Rappelons enfin l'**aspect temporel** du développement professionnel: on sait que 10% des jeunes adultes en Suisse n'achèvent pas de formation qualifiante au degré secondaire II. Il s'avère que 3–4% de la cohorte «se perdent» au **premier seuil** (après la scolarité obligatoire); 4–5% sortent du système après une **résiliation de leur contrat d'apprentissage** et 2–3% de la volée ne réussissent pas leurs **examens de fin d'apprentissage** (même après plusieurs tentatives). Si le premier seuil est observé avec attention (notamment par le projet de la CDIP sur cette phase de transition), la question des résiliations de contrats d'apprentissage et celle de la réussite (ou non) de la formation professionnelle n'ont été thématiques que ces dernières années dans la politique de la formation. Pourtant, la situation au **deuxième seuil** devrait être davantage observée, étant donné justement la précarité qui se profile au niveau du marché de l'emploi. Cela commence avec les **examens de fin**

d'apprentissage déjà, où près de 10% des jeunes échouent au premier essai. Après une ou deux répétition(s), le taux d'échec chute à 4% (Amos et al., 2003). Ce taux en soi relativement bas devrait encore diminuer. Mais il manque des analyses approfondies actuelles sur les causes de réussite ou d'échec aux examens, tout comme il manque des projets de soutien soigneusement menés et évalués dans ce domaine.

5.10 Perspectives

La prochaine étape consiste à développer les conclusions finales présentées dans ce chapitre pour en tirer des recommandations pratiques. Les guides ainsi élaborés pour les groupes cibles spécifiques que sont l'école / les enseignants, les entreprises / les formateurs, la famille, l'administration / la politique, etc. visent à esquisser les actions concrètes que l'on peut entreprendre. Ces guides ont été présentés lors d'un colloque à des experts et à un public intéressé. Ces derniers ont émis des suggestions et soulevé des points de discussion, qui ont ensuite été retravaillés et inclus dans les guides. La suite de la réflexion et un éventuel engagement (*commitment*) de tous les partenaires importants se feront dans le cadre du projet Transition de la CDIP.

6 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aeschbach, S. (2006). Die Lernenden dort abholen, wo sie stehen! *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(10), 10–13.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3928>
- Aeschbach, S. (2008). Praktische Ausbildung PrA nach INSOS. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 117–122). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Amos, J., Amsler, F. & Martin, M. (2003). *Evaluation der Resultate von Lehrabschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildungen*. Basel: Büro für Kommunikation.
- Arnold, J. & Reicherts, M. (2000). The transition into work: An editorial commentary. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 221–226.
- Audeoud, M. & Häfeli, K. (2008). Berufsschule für IV-Anlehrlinge – ein innovatives Projekt. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(5), 12–17.
- Audeoud, M. & Häfeli, K. (2009). *Nischen nutzen – IV-Anlehre im Wandel. Evaluation eines Pilotprojektes «Pferdewart/in in der Berufsschule und im Betrieb»*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Audeoud, M. & Lienhard, P. (2006). *Mittendrin – und doch immer wieder draussen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Bachmann Hunziker, K. (2007a). Typologie des jeunes en transition et facteurs de réussite pour accéder à la formation professionnelle. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (p. 63–69). Neuchâtel: IRDP.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24183>
- Bachmann Hunziker, K. (2007b). Qui sont les jeunes en transition? *Panorama*(2), 13–14.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25252>
- Bachmann, R., Müller, F. & Balthasar, A. (2005). *Einmal Rente – immer Rente?* Zürich und Chur: Rüegger.
- Baechtold, A. & von Mandach, L. (Hrsg.). (2007). *Arbeitswelten. Integrationschancen und Ausschlussrisiken*. Zürich: Seismo.
- Baeriswyl, F., & Wandeler, C. (2008). Effet motivant des marges de manœuvres et responsabilités. *Panorama*(4), 8–9.
PDF: <http://edudoc.ch/record/28282>
- Balzer, L. (2009). *Zwischenanalyse des Jugendprojektes LIFT aus der Sicht der Evaluation*. Zollikofen: EHB (Eidg. Hochschulinstitut für Berufsbildung).
PDF: <http://edudoc.ch/record/32913>
- Bandura, A. (2004). *Self Efficacy: The Exercise of Control*. Palgrave Macmillan.
- Bauer, P. C. & Riphan, R. T. (2007). Heterogeneity in the Intergenerational Transmission of Educational Attainment: Evidence from Switzerland on Natives and Second Generation Immigrants. *Journal of Population Economics*, 20(1), 121–148.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3390>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1–103.
- Bender, N. (2006). *Junior Job Service 2006, Schlussbericht*. Birsfelden: Jugendberatungsstelle «wie weiter?»
- Bergner, B. (2006). *Projekte Junior Job Service+/ Junior Coach+, Schlussbericht*. Biel: Bildungs-, Sozial- und Kulturdirektion, Fachstelle Integration.
- Bertossa, L., Haltiner, K. W. & Meyer Schweizer, R. (2008). *Werte und Lebenschancen im Wandel. Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz*. Chur: Rüegger

- Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T. (2007). *An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt. Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007*. Bern: TREE.
PDF: <http://edudoc.ch/record/26185>
- Bettge, S. (2004). *Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen. Charakterisierung, Klassifizierung und Operationalisierung*. Technische Universität, Berlin.
- Bieri Buschor, C. & Forrer, E. (2005). *Cool, kompetent und kein bisschen weise? Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf*. Chur: Rüegger.
- Bieri, F. (2008). *Daten zu den ersten zweijährigen beruflichen Grundbildungen im Kanton Bern*. Bern: Mittelschul- und Berufsbildungsamt.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bucher, S. & Bolliger-Salzman, H. (2004). *Evaluation des Projekts DSWD. Ergebnisse aus der Befragung der teilnehmenden Jugendlichen*. Bern: Institut für Sozial- und Präventivmedizin Universität Bern.
- Buchmann, M. (2007). *Kinder- und Jugendsurvey COCON. Schweizerischer Nationalfonds, Datenauswertung, Zusatzantrag*. Zürich.
- Busshoff, L. (1998). Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis* (S. 9–86). Zürich: sabe AG.
- Caritas. (2008). *Incluso – das Mentoringprojekt für junge Migratinnen und Migranten auf Lehrstellensuche, Jugendtagung Universität Zürich. 24. Januar 2008*. Zürich.
- CDIP (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*. Berne: CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique).
PDF: <http://edudoc.ch/record/24717>
- Chaponnière, M., Flückiger, Y., Hotz-Hart, B., Osterwalder, F., Sheldon, G. & Weber, K. (Hrsg.). (2005a). *Bildung und Beschäftigung: Beiträge der internationalen Konferenz in Bern*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Chaponnière, M., Flückiger, Y., Hotz-Hart, B., Osterwalder, F., Sheldon, G. & Weber, K. (Hrsg.). (2005b). *Nationales Bildungsprogramm Bildung und Beschäftigung: Die Synthesen im Kreuzfeuer*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Cina, A., Ledermann, T., Meyer, J., Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2004). *Triple P in der Schweiz: Zufriedenheit, Akzeptanz und Wirksamkeit Fribourg: Institut für Familienforschung und -beratung, Universität Fribourg*.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Coradi Vellacott, M., & Wolter, S. C. (2005). *L'égalité des chances dans le système éducatif suisse*. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25413>
- Dette, D. E., Abele, A. E. & Oliver, R. (2004). Zur Definition und Messung von Berufserfolg: Theoretische Überlegungen und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmassen. *Zeitschrift für Personalpsychologie*, 3 (4), 170–183.
- Dick, W. & Grimm, K. (2007). *Jugendprojekt LIFT*. Bern: NSW/RSE Netzwerk für sozial verantwortliche Wirtschaft.
PDF: <http://edudoc.ch/record/32914>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55 (1), 34–43.

- Donati, M. (2000). Sur les traces de 1400 jeunes en formation. *Panorama*(6), 47–48.
PDF: <http://edudoc.ch/record/6818>
- Donati, M. & Lafranchi, G. (2007). *Formazione sì. Lavoro anche? I percorsi formativi e professionali dei giovani: fra strategie individuali e logiche di sistema*. Bellinzona: Ufficio studi e ricerche.
- Duisman, G., Hasemann, K. & Meschenmoser, H. (2005). *Fördern in Kooperation. Netzwerk Berliner Schülerfirmen*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.
- Eccles, J. C. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. & et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Eckhart, M. (2005). *Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Egger, Dreher & Partner. (2007). *Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung*. Bern: Egger, Dreher & Partner.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3710>
- Egle, U. T., Hoffmann, S. O. & Steffens, M. (1997). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren in Kindheit und Jugend als Prädisposition für psychische Störungen im Erwachsenenalter. Gegenwärtiger Stand der Forschung. *Der Nervenarzt*(9), 683–695.
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R. & Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression: Ergebnisse des Zürcher Interventions- und Präventionsprojektes an Schulen*. Chur: Rüegger.
- Elfering, A., Semmer, N. K. & Kälin, W. (2000). Stability and change in job satisfaction at the transition from vocational training into «Real Work». *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 256–271.
- Elke, A. (2007). *Unterrichten zur Förderung von selbstreguliertem Lernen in der Berufsbildung. Lehrervoraussetzung, Lehrerentwicklung und Perspektiven*. Basel: Universität Basel.
PDF: <http://edudoc.ch/record/17455>
- Elke, A., Grieder, S., & Tiaden, C. (2007). Encourager les compétences d'apprentissage. Quand on oublie trop vite ce que l'on a appris! *Panorama*(3), 29–30.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25332>
- Esser, G. (Hrsg.). (2001). *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Stuttgart: Thieme.
- Euler, D. & Walzik, S. (2007). *Kooperatives Lernen in der beruflichen Bildung*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
- Fabian, C., Drilling, M., Müller, C., Schrott, B. G. & Egger-Suetsugu, S. (2008). Wirksamkeit von Schulsozialarbeit auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler. *Soziale Innovation*, Jg. 3, 69.
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske & Budrich.
- Fibbi, R. (2006). *Transition à la vie adulte des jeunes issus de la migration: dynamique intergénérationnelle et conséquences sociales. Rapport final*. Berne: Fonds national suisse, PNR52.
- Fibbi, R., Bülent, K. & Piguet, E. (2003). Nomen est omen: *Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Berne/Aarau: PNR43 (Synthesis).
PDF: <http://edudoc.ch/record/3657>
- Fingerle, M. (2007). Der «riskante» Begriff der Resilienz – Überlegungen zur Resilienzförderung im Sinn der Organisation von Passungsverhältnissen. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 299–310). München & Basel: Reinhardt.
- Fingerle, M., Freytag, A. & Julius, H. (1999). Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Implikationen für die (heil)pädagogische Gestaltung von schulischen Lern- und Lebenswelten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*(6), 302–309.

