



RAPPORT DE TENDANCE 5

LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU NIVEAU INTERNATIONAL ET EN SUISSE – TENSIONS, DÉFIS, DÉVELOPPEMENTS, POTENTIELS

L'essentiel en bref

Les systèmes de formation professionnelle nationaux doivent s'adapter en permanence aux changements technologiques, économiques et sociaux afin de garantir que les jeunes acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires à leur participation à la société et à la vie active. Le présent rapport de tendance examine la manière dont le système de formation professionnelle suisse a évolué au cours des dernières années. Dans ce contexte, la Suisse se distingue clairement des autres pays européens. Il convient dès lors de s'interroger sur les avantages de cette voie particulière, mais aussi sur les défis que la Suisse devra relever à l'avenir.

- Les changements dans le système éducatif reposent sur des processus de négociation et des compromis entre les acteurs impliqués. La question du rapport idéal entre formation professionnelle et formation générale est également au cœur de ces processus. Elle se rapporte, d'une part, à la répartition des deux voies de formation (combien de jeunes optent pour la formation professionnelle, combien choisissent la formation générale) et, d'autre part, au rapport entre formation pratique et formation scolaire au sein de la formation professionnelle.

Suite à la page 2 →

- Dans de nombreux pays européens, la proportion de jeunes dans les écoles de formation générale a augmenté ces dernières années, tandis que celle dans la formation professionnelle a diminué. En outre, les délimitations entre la formation pratique et la formation scolaire s'estompent de plus en plus. Seule la Suisse échappe pour l'instant largement à cette tendance. À l'heure actuelle, c'est le pays où la part de la formation professionnelle duale au degré secondaire II est la plus élevée.
- L'Allemagne a longtemps été considérée comme l'exemple parfait d'un système de formation professionnelle duale, mais elle a enregistré un net développement de la formation générale au cours des dernières années. Une comparaison entre les systèmes suisse et allemand suggère que la formation professionnelle duale est restée forte en Suisse parce qu'elle a été pilotée de manière plus ciblée. La taille du pays, l'orientation marquée vers la recherche de consensus, la mise sur pied d'un partenariat de la formation professionnelle fort avec une large implication des entreprises y ont également contribué.
- Bien que la Suisse possède dans l'ensemble un système de formation duale très marqué, les systèmes cantonaux ont évolué différemment depuis les années 1970. Alors que la part de diplômés de la formation professionnelle duale a augmenté dans de nombreux cantons alémaniques, les cantons latins ont développé la formation générale et la formation professionnelle en école à plein temps.
- La formation professionnelle duale ne se présente pas sous la forme d'un bloc homogène. Même si les 250 formations professionnelles initiales sont majoritairement orientées vers la pratique, on constate des différences considérables en ce qui concerne le rapport entre la partie pratique et la partie scolaire de la formation ainsi que l'importance de la maturité professionnelle. Près de la moitié des formations professionnelles initiales présentent une part relativement élevée et croissante au fil du temps d'enseignement à l'école professionnelle ainsi qu'une part croissante de maturité professionnelle. L'autre moitié est orientée vers la pratique de manière inchangée depuis 20 ans, la maturité professionnelle ne jouant qu'un rôle très faible. La croissance du secteur des services, les exigences croissantes en matière de qualifications ainsi que la technologisation croissante expliquent sans doute que les formations professionnelles duales avec davantage de partie scolaire gagnent du terrain.

Conclusion

Parmi les points forts du système éducatif suisse, on peut citer la forte adéquation de la formation professionnelle avec le marché du travail et la pratique, le faible taux de chômage des jeunes et le taux élevé de diplômés au degré secondaire II. Toutefois, l'équilibre entre la formation professionnelle et la formation générale, ainsi qu'entre la formation scolaire et la formation pratique au sein des filières de formation, doit être constamment réexaminé et rééquilibré afin de pouvoir relever les défis futurs liés à l'évolution rapide du marché du travail et de la société.

Auteur-e-s: Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J. & Schweri, J.

TABLE DES MATIÈRES

	INTRODUCTION	4
1	LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE EN COMPARAISON EUROPÉENNE	6
2	LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN SUISSE EN COMPARAISON AVEC L'ALLEMAGNE	11
3	LE SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE ET SES DIFFÉRENCES CANTONALES	17
4	PLURALISATION ET ORIENTATION VERS L'ÉCOLE AU SEIN DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DUALE : ÉVOLUTIONS DEPUIS LE DÉBUT DU MILLÉNAIRE	22
5	CONCLUSIONS : DÉFIS ET POTENTIELS POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE	27
	BIBLIOGRAPHIE	32
	REMARQUES	34
	ABRÉVIATIONS	35

INTRODUCTION

Les personnes qui ont suivi leur scolarité en Suisse connaissent bien le système éducatif helvétique. En Suisse alémanique surtout, il va de soi que la majorité des jeunes optent pour une formation professionnelle initiale après l'école obligatoire. Un regard vers le passé ou au-delà des frontières nationales montre toutefois clairement que notre système de formation professionnelle actuel n'est qu'une variante possible parmi d'autres. Au sein même de la Suisse, on constate une grande hétérogénéité.

La recherche montre que le système de formation professionnelle suisse, qui est aujourd'hui majoritairement dual et associe le travail pratique en entreprise à l'enseignement à l'école professionnelle et à la formation dans les cours interentreprises, ne s'est solidement établi qu'au milieu du XX^e siècle. Il s'est développé en même temps et en grande partie indépendamment de la partie générale du système éducatif². Alors que des systèmes de formation professionnelle duale très similaires ont vu le jour en Allemagne et en Autriche au cours de la même période, les systèmes éducatifs des différents pays européens ont évolué différemment. Au niveau européen, la valeur et l'organisation de la formation professionnelle varient donc considérablement.

Le défi majeur pour les systèmes de formation professionnelle nationaux consiste à s'adapter aux changements technologiques, économiques et sociaux constants. C'est la seule façon de garantir que les jeunes acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires à leur participation à la société et à la vie active³. La direction et l'ampleur des adaptations nécessaires ne font toutefois guère l'objet d'un consensus. C'est pourquoi les modifications du système de formation professionnelle reposent toujours sur des processus de négociation et des compromis entre les groupes concernés⁴⁻⁶.