- Fingerle, M. & Opp, G. (2004). Lehrerratingskalen für adaptative Ressourcen von Grundschulkindern (LAR). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55(4), 202–207.
- Froidevaux, A. & Weber, M. (2003). *Motivationssemester, Bericht 1999–2002*. Bern: Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO).
- Gärtner, L. & Flückiger, Y. (2005). *Probleme des Sozialstaates: Ursachen, Hintergründe, Perspektiven*. Zürich/Chur: Rüegger.
- Gati, I., Garty, Y. & Fassa, N. (1996). Using career-related aspects to assess person–environment–fit. *Journal of Counseling Psychology*, 43, pp. 196–206.
- Gertsch, M. & Hotz, H.-P. (1999). *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie zum Lehrstellenmarketing*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Gloor, D., Meier, H. & Nef, R. (2000). *Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung*. Bern: Edition Soziothek.
- Götz, E., Schaffner, D., Hofer, S. (2007). *Evaluation des Projekts «Casting». Schlussbericht. Ein Projekt im Auftrag des Gewerbeverbandes Basel-Stadt*. Basel: Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für soziale Arbeit.
- Grabherr, M. & Pieth, J. (2009). *Begegnung durch Bewegung. Soziale Integration durch Bewegung und Sport*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
- Gredig, D., Deringer, S., Hirtz, M., Page, R. & Zwicky, H. (2005). *Menschen mit Behinderungen in der Schweiz*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. et al. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development Through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning. *American Psychologist*, 58, No. 6/7, 466–474.
- Grunder, H.-U. & von Mandach, L. (Hrsg.). (2007). *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf*. Zürich: Seismo.
- Gyseler, D. (2008). Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen Bedürfnissen. In K. Häfeli (Hrsg.), *Berufliche Integration für Menschen mit Beeinträchtigungen – Luxus oder Notwendigkeit?* (S. 67–76). Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Gyseler, D., Häfeli, K. & Rüesch, P. (2008). *Ausbildungswege von Lernenden mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004a). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis). PDF: <http://edudoc.ch/record/3661>
- Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004b). *Von der Schule in die Berufslehre*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K. (2001). Von der Schule ins Erwerbsleben: Gute Noten für die Schweiz. *Panorama*(3), 34–35. PDF: <http://edudoc.ch/record/7525>
- Häfeli, K., Kraft, U. & Schallberger, U. (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern, Stuttgart, Toronto: Huber.
- Häfeli, K., Rüesch, P., Landert, C., Wegener, R. & Sardi, M. (2004). *Berufsbildungsangebote für gefährdete Jugendliche in der Schweiz. Vertiefungsstudie. Lehrstellenbeschluss 2*. Bern: BBT & KWB (Koordinationstelle für Weiterbildung der Universität Bern).
- Heinimann, E. & Margreiter, R. (2008). «smart selection». *Anonyme Bewerbung: Ein Zürcher Pilotprojekt für mehr Chancengleichheit und innovative Lehrlingsselektion. Schlussbericht*. Zürich: KV Schweiz.

- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2004). *In engen Bahnen: Berufswahlprozess bei Jugendlichen*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis). PDF: <http://edudoc.ch/record/3663>
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P. & Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.
- Hofer, U. (2008). Les malvoyants sont-ils préparés à leur vie professionnelle? *Panorama*(2), 17–19. PDF: <http://edudoc.ch/record/27221>
- Hofmann, C. & Kammermann, M. (2008). Die zweijährige berufliche Grundbildung aus Sicht der Ausbildungsverantwortlichen in Berufsfachschule und Betrieb. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*(6), 43–50.
- Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2008). Ausbildungsverläufe und Erwerbseinstieg in der Schweiz. *Internationale Jugendtagung: Jugend zwischen Potential und Risiko*. Zürich.
- Hupka, S., Sacchi, S. & Stalder, B. E. (2006). *Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: TREE.
- Hurrelmann, K. & Albert, M. (2002). *15. Shell Jugendstudie, Jugend 2006*. Frankfurt: Fischer.
- Hüsler, G. & Werlen, E. (2006). *Supra-f. Ein Sucht-Präventions-Forschungsprogramm. Schlussbericht*. Granges-Paccot: Universität Fribourg. PDF: <http://edudoc.ch/record/24439>
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Imdorf, C. (2007a). *Lehrlingsselektion in KMU*. Freiburg: Heilpädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Imdorf, C. (2007b). Pourquoi les entreprises formatrices hésitent-elles à engager des jeunes étrangers? *Panorama*(2), 29–30. PDF: <http://edudoc.ch/record/25281>
- INSOS. (2003). *Umfrage über die berufliche Ausbildung und Umschulung 2002*. Zürich & Yverdon: INSOS Schweiz. PDF: <http://edudoc.ch/record/8426>
- Ittel, A. & Scheithauer, H. (2007). Geschlecht als «Stärke» oder «Risiko»? Überlegungen zur geschlechterspezifischen Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 98–115). München & Basel: Reinhardt.
- Jacobi, C. & Esser, G. (2003). Zur Einteilung von Risikofaktoren bei psychischen Störungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 32(4), 257–266.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoreson, C. J. & Barrick, M. R. (1999). The Big Five Personality Traits, general ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621–652.
- Julius, H. & Prater, A. (1996). Resilienz. *Sonderpädagogik*, 26(4), 228–335.
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Annick, E. & Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève: SRED. PDF: <http://edudoc.ch/record/25158>
- Kälin, W., Semmer, N. K., Elfering, A., Tschan, F., Dauwalder, J.-P., Heunert, S. et al. (2000). Work characteristics and well-being of Swiss apprentices entering the labor market. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 272–290.
- Kammermann, M. & Hofmann, C. (2008). Chancen und Risiken der neuen zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA. *Panorama*(5), 27–28. PDF: <http://edudoc.ch/record/30206>
- Kammermann, M. & Hofmann, C. (2009). *Laufbahnstudie EBA: Arbeitsmarktfähigkeit von Lernenden einer zweijährigen beruflichen Grundbildung. Ergebnisdokumentation Befragung Lernende (Anlehre und zweijährige berufliche Grundbildung)*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