Le rapport idéal entre la formation professionnelle et la formation générale constitue un champ de tension central. La question qui se pose ici est par exemple de savoir combien de jeunes doivent aller au gymnase et combien doivent suivre une formation professionnelle initiale. Alors que la formation générale est majoritaire dans de nombreux systèmes éducatifs européens, la formation professionnelle a conservé sa position dominante en Suisse. Aujourd'hui comme hier, environ 60 % des jeunes effectuent un apprentissage. Cette situation ne fait pas l'unanimité et les prises de position en matière de politique de l'éducation sont très divergentes.

Alors que Pfister⁷ demande par exemple une forte augmentation du taux de maturité gymnasiale et une « maturité pour tous »ⁱ, l'association des PME et des arts et métiers du canton de Lucerne plaide pour une baisse du taux de maturité gymnasiale à 15 % et un renforcement de la formation professionnelle dualeⁱⁱ.

Un autre champ de tension concerne le **rapport entre la formation pratique et la formation scolaire au sein des filières de formation**, qui peut évoluer au fil du temps. Dans de nombreux pays, des formations hybrides sont apparues ces dernières années, intégrant des éléments de formation professionnelle dans les cursus des hautes écoles ou renforçant l'enseignement de la culture générale dans les filières de la formation professionnelle^{8,9}. Les études duales en Allemagne ou la maturité professionnelle en Suisse sont des exemples de ce lien renforcé entre formation générale et formation professionnelle¹⁰. Au sein de la formation professionnelle, le champ de tension porte sur la question de savoir quelle doit être la part d'enseignement scolaire dans une formation professionnelle^{6,11}. Alors que des pays comme la Suède ou la Belgique misent également sur des modèles majoritairement scolaires dans la formation professionnelle, des modèles duaux se sont imposés dans d'autres. Là aussi, des changements peuvent être identifiés : en Suisse, la part scolaire de la formation duale n'a cessé d'augmenter depuis le début du siècle dernier, malgré des oppositions constantes⁶.

Des études comparatives internationales montrent que la part des jeunes qui suivent une formation professionnelle au degré secondaire II a nettement diminué dans de nombreux pays européens ces 20 dernières années. La Suisse a davantage résisté à cette tendance et continue de former la majorité des jeunes au degré secondaire II dans le cadre de la formation professionnelle duale⁸. Le modèle dual est même considéré aujourd'hui comme un modèle de référence¹², car il permet une intégration rapide et directe des jeunes sur le marché du travail. À noter cependant que l'emploi des diplômé-e-s des hautes écoles a lui aussi fortement augmenté en Suisse, et la pénurie de main-d'œuvre qualifiée est particulièrement importante dans les professions nécessitant un diplôme du degré tertiaire^{13,14}.

Dans ce contexte, le présent rapport de tendance se consacre aux questions suivantes : comment le système de formation professionnelle suisse a-t-il évolué au cours des dernières années ? En quoi cette évolution se

distingue-t-elle de celle d'autres pays européens? Quels sont les défis et les potentiels qui en découlent pour l'avenir? Le rapport comporte cinq chapitres. Dans le premier, nous présentons les différents systèmes de formation professionnelle européens et discutons du positionnement de la Suisse. Dans le deuxième, nous comparons l'évolution des diplômes en Suisse et en Allemagne. Jusqu'à dans les années 1990, les deux pays avaient des systèmes de formation duale très similaires; depuis, ils évoluent dans des directions différentes. Une comparaison permet donc de tirer des conclusions sur les causes possibles de l'évolution en Suisse. Les chapitres 3 et 4 sont consacrés à la question de savoir si et dans quelle mesure la formation professionnelle s'est développée de manière uniforme en Suisse. Le chapitre 3 se penche sur l'importance accordée à la formation professionnelle, qui diffère selon le canton. Le chapitre 4 traite des différences entre les formations professionnelles initiales en ce qui concerne le rapport entre la culture générale et la formation professionnelle et entre les parties pratiques et scolaires de la formation. Au chapitre 5, nous résumons les résultats et discutons des défis à relever pour le développement futur de la formation professionnelle suisse.

1 LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE EN COMPARAISON EUROPÉENNE

En bref

- L'importance croissante du secteur des services et la demande en main-d'œuvre hautement qualifiée constituent un défi pour les systèmes de formation professionnelle européens.
- Dans de nombreux pays dotés (auparavant) de systèmes de formation professionnelle forts, la voie de la formation générale gagne en importance au détriment de la formation professionnelle. En revanche, dans les pays où la proportion de jeunes dans les écoles de formation générale est traditionnellement élevée, la formation professionnelle se développe.
- Au niveau européen, les frontières entre la formation générale et la formation professionnelle s'estompent de plus en plus. Ces évolutions rapprochent les systèmes de formation professionnelle européens.
- Seule la Suisse échappe à cette tendance. Elle conserve un système de formation professionnelle très distinctif et est actuellement le pays qui compte le plus grand nombre de personnes en formation dans le système dual au degré secondaire II.

La formation professionnelle en Europe présente de multiples facettes : une classification

La formation professionnelle a gagné en réputation en Europe, ne serait-ce que depuis la crise économique de 2008. Cela s'explique notamment par le fait que les pays où la formation professionnelle est bien établie affichent souvent un taux de chômage des jeunes moins élevé et une forte intégration des jeunes dans le degré secondaire II¹⁵. Ces pays, comme l'Allemagne, l'Autriche et la Suisse, font partie des systèmes de formation professionnelle collectifs dans lesquels l'État, l'économie et les associations professionnelles organisent ensemble la formation professionnelle. En revanche, dans les systèmes de formation professionnelle libéraux, la formation professionnelle est pilotée par l'économie. Dans les systèmes de formation professionnelle centrés sur l'État, la formation professionnelle (essentiellement scolaire) est placée sous la responsabilité et le financement de l'État⁴. L'importance proportionnelle de la formation professionnelle dans les pays européens varie considérablement, comme le montre la figure 1. Alors que dans des pays comme la Suisse, l'Autriche, la Slovaquie ou la