- Kammermann, M., Sigrist, M. & Sempert, W. (2007). *Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten 9. Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürichs*. Zürich: Hochschule für Heilpädagogik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/26601>
- Kammermann, M. & Stalder, B. E. (2006). Arbeitsmarktchancen von Lehrlingen und Anlehrlingen. Eine Untersuchung in den Berufen des Verkaufs und der Gastronomie, *AEPP-Tagung*. München.
- Kläusler-Senn, C. & Brunner, S. (2008). *Jugendliche richtig anpacken – Früherkennung und Frühintervention bei gefährdeten Jugendlichen*. Zürich und Bern: Fachverband Sucht und Bundesamt für Gesundheit.
- Kraft, U., Häfeli, K. & Bürki-Lawaczek, K. (1987). *Lehrlingserziehung im Alltag. Probleme und Lösungsmöglichkeiten. (Aufgezeigt an Beispielen von Kleiderverkäuferinnen, Köchen und Schreinerinnen)*. Zürich: Verband für Berufsberatung.
- Kraft, U., Häfeli, K. & Schallberger, U. (1985). «... natürlich hat mich die Lehre verändert!» Zürich: Schweizerischer Verband für Berufsberatung.
- Kronig, W. (2007a). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbeurteilung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Kronig, W. (2007b). Resilienz und kollektive Risiken in Bildungskarrieren – das Beispiel der Kinder aus Zuwandererfamilien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt*. München: Reinhardt.
- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: The resilience framework. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Hrsg.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (p. 179–224). New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher.
- Kumpfer, K. L. & Alvarado, R. (2003). Family-strengthening approaches for the prevention of youth problems. *American Psychologist*, 58 (6/7), 457–465.
- Künzli, H. & Zihlmann, G. (2008). Wirkungen von Laufbahnberatungen erfassen. In D. Läge & A. H. (Hg.) (Hrsg.), *Berufliche Übergänge*. Zürich: LIT-Verlag.
- Läge, D. & Hirschi, A. (2008). *Berufliche Übergänge. Grundlagen für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*. Zürich: LIT-Verlag.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2008a). Adolescence en souffrance. Stratégies des jeunes face aux contraintes de la formation professionnelle. *Reflets*, 14(1), 67–102.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2008b). Wer eine Lehre abbricht, hat dafür oft mehrere Gründe. *Panorama* (6), 13–14.
PDF: <http://edudoc.ch/record/30232>
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31900>
- Lamprecht, M., Fischer, A. & Stamm, H. (2008). Sport Schweiz 2008. *Kinder- und Jugendbericht*. Magglingen: Bundesamt für Sport.
PDF: <http://edudoc.ch/record/29606>
- Lanfranchi, A. (2006). Tagesstrukturen als Bildungsinstitution. *ZLV-Magazin (Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband)* (5), 13–15.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55 (1), 170–183.
- Ledergerber, B. & Ettl, R. (2008). *Mentoring für Jugendliche zwischen Schule und Beruf. Ein Handbuch für Programmverantwortliche und MentorInnen*. Dübendorf: Verlag SVB.

- Ledermann, T., Cina, A., Meyer, J., Gabriel, B. & Bodenmann, G. (2004). *Die Wirksamkeit zweier Präventionsprogramme zur Verbesserung elterlicher Kompetenzen und kindlichen Befindens*. Fribourg: Institut für Familienforschung und -beratung, Universität Fribourg.
- Lehmann, S. (2007). *Rapport d'évaluation. Bilan décembre 2007*. Lausanne: TEM.
- Lerner, R. M., Freund, A. M., De Stefanis, I. & Habermas, T. (2001). Understanding developmental regulation in adolescence: The use of the Selection, Optimization, and Compensation model. *Human Development*, 44(1), 29–50.
- Lex, T., Gaupp, N., Reissig, B., Adamczyk, H. (2006). *Übergangmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modell «Kompetenzagenturen»*. (Band 7). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Lipsey, M. W. & Wilson, D., T. (2001). *Practical Meta-Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Litscher, M. (2008). *Incluso, Evaluation*. Zürich: Caritas.
- Maluccio, A. N. (2002). Resilience: A many-splendored construct? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(4), 596–599.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B. & De Puy, J. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse: un tableau en demi-teinte. *Formation Emploi*(100), 15–29.
- Massoudi, K., Masdonati, J. & Rossier, J. (2006). Lausanner Studie zur Wirksamkeit der Berufsberatung: Beziehung sehr wichtig. *Panorama*(6), 221–222.
- Meyer, T. (2009). Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Lévy, U. Kuhn, D. Joye & P. Gazareth (Hrsg.), *Sozialbericht 2008: Die Schweiz vermessen und verglichen* (S. 60–81). Zürich: Seismo.
- Meyrat, M. (2004). *Lehrstellenbeschluss 2: Schlussbericht der Gesamtevaluation*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) & Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern.
- Moser, U. (2004a). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung*. Bern: h.e.p.
- Moser, U. (2004b). *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung. Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Bern/Aarau: NFP43 (Synthesis). PDF: <http://edudoc.ch/record/3711>
- Moser, U. (2004c). Lehrlingsauswahl: Deutsch und Mathematik bleiben der Schlüssel zum Erfolg. *Panorama*(1), 46–47. PDF: <http://edudoc.ch/record/9358>
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich: Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen Zürich*. Universität Zürich: Institut für Bildungsevaluation
- Moser, U. & Lanfranchi, A. (2008). Ungleich verteilte Bildungschancen. In EKFF (Hrsg.), *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 10–21). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Mühlemann, S., Wolter, S. C. & Fuhrer, M. (2007). *Lehrlingsausbildung – ökonomisch betrachtet*. Zürich: Rüegger.
- Müller, D. (2005). *Last minute: Evaluation 2005*. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- Müller, D. (2007). *Last minute: Evaluation 2007*. Basel-Stadt: Amt für Berufsbildung und Berufsberatung.
- Müller, G. (2002). *Bericht über das BerufsIntegrationsProgramm BIP Baden, 2002–2004*. Baden: ECAP Aargau.

- Müller, R. (2006). *Berufswahl und Lehre. Berufliche Orientierungs- und Entscheidungsprozesse ausländischer und schweizerischer Jugendlicher im Vergleich*. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.
- Neuenschwander, M. P. (2006). Entwicklungsanlass oder Entwicklungshemmer? Schulübergänge und Selbstkonzepte im Jugendalter. *ph akzent*(3), 9–11.
- Neuenschwander, M. P. (2007a). Bedingungen und Anpassungsprozesse bei erwartungswidrigen Bildungsverläufen. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 83–104). Münster: Waxmann.
- Neuenschwander, M. P. (2007b). Wie Schule und Familie die Berufswahl beeinflussen. Ausgewählte Ergebnisse des FASE-B-Projekts. *Panorama*(4), 29–31.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24995>
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, U. et al. (2005). *Schule und Familie – was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- Neuenschwander, M. P., Frey, M. & Gasser, L. (2007). *Familiäre Bedingungen von Schülerleistungen. Schlussbericht zum SNF-Forschungsprojekt Nr. 100013–107733*. Zürich: Jacobs Center for Productive Youth Development, Universität Zürich.
- Neuenschwander, M. P., Lanfranchi, A. & Ermert, C. (2008). Spannungsfeld Schule – Familie. In EKFF (Hrsg.), *Familien – Erziehung – Bildung* (S. 68–79). Bern: Eidg. Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF).
- Neuenschwander, M. P., Vida, M., Garrett, J. & Eccles, J. (2007). Parents' expectations and students' achievement in two western nations. *International Journal of Behavioral Development*, 31. Jg., H. 5, 594–602.
- Nuber, U. (2005, September). Resilienz: Immun gegen das Schicksal? *Psychologie heute*, pp. 20–24.
- OCDE. (1995). *Our children at risk*. Paris: OCDE.
- OCDE. (2000). *From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work*. Paris: OCDE.
- Oerter, R. (2001). Entwicklungspsychologische Grundlagen. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 2–10). Stuttgart: Thieme.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2005). *Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale. Guide*. Berne: OFFT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/32119>
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2007a). *Recherche sur la formation professionnelle en Suisse: le programme d'encouragement de l'OFFT*. Berne: OFFT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/34960>
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2007b). *Le case management «formation professionnelle»*. Berne: OFFT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31571>
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (2007c). *Encadrement individuel des jeunes dans la formation professionnelle initiale. Guide*. Berne: OFFT.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24315>
- Office fédéral de la statistique (2008). *Perspectives de la formation. Scénarios 2008–2017 pour le degré secondaire II*. Neuchâtel: OFS.
PDF: <http://edudoc.ch/record/28988>
- OFS & CDIP (2002). *Préparé pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
PDF: <http://edudoc.ch/record/24188>
- OFS & Bureau fédéral de l'égalité entre femmes et hommes (2008). *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
PDF: <http://edudoc.ch/record/33153>

- OFS & TREE (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires: Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
PDF: <http://edudoc.ch/record/2632>
- Opp, G. (2007). Schule – Chance oder Risiko. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 227–244). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Opp, G. & Fingerle, M. (Hrsg.). (2007). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2., neu bearb. ed.). München/Basel: Ernst Reinhardt.
- Opp, G. & Teichmann, J. (2008). *Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Opp, G. & Unger, N. (2006). *Kinder stärken Kinder. Positive Peer Culture in der Praxis*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Oser, F. & Düggele, A. (2008). *Zeitbombe «dummer Schüler». Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Oser, F., Gamboni, E., Düggele, A. & Masdonati, J. (2004). *Die Zeitbombe des «dummen» Schülers: Eine Interventionsstudie zur Erhöhung der Resilienz bei drohender Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher*. Bern/Aarau: (NFP43, Synthesis 13).
PDF: <http://edudoc.ch/record/3712>
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T. & B. Burge, B. (Hrsg.). (2004). *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Pianta, R. C., Stuhlmann, M. W. & Hamre, B. K. (2007). Der Einfluss von Erwachsenen-Kind-Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 192–211). München/Basel: Reinhardt.
- Ramseier, E. & Brühwiler, C. (2003). Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*(1), 23–56.
- Rastoldo, F., Amos, J. & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: SRED.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31688>
- Rastoldo, F., Evrard, A. & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I: Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève: SRED.
PDF: <http://edudoc.ch/record/4088>
- Rastoldo, F., Kaiser, C. A. & Evrard, A. (2008). Wie erleben Jugendliche den Übergang in die Erwerbstätigkeit? *Panorama*(5), 29–31.
PDF: <http://edudoc.ch/record/29216>
- Rimann, M., Udriș, I. & Weiss, V. (2000). Values in transition from apprenticeship to occupational work. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 291–302.
- Riphahn, R. T., & Bauer, P. C. (2007). La mobilité intergénérationnelle de la formation et du revenu en Suisse – comparaison entre Suisses et immigrants. *La vie économique* (7–8), 18–21.
- Roos, M. & Bossard, L. (2008). *Zwischenevaluation der Einführung von QUIMS in der Stadt Zürich, Schlussbericht*. Baar: Spectrum.
- Rüst, T. & Debrunner, A. (2005). *Modelle unterstützter Beschäftigung bei psychischer Beeinträchtigung*. Zürich und Chur: Rüegger.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.

- Rutter, M. (2000). Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Hrsg.), *Handbook of early childhood intervention* (p. 651–682). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schallberger, U. & Spiess Haldi, C. (2001). Die Zürcher Längsschnittstudie «Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter». *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 21(1), 80–89.
- Scharnhorst, U., Frey, A., Balzer, L., Petrini, B., Schmied, T. & Hug, S. (2008). *Abschlussbericht zum Projekt «Qualitätsmerkmale und ihre Wirkungen in der betrieblichen Berufsbildung (QuWibB)»*. Newsletter Nr. 7. Bern: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2007). *Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3893>
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
PDF: <http://edudoc.ch/record/28780>
- Schneider, H. J., Bertschi-Kaufmann, A., Kassis, W., Häcki-Buhofer, A. & Kronig, W. (2006). Literale Resilienz. Wenn Schriftaneignung trotzdem gelingt. *Illetrismus. Von anderen lernen. Fachtagung zur Prävention und Bekämpfung von Illetrismus*. Aarau.
- Schönenberger, M., Schmid, H., Fäh, B., Bodenmann, G., Lattmann, G., Cina, A. et al. (2006). *Eltern und Schule stärken Kinder (ESSKI). Ein Projekt zur Förderung der Gesundheit bei Lehrpersonen, Kindern und Eltern und zur Prävention von Stress, Aggression und Sucht*. Olten: FHNW u.a.
- Schultheis, F., Perrig-Chiello, P. & Egger, S. (Hrsg.). (2008). *Kindheit und Jugend in der Schweiz*. Basel/Weinheim: Beltz.
- Schweri, J. & Müller, A. (2008). Die Ausbildungsbeurteilung der Betriebe geht nicht zurück. *Panorama*(5), 25–26.
PDF: <http://edudoc.ch/record/29211>
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410–421.
- Sempert, W. (2008). Fachkundige individuelle Begleitung: Thesen aus einer Evaluation in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Land. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 5, 18–23.
- Sempert, W. & Kammermann, M. (2007). *Externe Evaluation: Einführung der Attestausbildung und der fachkundigen individuellen Begleitung in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2006–2008). Zwischenbericht*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Sempert, W. & Kammermann, M. (2008). *Einführung der Attestausbildung und der fachkundigen individuellen Begleitung in den Kantonen Basel-Stadt und Basel-Landschaft (2006–2008). Schlussbericht der externen Evaluation*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.
PDF: <http://edudoc.ch/record/30788>
- Senn, M. (2006). *Incluso Luzern. Mentoring für Migrant*innenjugendliche im 9. Schuljahr. Fortschrittsbericht*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.
- Sheldon, G. (2002). Tertiarisierung: Wie der Strukturwandel die Berufslehre verändert. *Panorama*(2), 12–13.