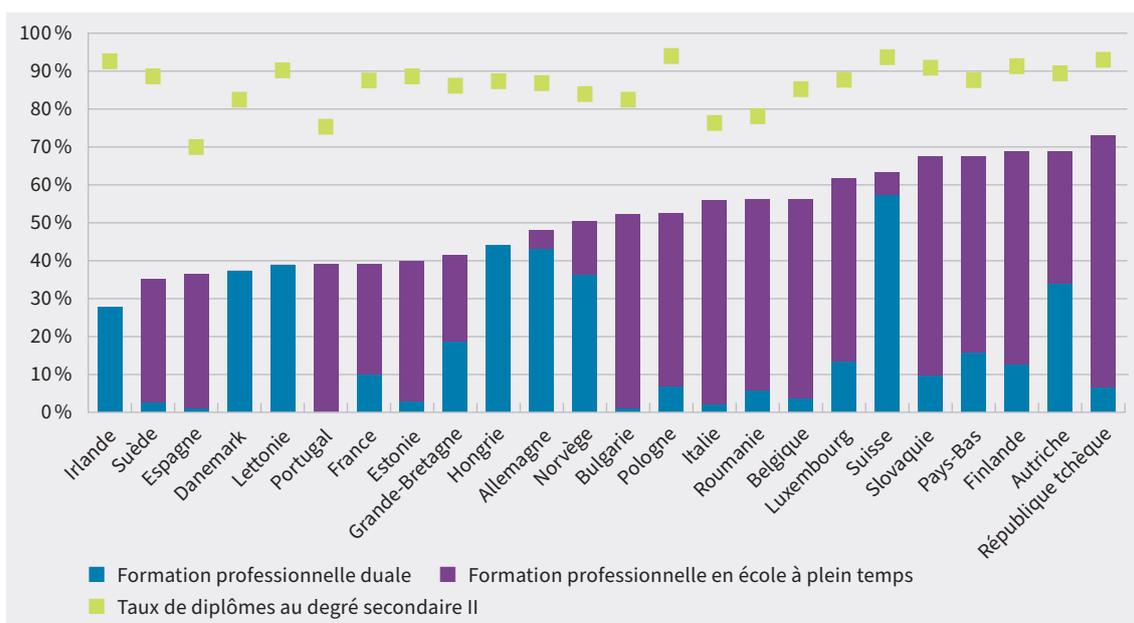


Fig. 1: Proportion de personnes qui suivent une formation professionnelle par rapport au nombre total d'élèves au degré secondaire II en Europe en 2019. Sources: Eurostat¹⁶, Cedefop¹⁷, Rustico et al.¹⁸ Remarque: les données relatives au taux de diplômés au degré secondaire II se réfèrent à la proportion de personnes âgées de 25 à 34 ans qui ont obtenu au moins un diplôme du degré secondaire II.

		Majorité des élèves dans une ...	
		Formation générale	Formation professionnelle
Majorité des personnes en formation dans une...	Formation professionnelle en école	Suède, Espagne, Portugal, Grande-Bretagne, France, Estonie	Autriche, Luxembourg, Pays-Bas, Finlande, Slovaquie, République tchèque, Pologne, Roumanie, Belgique, Italie, Bulgarie
	Formation professionnelle duale	Irlande, Lettonie, Danemark, Hongrie, Allemagne	Norvège, Suisse

Tableau 1: Proportion de personnes en formation dans la formation professionnelle au degré secondaire II vs proportion d'apprenti-e-s dans des formations duales parmi tous les élèves au degré secondaire II en Europe en 2019. Sources: Eurostat¹⁶, Cedefop¹⁷, Rustico et al.¹⁸

Finlande (partie droite du graphique), deux tiers environ des diplômés du degré secondaire II sont obtenus dans le cadre de la formation professionnelle, dans d'autres pays européens, cette proportion est inférieure à la moitié. Le taux de formation professionnelle est particulièrement bas dans des pays comme l'Irlande, la Suède et l'Espagne (partie gauche du graphique). Dans le système éducatif de ces pays, ce sont les filières de formation générale qui dominent.

Il existe également des différences dans le nombre de jeunes qui se forment au degré secondaire II (carrés vert clair). En moyenne, les pays ayant une forte proportion d'apprenti-e-s dans la formation professionnelle ont également un taux de diplômés au degré secondaire II plus élevé.

Enfin, on constate des différences dans l'organisation de la formation professionnelle – c'est-à-dire dans l'importance de la formation professionnelle duale (barres bleues) et de la formation professionnelle en école professionnelle à plein temps (barres violettes). Le tableau 1 croise la part de formation professionnelle au degré secondaire II avec la part d'apprenti-e-s dans la formation professionnelle initiale en entreprise. Si l'on fixe une limite à 50%, on obtient un tableau à quatre cases qui illustre la diversité des systèmes de formation professionnelle européens. Dans le groupe des pays où la formation générale est très importante (côté gauche), il y a ceux où la formation professionnelle se déroule essentiellement en école professionnelle à plein temps (en haut) et ceux où la formation en entreprise domine (en bas). En revanche, dans le groupe des pays où la formation professionnelle est plus importante et où la formation générale l'est moins (côté droit), le type de formation en école professionnelle à plein temps domine nettement (en haut). Seules la Suisse et la Norvège associent un taux élevé de formation professionnelle à une part importante de formation en entreprise, la

majorité en Norvège n'étant que très légèrement en faveur de la formation professionnelle⁸. La position particulière de la Suisse est d'autant plus remarquable si l'on considère que les systèmes de formation professionnelle de l'Allemagne, de l'Autriche et de la Suisse étaient très similaires jusqu'au début des années 1990¹⁹.

Indépendamment de leur structure concrète, tous les systèmes de formation professionnelle européens sont aujourd'hui confrontés à des défis similaires. Il s'agit notamment de la mutation structurelle de l'économie et de l'évolution des besoins en compétences⁴. L'essor de l'économie des services et de la connaissance, la délocalisation du travail peu qualifié à l'étranger et la désindustrialisation qui en découle, ainsi que le développement technologique ont entraîné une demande croissante en main-d'œuvre hautement qualifiée dans la plupart des pays européens^{4,20}. Du côté de la formation professionnelle, cette situation est parfois considérée avec inquiétude: la formation professionnelle pourrait perdre de son attrait et susciter moins d'intérêt chez les jeunes plus performants²¹.

Rapport entre la formation professionnelle et la formation générale en Europe: des tendances divergentes

Si l'on considère les systèmes éducatifs des pays européens, on constate des évolutions différentes en ce qui concerne la formation professionnelle et la formation générale. Dans de nombreux pays jusqu'à présent orientés vers la formation professionnelle, l'importance proportionnelle de cette dernière ainsi que son importance sociale ont diminué au cours des dernières décennies. C'est notamment le cas en Allemagne, au Danemark et dans certains pays d'Europe de l'Est. En Allemagne, par

Systèmes orientés vers la formation professionnelle vs systèmes orientés vers la formation générale

Nous parlons de **systèmes orientés vers la formation professionnelle** lorsqu'une proportion élevée de personnes suivent des formations spécifiques à une profession au degré secondaire II et/ou au degré tertiaire. Un renforcement de la formation professionnelle signifie que la proportion de personnes suivant une formation professionnelle augmente ou que l'on accorde davantage de poids aux compétences spécifiques à la profession et à la pratique professionnelle. Une **importance accrue des éléments de la formation professionnelle** implique une plus grande pondération des compétences professionnelles pratiques et une orientation accrue vers le marché du travail, par exemple par le biais de stages.

Dans les **systèmes orientés vers la formation générale**, une grande partie des personnes suivent une formation générale au degré secondaire II et/ou suivent une formation universitaire au degré tertiaire. Un **renforcement de la formation générale** a lieu lorsque la proportion de personnes qui optent pour la voie de la formation générale augmente ou lorsque les connaissances théoriques et les connaissances générales transmises dans le cadre de l'enseignement scolaire ou universitaire prennent le dessus. Une **importance croissante des éléments scolaires et de culture générale** implique par analogie une pondération plus importante des contenus de formation scolaire et de culture générale.

exemple, la proportion de personnes suivant une formation professionnelle est passée de deux tiers à moins de 50% depuis les années 1990. Parallèlement, on constate une préférence croissante des jeunes et de leurs parents pour les hautes écoles. Au Danemark également, la proportion de jeunes suivant une formation professionnelle a diminué, ce qui est probablement aussi lié au fait que la formation professionnelle jouit d'un prestige nettement inférieur à celui de la formation générale¹⁹. Dans de nombreux pays européens jusqu'ici plutôt orientés vers la formation générale, on observe en revanche une tendance inverse, à savoir un renforcement de la formation professionnelle au détriment de la

Systèmes pluralistes vs systèmes distinctifs

Dans les **systèmes de formation professionnelle pluralistes**, la frontière entre la formation professionnelle et la formation générale s'estompe. Diverses formes d'apprentissage et combinaisons de formes d'apprentissage (approches pédagogiques et lieux de formation) sont disponibles et acceptées. **La pluralisation** décrit une évolution qui conduit à une séparation moins nette entre la formation professionnelle et la formation générale. Dans le débat germanophone, ce phénomène est souvent désigné par le terme « **Hybridisierung** » (hybridation). Il s'agit de développements qui conduisent à une plus grande perméabilité entre différents domaines du système éducatif et à une combinaison de ces domaines (p. ex. maturité professionnelle ou études en alternance)¹⁰.

Les systèmes de formation professionnelle distinctifs se caractérisent en revanche par une séparation claire entre la formation professionnelle et la formation générale. Dans la formation professionnelle, l'acquisition de compétences professionnelles est au centre des préoccupations. Il existe une séparation claire des lieux de formation et des formes d'apprentissage. L'acquisition d'une identité professionnelle claire est essentielle. Nous parlons de **renforcement du profil** lorsque les systèmes deviennent de plus en plus distinctifs et que la formation professionnelle se distingue davantage de la formation générale.

formation générale¹⁹. L'Espagne et le Portugal en sont des exemples typiques. Depuis la crise économique de 2008, la proportion d'apprenti-e-s dans la formation professionnelle a augmenté de 55% en Espagne. Le Portugal a également enregistré une nette augmentation au cours de cette période (+ 22%), ce qui est également lié aux efforts politiques visant à renforcer la formation professionnelle initiale. Malgré cela, la formation générale continue de jouir d'une meilleure réputation auprès de la population et attire nettement plus de jeunes que la formation professionnelle¹⁹.

La formation (professionnelle) se pluralise dans de nombreux pays

Dans de nombreux pays européens, on observe une pluralisation croissante du système éducatif et de la formation professionnelle. Autrement dit, les frontières entre la formation professionnelle et la formation générale s'estompent de plus en plus. Le renforcement de la formation professionnelle en école professionnelle à plein temps en Autriche est un exemple de cette pluralisation : les diplômes professionnels obtenus dans les écoles moyennes et supérieures de formation professionnelle, qui combinent des éléments de formation professionnelle et de formation générale, ont pris une importance considérable. Aujourd'hui, la formation professionnelle duale ne représente plus qu'une minorité des diplômés de la formation professionnelle. La popularité de la formation professionnelle en école professionnelle à plein temps est probablement liée au fait qu'elle permet d'accéder aussi bien au marché du travail

qu'aux hautes écoles²². En Allemagne aussi, on constate une pluralisation croissante de la formation professionnelle²³. Les études duales, qui associent formation professionnelle et formation de niveau haute école, en sont un exemple : elles relient différents sous-domaines du système éducatif. Les études duales s'adressent en premier lieu aux titulaires d'une maturité gymnasiale (*Abitur*, équivalent du baccalauréat français)²⁴.

Tendance européenne à la convergence – sauf en Suisse

Les systèmes éducatifs sont le résultat de processus de négociation et de développements sociaux, économiques et politiques. C'est pourquoi ils ne changent que lentement et selon des voies tracées d'avance¹². C'est ce que confirme une étude comparative du Cedefop, qui résume les tendances de fond de l'évolution des pays européens. En moyenne, les différences entre les pays