- Sheldon, G. (2008). *Die Rolle der Berufsbildung in der Bekämpfung des Fachkräftemangels*. Basel: Forschungsstelle für Arbeitsmarkt und Industrieökonomik (FAI) der Universität Basel.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31806>
- Sheldon, G. (2009). OÙ les spécialistes manquent. *Panorama*(1), 4–6.
PDF: <http://edudoc.ch/record/31869>
- SKBF. (2006). *Bildungsbericht Schweiz, 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Spiess Huld, C. (2002). *Der berufliche Status: Eine Evaluation von Klassifikationssystemen für die Schweiz* (Nr. 3). Zürich: Abteilung Angewandte Psychologie des Psychologischen Instituts der Universität.
- Spiess Huld, C., Häfeli, K. & Rüesch, P. (2006). *Risikofaktoren bei Jugendlichen und ihre Auswirkungen auf das Leben im Erwachsenenalter. Eine Sekundäranalyse der Zürcher Längsschnittstudie «Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter» (ZLSE)*. Luzern: Edition SZH/CSPS.
- Städeli, C. & Grassi, A. (2005). *Didaktik für Berufslernende*. Bern: h.e.p.
- Städeli, C., Obrist, W. & Grassi, A. (2007). *Klassenführung. Unterrichten mit Freude, Struktur und Gelassenheit*. Bern: h.e.p.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
PDF: <http://edudoc.ch/record/3892>
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- Stamm, M. (2007a). *Kluge Köpfe, goldene Hände: überdurchschnittlich begabte Lehrlinge in der Berufsbildung*. Zürich: Rüegger.
PDF: <http://edudoc.ch/record/25247>
- Stamm, M. (2007b). *Unterfordert, unerkannt, genial: Randgruppen unserer Gesellschaft*. Zürich: Rüegger.
- Steiner, G. (2007). *Der Kick zum effizienten Lernen*. Bern: h.e.p.
- Ulich, E. (2005). *Arbeitspsychologie* (6.). Zürich & Stuttgart: Verlag der Fachvereine & Schäffer-Poeschel.
- Wendepunkt, S. (2008). *COBE-Coaching und Begleitung von Lehrverhältnissen, Evaluationsbericht 2006–2008*. Muhen: Stiftung Wendepunkt.
- Werner, E. E. (1997). Gefährdete Kinder in der Moderne: Protektive Faktoren. *VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete)*, 66(2), 192–203.
- Werner, E. E. (2007). Resilienz: Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt* (S. 311–326). München/Basel: Reinhardt.
- Werner, E. E., Bierman, J. M. & French, F. E. (1971). *The Children of Kauai: A Longitudinal Study from the Prenatal Period to Age Ten*. Honolulu: The University Hawaii Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: McGraw Hill.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (2001). *Journeys from Childhood to Midlife. Risk, Resilience and Recovery*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Wolter, S. C., & Mühlemann, S. (2007). La formation d'apprentis est encore et toujours rentable. *Panorama*(5). 17–18.
PDF: <http://edudoc.ch/record/26009>

Wüest, A. (2008). Evaluation des réseaux d'entreprises formatrices. Pour de nouvelles places d'apprentissage. *Panorama*(3). 19–20.
PDF: <http://edudoc.ch/record/27933>

Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192–206.

Zittoun, T. (2005). *Insertions: A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Bern: Peter Lang.

Zittoun, T. (2006). *Transitions. Development through symbolic resources*. Greenwich (CT): InfoAge.

Zweig, J. M., Phillips, S. D. & Duberstein Lindberg, L. (2002). Predicting adolescent profiles of risk: Looking beyond demographics. *Journal of Adolescent Health*, 31(4), 343–353.

7 ANNEXE

A1: Catégories décrivant le type d'enquête adopté par les études

Type d'étude	1 transversale 2 longitudinale (1–6 mois) 3 longitudinale (6 mois à 1 année) 4 longitudinale (1–2 ans) 5 longitudinale (2–4 ans) 6 longitudinale (4–6 ans) 7 longitudinale (6–10 ans) 8 longitudinale (> 10 ans) 9 pas d'étude/évaluation
Période sur laquelle porte l'enquête	1 Jeunes à l'école 2 Jeunes à la transition secondaires I – II 3 Jeunes en formation professionnelle 4 Jeunes à la transition secondaire II – vie active
Groupes principaux	1 Jeunes «normaux» 2 Jeunes connaissant des facteurs de risque potentiels 3 Jeunes présentant des troubles (visibles) du comportement
Effet étudié	1 Degré de satisfaction (ou bénéfice retiré d'un projet) 2 Solution trouvée pour la suite au terme du degré secondaire I / II 3 Suivi de parcours professionnels 4 Éléments déterminants pour la réussite ou non de certaines transitions (par ex. secondaires I – II) 5 Éléments déterminants pour la réussite ou non de certains parcours (par ex. durant la formation professionnelle) 6 Résilience, confiance en soi / attentes en matière d'efficacité personnelle 7 Autres
Groupes de contrôle / groupes témoins	1 oui 2 non 3 pas nécessaire (autre type d'enquête) 4 pas connu
Méthodes d'exploitation	1 Statistiques descriptives (fréquences/rapports) 2 Comparaisons par groupes (valeur T, valeur F, Chi carré) 3 Méthodes multivariées (régression, corrélation) 4 Méthodes qualitatives 5 Triangulation de méthodes (procédés qualitatifs & quantitatifs)
Degré de pertinence	1 faible 2 moyen 3 élevé 4 très élevé

A2: Aperçu des études sélectionnées – description selon les catégories du tableau A1

Auteur(s)	Titre de l'étude	Canton / pays	Type d'étude	Période	Groupes principaux	Effet étudié (avec précisions év.)	Groupes de contrôle / témoins	Méthode(s) d'exploitation	Degré de pertinence
Bertschy et al. (2007)	TREE, 2 ^e seuil	CH	6	4	1	2	3	1, 3	4
OFS & TREE (2003)	TREE, 1 ^{er} seuil	CH	6	2, 3	1	2	3	1, 3	4
Buchmann (2007)	COCON	CH	longitudinal	1, 2, 3	1	4	4	1, 3	4
Elke et al. (2007)	Förderung von Lernkompetenzen	CH além.	2	3	1	6 (compétences d'apprentissage)	1	2, 3	4
Haeberlin et al. (2004b)	Von der Schule in die Berufslehre	CH além.	6	2	1, 2	4	3	1, 3	4
Herzog et al. (2006)	Berufwahlprozesse bei Jugendlichen	CH além.	4	1, 2, 3	1	2	3	1, 3	4
Hofmann & Kammermann (2008); Kammermann & Hofmann (2009)	Arbeitsmarktfähigkeit und Anlehre vs. EBA	CH	4	3, 4	2, (1: TREE)	1, 2, 4	1	2, 5	4
Hüsler & Werlen (2006)	Supra-f	CH	6	1, 2	2, 3	6, 7 (effets sur l'évolution des dépendances)	1	1, 3	4
Kälin et al. (2000); Eiferling et al., (2000)	AEQUAS	CH	4	3, 4	1	1 (qualité de vie et satisfaction au travail)	2, 3	3	4
Lex (2006)	DJI- Panel	DE	6	1	2, 3	2, 4	3	1, 3	4
Neuenschwander et al. (2006)	FASE B	CH além.	6	1, 2, 3	1	1, 2, 4, 5	3	1, 3	4
Oser et al. (2005), Oser & Düggele (2008)	Le mauvais élève, une «bombe à retardement»	CH	2	1, 5	1, 2	1, 6	1	2	4
Riphahn & Bauer (2007)	Mobilité intergénérationnelle	CH	1, 8	2, 4	1, 2	1, 3, 4	3	1, 3	4
Schweri & Müller (2008)	Ausbildungsberuferschaft	CH	8 (dont l'OFS)	3	1	2 (entrée dans la formation)	3	1, 3	4
Sheldon (2002, 2009)	Facteurs économiques	CH	8 (dont l'OFS)	3	1	2	3	1, 3	4

Auteur(s)	Titre de l'étude	Canton / pays	Type d'étude	Période	Groupes principaux	Effet étudié (avec précisions év.)	Groupes de contrôle / témoins	Méthode(s) d'exploitation	Degré de pertinence
Spieß Huldí et al. (2006)	ZLSE	CH além.	8	1, 2, 3, 4	1	1, 3, 5	3	3	4
Stamm (2005)	Begabtenförderung	CH além.	1, 8	1, 2, 4	2	3, 4, 6	1	2, 3	4
Stamm (2007b)	Kluge Köpfe und goldene Hände	CH além.	5	3	1 (à haut potentiel)	1, 3, 5, 6	1	1, 2, 3	4
Audeoud & Lienhard (2006)	Berufliche Integration Hörgeschädigter	CH além.	1	4	3	1, 2, 3, 6	3	1, 2, 4, 5	3
Amos et al. (2003)	RESAP, résultat des examens de fin d'apprentissage	CH	1	3	1, 2	1, 5	1	2, 3	3
Balzer (2009)	Projet pour les jeunes LIFT	BE, ZH	5	1	1	6 (amélioration de la motivation à l'école), 7 (plus de chances de réussite dans la formation)	1 (classes de contrôle)	Pas encore connue	3
Bertossa et al. (2008)	CH-X / valeurs et chances de vie	CH	1	2, 4	1	1, 2, 4	3	1, 3	3
Donati & Lafranchi (2007)	Etude de parcours – TI	TI	7	1, 2, 3, 4	1	1, 2, 3, 5	3	1, 3	3
Fabian et al. (2008)	Wirksamkeit von Schulsozialarbeit	BE, FL	3	1	2, 3	1, 6	1	1, 5	3
Fibbi (2006)	Transition de la migration	CH	8 (comparaison de générations)	2, 4	2	1, 2, 3, 4	3	1, 2, 3	3
Froidevaux & Weber (2003)	Semestres de motivation (SEMO)	CH	1	2	2	2	3	1	3
Gloor, Meier & Nef (2000)	Junge Frauen ohne postobligatorische Aus- bildung	CH	1	4	2	1, 2, 3, 5	1	1, 2	3
Grabherr & Pieth (2009)	Rencontres en mouvement	CH	5	1	1	7	1	5	3
Gyseler et al. (2008)	Ausbildungswege im Kanton Zürich	ZH	6	2, 3	1, 2, 3	2	3	1, 3	3

Auteur(s)	Titre de l'étude	Canton / pays	Type d'étude	Période	Groupes principaux	Effet étudié (avec précisions év.)	Groupes de contrôle / témoins	Méthode(s) d'exploitation	Degré de pertinence
Häfeli et al. (2004)	ApA-2	CH	9	2, 3	2	7 (sortes d'offres «bas seuil», clientèle)	3	1, 4	3
Hofer (2008)	<i>Berufliche Integration Sehgeschädigter</i>	CH além.	1	4	3	1, 2, 3, 6	3	1, 2, 4, 5	3
Imdorf (2007a)	<i>Lehrlingsselektion in KMU</i>	CH além.	1	2	2	4	3	4	3
Kammermann et al. (2007)	<i>Evaluation 9. Schuljahr</i>	ZH	1	1	1	1, 2	2	1, 3	3
Künzli & Zihlmann (2008)	<i>Wirkungen von Laufbahnberatungen</i>	CH além.	2	2	1, 2	6 (comparaison compétence à prendre une décision et résoudre des problèmes avant/après consultation)	2	2	3
Moser (2004a, c)	<i>Lehrlingsselektion in Grossbetrieben</i>	CH além.	1	2	1	2, 4	3	2, 3	3
R. Müller (2006)	<i>Berufswahl und Lehre</i>	CH além.	1	3	1, 2	1, 2, 3, 4	3	1, 2, 3	3
Rastoldo et al. (2007); Kaiser et al. (2007)	<i>SRED: Parcours de formation, 1^{er} rapport, 2^e rapport</i>	GE	4	3	1, 2	3 (déroulement de la formation professionnelle)	3	1, 3	3
Roos & Bossard (2008)	<i>QUIMS</i>	ZH	1	1	1, 2	1	2	1, 4	3
Scharnhorst et al. (2008), Baeriswyl & Wandeler (2008)	<i>QuWibB, Qualitätsmerkmale und betriebliche Berufsbildung</i>	CH além.	4	3	1	1, 5, 6 (développement de compétences)	3	1, 3, 4	3
Schneider et al. (2006)	<i>Literale Resilienz</i>	CH	5	1, 2	2	5 (développement langagier réussi)	1	1, 3	3
Sempert (2008), Sempert & Kammermann (2008)	<i>Fachkundige individuelle Begleitung, FiB</i>	BS et BL	2	3	2	1 (satisfaction et évaluation de l'efficacité)	2	1, 4	3