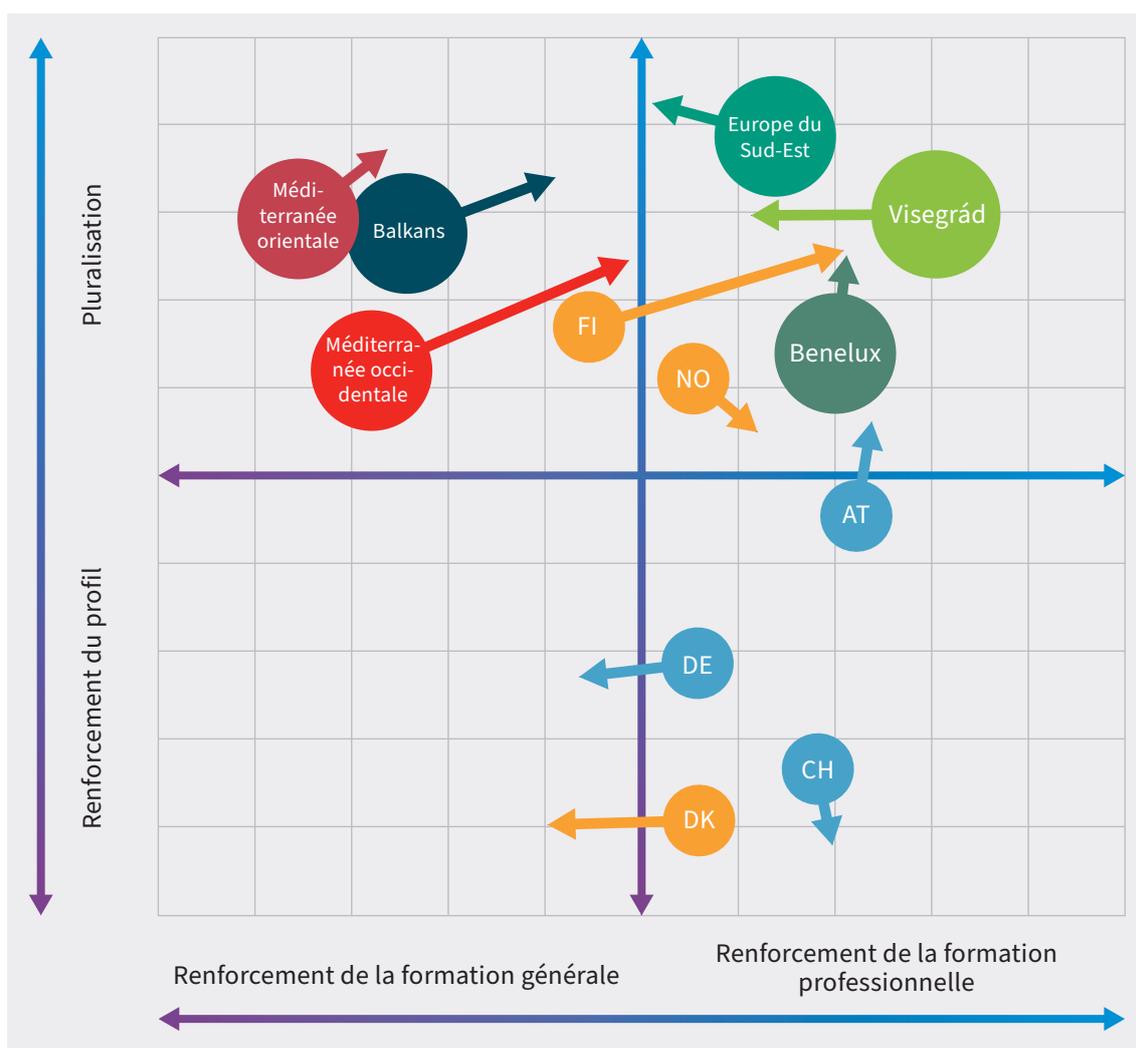


Fig. 2: Représentation schématisée de l'évolution des systèmes de formation professionnelle européens, 1995–2015.

Source: Cedefop¹⁹, p. 156; adaptation personnelle du graphique (traduction).

se sont nettement réduites depuis les années 1990^{8,19}. On n'observe toutefois pas de changements radicaux : aucun pays n'a par exemple remplacé un système de formation professionnelle en école professionnelle à plein temps par un système de formation professionnelle duale ou inversement⁸.

La figure 2 résume les évolutions en Europe telles qu'elles sont perçues par le Cedefop. Les flèches représentent les changements entre 1995 et 2015 dans la relation entre la formation professionnelle et la formation générale (axe horizontal) ainsi qu'au sein de la formation professionnelle (axe vertical). Il apparaît clairement que la formation professionnelle s'est pluralisée dans de nombreux pays (axe vertical). Le renforcement des éléments de formation générale et l'affaiblissement consécutif des éléments de pratique professionnelle dans la formation professionnelle ainsi que la généralisation des doubles qualifications permettant l'accès aux hautes écoles y ont notamment contribué. Sur l'axe horizontal, on observe des tendances opposées. Dans de nombreux systèmes orientés vers la formation professionnelle, la formation générale a été renforcée, ce qui a entraîné une baisse du taux de formation professionnelle de plus de 55 % à moins de 50 % en moyenne européenne. En revanche, dans les systèmes orientés vers la formation générale tels que le Portugal et l'Espagne, la formation professionnelle a été renforcée, bien qu'à un faible niveau¹⁹.

Seule la Suisse résiste jusqu'à présent à cette tendance à la convergence. Elle conserve un système de formation professionnelle distinctif, avec une séparation nette entre la formation générale et la formation professionnelle et un pourcentage élevé d'apprenti-e-s dans la formation professionnelle. Avec la création de la maturité professionnelle et des hautes écoles spécialisées, il existe certes en Suisse aussi des éléments de pluralisation qui conduisent à un lien plus fort entre la formation générale et la formation professionnelle. Mais on constate en même temps des tendances au renforcement du profil. Il s'agit par exemple du renforcement de la formation professionnelle supérieure, qui a été rattachée au degré tertiaire en 2002, mais qui n'a pas été intégrée dans la formation tertiaire académique, de l'intégration des professions de la santé, de l'agriculture et du social dans la formation professionnelle duale ainsi que de la création de l'attestation fédérale de formation professionnelle, qui permet d'intégrer dans la formation professionnelle les jeunes aux moins bons résultats scolaires²³. Dans l'ensemble, le Cedefop caractérise donc la Suisse comme l'un des rares pays où le caractère fortement distinctif de la formation professionnelle a été maintenu, voire renforcé.

Dans les chapitres suivants, nous examinons plus en détail les évolutions évoquées pour la Suisse. Ce faisant, nous tenons également compte des différentes tendances au sein des cantons suisses et entre les professions, qui sont masquées par une perspective comparative.