Auteur(s)	Titre de l'étude	Canton / pays	Type d'étude	Période	Groupes principaux	Effet étudié (avec précisions év.)	Groupes de contrôle / témoins	Méthode(s) d'exploitation	Degré de pertinence
Stalder & Schmid (2006), Schmid & Stalder (2007, 2008)	LEVA	BE	5	3	2	4 (solution après LEVA, types de changements d'entreprise)	1 (comparaison avec TREE)	1, 3	3
Zittoun (2005, 2006)	Esquisse d'une psychologie de la transition	NE	Longitudinal	1, 2	1, 2	4	4	1, 4	3
Audeoud & Häfeli (2008a, 2008b, 2009)	<i>IV-Anlehre im Wandel</i>	CH além.	4	3, 4	2, 3	2, 3, 4, 5	2	4	2
Bachmann Hunziker (2007a, b)	OPTI - Jeunes en transition	VD	1	2	1, 2	1, 2, 4, 6 (statut identitaire)	1	1, 2, 4	2
Caritas (2008), Ledergerber & Ettin (2008)	<i>Incluso</i> Mentorat pour les jeunes	CH	1	2	2	1, 2	2	1	2
Egger et al., (2007)	Etude approfondie – offres de formation transitoires	CH	1	2, 3	1, 2	7 (analyse de la structure des solutions transitoires; potentiel d'amélioration)	2	1, 4	2
Fibbi et al. (2003)	<i>Nomen est omen</i>	CH	1	4	2	4	1	2	2
Götz et al. (2007)	<i>Casting</i>	BS	3	2	2	1	2	1	2
Massoudi et al. (2006)	Voies professionnelles	Suisse romande	1	1, 2	1	1, 2	2	4	2
Meyrat (2004)	2 ^e arrêté sur les places d'apprentissage	CH	1	2, 3	1	7 (promotion des places d'apprentissage)	3	1	2
Opp & Treichmann (2008)	<i>Positive Peer Culture (PPC)</i>	DE	9	1	3	6 (divers: par ex. diminution de la violence, développement positif de l'image de soi, amélioration de la résilience)	2	1	2
Wüest (2008)	<i>Lehrbetriebsverbund</i>	CH	1	3	1	7 (réseaux d'entreprises formatrices)	3	1	2

Auteur(s)	Titre de l'étude	Canton / pays	Type d'étude	Période	Groupes principaux	Effet étudié (avec précisions év.)	Groupes de contrôle / témoins	Méthode(s) d'exploitation	Degré de pertinence
Bergner (2006), Bender (2006)	<i>Junior Job Service+ / Junior Coach+</i>	BL	1	2	2	1, 2	2	1	1
Müller, D. (2005, 2006, 2007)	<i>Last Minute, Lehrstelle jetzt</i>	BS	1	2	2	2		2	1
Müller G. (2002)	<i>Berufsintegrations-Programm (BIP)</i>	AG (en collaboration avec SO, TI, Berne)	1	2	2	2	2	1	1
Lamamra & Masdonati (2008a, 2008b)	<i>Ruptures de formation</i>	VD	1	3	2	3, 4, 5, 6	2	4	1
Lehmann (2007)	TEM	GE	9	3	1, 2	2 (nouvelles places de formation trouvées)	2	1	1
Wendepunkt (2008)	COBE	AG	1	3	2, 3	1, 2	2	1	1

A3: Liste des participants à l'atelier sur les facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque, 20 novembre 2008, Maison des cantons à Berne

Barmettler, Hugo. Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), Berne
Chassot, Marc. Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes, FR
Cina, Annette. Institut de recherche et de conseil dans le domaine de la Famille, Fribourg
Davatz, Christine. Union suisse des arts et métiers (usam), Berne
Dick, Werner. Projet LIFT, RSE, Berne
Erb, Tony. SECO, Mesures du marché du travail, Berne
Fingerle, Michael. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Institut für Sonderpädagogik, Francfort
Galliker, Robert. Secrétariat de la CDIP, Berne
Häfeli, Kurt. Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée, Zurich
Hofmann, Claudia. Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée, Zurich
Kipfer, Nadine. Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne
Kuert, Matthias. Travail Suisse, Berne
Maradan, Olivier. Secrétariat de la CDIP, Berne
Margreiter, Ralph. Société suisse des employés de commerce, Zurich
Martinet, Philippe. Adjoint pédagogique en charge de la transition I, canton de VD
Meili, Bernhard. Projet Supra-f, Infodrog, Berne
Meyer, Thomas. Projet TREE, Université de Bâle
Mühlemann, Brigitte. Bildungsdirektion ZH, Volksschulamt, Zurich
Neuenschwander, Markus P. FHNW, Soleure
Röösli, Jutta. Zentralstelle für Berufsberatung, St-Gall
Sattler, Brigitte. Formation INSOS, Zurich
Schellenberg, Claudia. Haute école intercantonale de pédagogie spécialisée, Zurich
Schmid, Evi. Projet LEVA, Direction de l'instruction publique du canton de Berne
Schmid, Maurin. Service central d'orientation scolaire et professionnelle et de planification de carrières, Berne
Tanner, Peter. Berufsbildungszentrum, Goldau
Völkle, Vreni. Amt für Volksschulen, Stans
Wettstein, Emil. Berufsbildungsprojekte, Zurich
Zbinden, Stephanie. Office fédéral des migrations, Berne