2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN SUISSE EN COMPARAISON AVEC L'ALLEMAGNEⁱⁱⁱ

En bref

- Il y a encore 30 ans, l'Allemagne et la Suisse avaient des systèmes éducatifs très similaires, avec une formation professionnelle duale forte. Depuis, leurs systèmes ont évolué différemment.
- L'Allemagne a développé la formation professionnelle en école à plein temps et le gymnase et enregistre une tendance à la formation générale.
- En revanche, la Suisse a élargi la formation professionnelle duale et institutionnalisé l'accès aux hautes écoles avec la maturité professionnelle, tout en limitant le taux de maturité gymnasiale.
- Le degré tertiaire allemand s'est pluralisé en raison de l'augmentation des filières d'études duales. La Suisse a maintenu une séparation claire entre la formation professionnelle et la formation académique.
- Les causes possibles de cette évolution différente sont à rechercher dans la pondération de la formation générale et de la formation professionnelle, dans le lien entre le degré secondaire II et le degré tertiaire ainsi que dans le pilotage et le financement de la formation professionnelle, qui ont été conçus différemment.

Degré secondaire II : développement de la formation générale vs pluralisation

L'évolution des diplômes au degré secondaire II est illustrée dans la figure 3. Les chiffres se réfèrent à la part de chaque type de formation dans l'ensemble des diplômes du degré secondaire II. En Allemagne, malgré un recul de 48 % à 41 %, la formation professionnelle duale reste le type de diplôme le plus fréquent. Si l'on compte les diplômes sanctionnant des formations en école à plein temps, qui représentent environ 13 %, la formation professionnelle représente encore plus de la moitié de tous les diplômes en 2019. La maturité professionnelle, quant à elle, moins importante (2 %).

Les diplômes de gymnase ont nettement progressé et représentent désormais plus d'un tiers de tous les diplômes du degré secondaire II.

En Suisse, la part des diplômes de la formation professionnelle duale est également en baisse depuis 2005, même si le taux reste beaucoup plus élevé qu'en Allemagne. En 2019, la formation professionnelle duale représentait encore 60 % de tous les diplômes du degré secondaire II. Les diplômes de la formation professionnelle en école à plein temps ont certes légèrement augmenté, mais ne pèsent pas lourd dans la balance (5 %). L'importance inégale de la maturité professionnelle et de la maturité gymnasiale est frappante. La première est

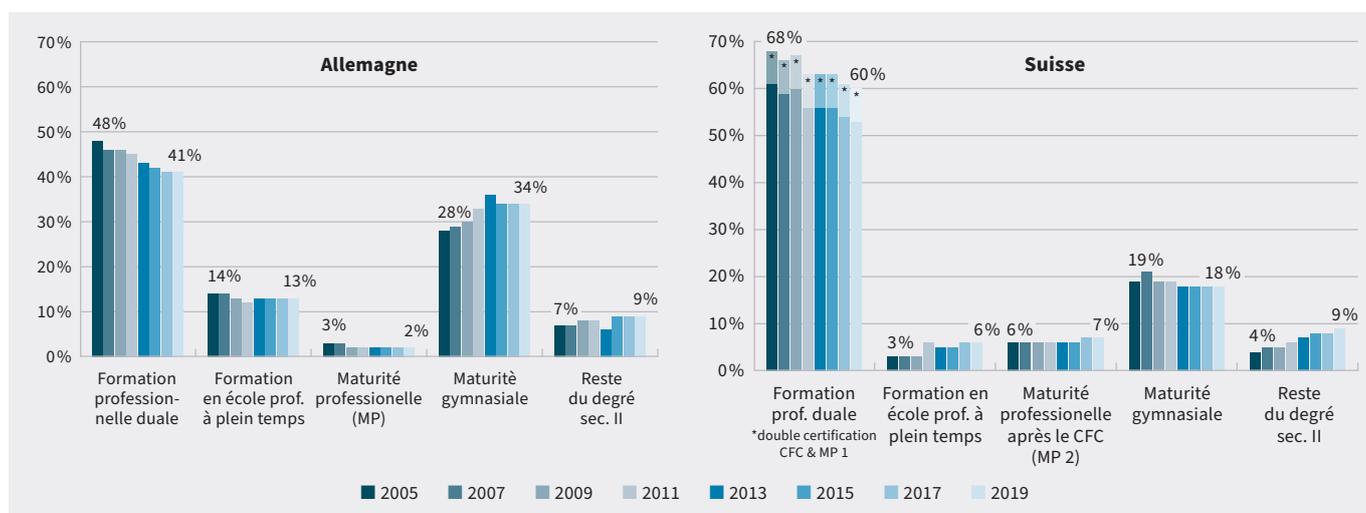


Fig. 3 : Évolution de l'importance relative des domaines de qualification au degré secondaire II entre 2005 et 2019. Sources : A: Statistisches Bundesamt 2020c²⁵; Suisse: OFS 2020a²⁶, 2020b²⁷, 2020c²⁸, 2020d²⁹,iv. Remarques : Autres diplômes du degré secondaire II : en Allemagne, uniquement maturité spécialisée; en Suisse, maturité spécialisée, diplôme d'école de formation générale, examen complémentaire « Passerelle », baccalauréat international, autres diplômes de formation générale.

beaucoup plus fréquente en Suisse qu'en Allemagne. La part des maturités gymnasiales n'a cependant pas augmenté depuis 2005 et se maintient au niveau plutôt bas de 18 %.

Dans l'ensemble, on constate en Allemagne une nette tendance à l'augmentation de la formation générale au degré secondaire II, comme en témoigne la part croissante de diplômé-e-s de la maturité gymnasiale. En Suisse, l'introduction de la maturité professionnelle et le lien qu'elle établit entre la formation générale et la formation professionnelle ont en revanche conduit à une légère pluralisation du degré secondaire II, généralement très distinctif.

Degré tertiaire : profils clairement séparés en Suisse et pluralisation en Allemagne

En Allemagne, les diplômés du degré tertiaire se répartissent de manière égale entre la formation professionnelle supérieure, les hautes écoles spécialisées et les universités, comme le montre la figure 4. Alors que la part des diplômés de la formation professionnelle supérieure a quelque peu diminué depuis 2005 et que celle des universités est restée stable, la part des diplômés de bachelor dans les hautes écoles spécialisées a nettement augmenté, passant de 23 % à 34 %.

En Suisse, la formation professionnelle supérieure revêt une plus grande importance qu'en Allemagne, avec une part de 48 % des diplômés du degré tertiaire jusqu'au niveau bachelor. Les tendances d'évolution pour les diplômés des hautes écoles sont similaires à un niveau inférieur. L'importance relative des hautes écoles universitaires et pédagogiques suisses reste stable à environ 30 %. En revanche, les diplômés des hautes écoles spécialisées ont presque doublé, passant de 13 % à 22 %.

Les études duales, expression de la pluralisation

Une différence importante entre l'Allemagne et la Suisse n'apparaît pas dans la figure 4. Elle se rapporte au fait que les filières d'études hybrides ont fortement augmenté dans les hautes écoles spécialisées et les académies professionnelles allemandes. Celles-ci proposent

depuis un certain temps des filières duales à orientation professionnelle en coopération avec de grandes entreprises. Ces filières associent formation générale et formation professionnelle, soit en combinant des études de bachelor dans une haute école spécialisée avec une formation professionnelle duale, soit avec des stages en entreprise^{30,31}. Les filières d'études duales s'adressent souvent à des personnes titulaires de la maturité gymnasiale et ont pour objectif de les former de manière parfaitement adaptée aux besoins en main-d'œuvre qualifiée des entreprises et de les embaucher à long terme^{20,24}. Les filières duales peuvent donc être considérées comme l'expression d'une pluralisation croissante de l'enseignement au degré tertiaire en Allemagne.

En Suisse, il n'existe pour l'instant pratiquement pas de filières d'études duales. Certaines HES mènent des essais pilotes de « filières bachelor intégrant la pratique » dans le domaine STIM. Celles-ci comportent plus de parties pratiques en entreprise que les filières de bachelor normales et durent quatre ans au lieu de trois. Cela doit permettre aux titulaires d'une maturité gymnasiale ou d'une maturité professionnelle dans un autre domaine que le domaine d'études HES d'accéder directement aux hautes écoles spécialisées afin d'atténuer la pénurie de personnel qualifié dans les disciplines STIM³².

Pourquoi les systèmes éducatifs changent-ils ?

L'évolution différente des diplômés en Allemagne et en Suisse soulève la question de savoir pourquoi ces deux systèmes de formation professionnelle collectifs, qui reposent sur des processus de négociation entre les acteurs étatiques, les entreprises, les associations professionnelles et les syndicats, sont en train de changer. La recherche part du principe que les systèmes de formation professionnelle collectifs présentent quatre points névralgiques. Des changements au niveau de l'un ou de plusieurs de ces points peuvent entraîner une transformation du système⁴. Le premier point concerne le rapport entre la formation professionnelle en entreprise et la formation professionnelle en école et porte sur la question de savoir qui offre la formation. Le deuxième point concerne le rapport ou le lien entre la formation professionnelle et la formation générale. Le troisième point concerne le financement des coûts

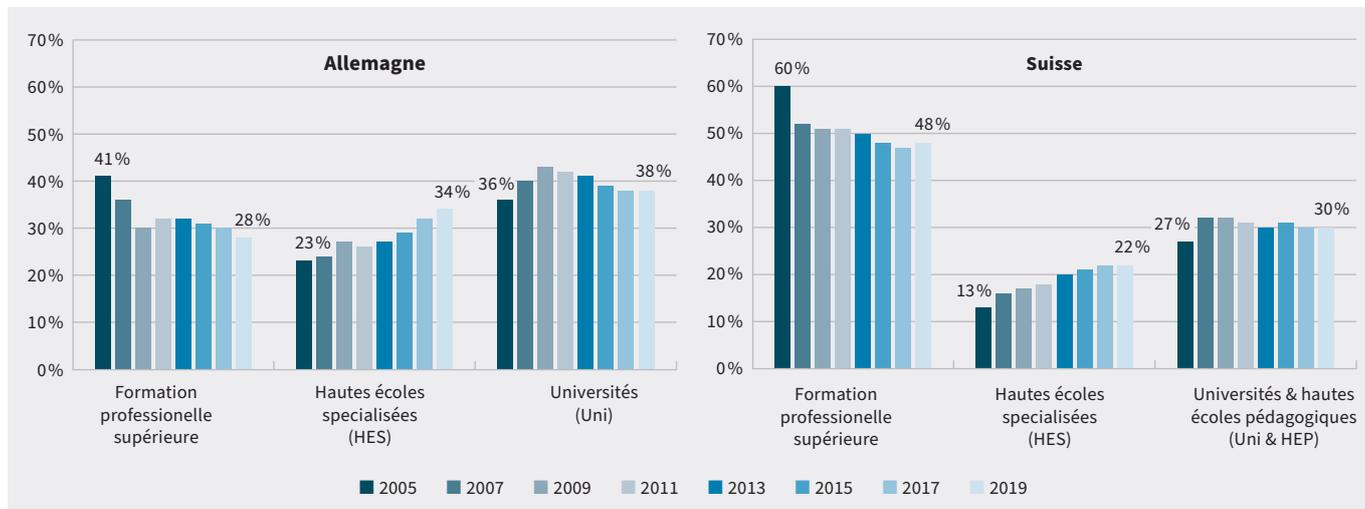


Fig. 4 : Évolution de l'importance relative des domaines de qualification au degré tertiaire entre 2005 et 2019. Sources : Allemagne : formation professionnelle supérieure : Statistisches Bundesamt 2020³³, 2020b³⁴ ; HES/Université : Statistisches Bundesamt 2020d³⁵ ; Suisse : formation professionnelle supérieure : OFS 2020a²⁶ ; HES/Université/HEP : OFS 2020d²⁹.

de formation. Le quatrième point concerne le pilotage du système de formation professionnelle. Nous présentons ci-dessous les différentes décisions prises par l'Allemagne et la Suisse sur ces points névralgiques (voir tableau 2 pour un aperçu).

Degré secondaire II : différences dans l'offre de formation ...

Au degré secondaire II, l'Allemagne a posé des jalons différents de ceux de la Suisse en ce qui concerne le rapport entre la formation professionnelle en entreprise et la formation professionnelle en école (premier point névralgique). Outre le développement de la formation générale, l'Allemagne a surtout soutenu des filières de formation professionnelle fortement liées au lieu de formation « école ». Ainsi, de nombreuses professions de la santé et du social sont toujours conçues comme des formations professionnelles en école à plein temps³⁶. Pour les jeunes qui ont de moins bons résultats sur le plan scolaire, il existe, afin d'améliorer leurs chances de formation, de nombreuses mesures de préparation professionnelle dans le « domaine de transition », qui sont mises en œuvre dans les écoles professionnelles, mais qui ne débouchent pas sur une certification professionnelle et ne garantissent pas le succès de la transition.

De son côté, la Suisse a développé la formation professionnelle duale au cours des années 2000 : elle a d'abord intégré les professions de la santé, du social, des arts et de l'agriculture dans la formation professionnelle initiale duale. Elle a également mis en place des formations professionnelles initiales de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) en tant qu'offre de formation professionnelle à bas seuil pour les jeunes moins performants sur le plan scolaire. Dans l'ensemble, ces choix ont permis d'éviter l'érosion de la formation professionnelle duale en l'ouvrant à de nouveaux groupes cibles.

... et le lien entre la formation professionnelle et la formation générale

Les deux pays ont également mis un accent différent sur le rapport entre la formation professionnelle et la formation générale, le deuxième point névralgique. En Allemagne, l'accès au gymnase a été facilité afin d'augmenter le taux d'étudiant-e-s et d'assurer la relève professionnelle et scientifique³⁷. Cette orientation vers la formation générale a probablement affaibli la formation professionnelle au degré secondaire II en Allemagne. La Suisse limite l'accès au gymnase en ce sens que de nombreux cantons maintiennent le taux de maturité à

un niveau plutôt bas pour des raisons de politique de formation³⁸. La formation professionnelle en profite, car cela lui assure l'afflux des élèves qui n'ont pas accès au gymnase³⁹. En outre, la Suisse a institutionnalisé le passage de la formation professionnelle aux hautes écoles avec la création de la maturité professionnelle⁴⁰. Cela a probablement contribué à ce que la formation professionnelle reste attrayante pour les élèves ayant un bon niveau scolaire²⁰.

Financement de la formation : un bon rapport coûts/bénéfices peut renforcer la formation professionnelle duale

L'Allemagne et la Suisse se distinguent également en ce qui concerne le financement de la formation professionnelle duale (troisième point névralgique). Dans les deux pays, le financement est assuré principalement par l'État et les entreprises, mais aussi de manière indirecte par les apprenti-e-s qui, grâce à leurs salaires relativement faibles, contribuent à une partie des coûts de la formation en entreprise. Les entreprises constituent un pilier important de la formation professionnelle duale, car ce sont elles qui décident d'offrir ou non des places d'apprentissage. Pour de nombreuses entreprises, cette décision dépend entre autres du rapport coûts/bénéfices de la formation.

En Allemagne, les coûts nets moyens de la formation pour les entreprises sont plus élevés qu'en Suisse⁴¹. C'est pourquoi la formation duale est moins rentable pour les petites entreprises que pour les grandes, ces dernières pouvant amortir les coûts de formation ultérieurement en couvrant leurs futurs besoins en main-d'œuvre qualifiée. Les petites entreprises se sont retirées de la formation de manière disproportionnée ces dernières années, ce qui est toutefois aussi lié à la baisse du nombre de candidat-e-s^{42,43}.

En Suisse, en revanche, la majorité des entreprises réalisent un bénéfice financier déjà pendant l'apprentissage⁴¹, ce qui incite les petites et moyennes entreprises à créer des places d'apprentissage. En Suisse, l'offre de places d'apprentissage est restée stable ou a même augmenté depuis 2004⁴⁴.

Données et méthodes

Base de données : les données suisses proviennent de la statistique des élèves et des étudiant-e-s, de la statistique de la formation professionnelle initiale, de la statistique des diplômés, ainsi que de la statistique des étudiant-e-s et des examens finals des hautes écoles de l'Office fédéral de la statistique (OFS). Les données allemandes du *Statistisches Bundesamt* reposent sur les séries spécialisées sur la formation professionnelle, les écoles professionnelles et les examens dans les hautes écoles ainsi que sur les rapports sur la formation intégrés.

Procédure : les résultats se basent sur la comparaison des diplômés annuels de 2005 à 2019 au degré secondaire II et au degré tertiaire. L'importance relative des différents diplômés est représentée en fonction de leur part dans l'ensemble des diplômés du niveau de qualification.

Au degré tertiaire, outre les diplômés de la formation professionnelle supérieure, pour les hautes écoles, seuls les premiers diplômés (bachelor) sont pris en compte ; les diplômés de master ne sont pas représentés afin d'éviter le problème des doubles comptages. De plus, les diplômés des étudiant-e-s étrangers/ères qui sont venu-e-s en Suisse ou en Allemagne uniquement pour suivre une formation sont exclus des calculs.

Doubles diplômés : les personnes ayant obtenu deux diplômés par année civile peuvent être prises en compte deux fois dans les statistiques. Cela est toutefois rare et concerne surtout, en Suisse, la maturité professionnelle en cours d'apprentissage (MP 1), ce qui est indiqué dans la figure 3.

Pilotage du système de formation professionnelle : uniforme vs fragmenté

Les changements dans l'offre de formation et dans le lien entre la formation professionnelle et la formation générale ainsi que le financement de la formation sont liés au pilotage du système éducatif (quatrième point névralgique). Celui-ci est plus fragmenté en Allemagne qu'en Suisse.

En Allemagne, la partie entreprise de la formation professionnelle duale et la formation en école à plein temps pour les professions du domaine de la santé sont régies par le droit fédéral, tandis que les autres formations professionnelles en école à plein temps et la formation professionnelle supérieure relèvent de la compétence des *Länder*. Dans le cadre de la formation professionnelle duale, la partie scolaire relève de la compétence des *Länder*, où les offices responsables ne sont pas toujours les mêmes⁴⁵. En outre, les syndicats disposent d'un droit de veto institutionnalisé au sein des organes de pilotage. En raison de ce pilotage fragmenté horizontalement et verticalement, l'adaptation collective de la formation professionnelle aux nouveaux défis est plus difficile en Allemagne qu'en Suisse.

En Suisse, l'ensemble de la formation professionnelle est réglementé au niveau fédéral et donc uniformisé et standardisé⁴⁰. La taille du territoire helvétique et la forte culture du consensus politique, basée sur la recherche de compromis impliquant de nombreux acteurs, simplifient encore le pilotage. Cela a sans doute contribué à ce que le système de formation professionnelle suisse s'adapte avec plus de souplesse aux nouveaux défis²⁰.

Degré tertiaire : « l'un et l'autre » en Allemagne « l'un ou l'autre » en Suisse

Au degré tertiaire, les deux pays ont mis l'accent sur des points nettement différents. En Suisse, la formation professionnelle supérieure a été renforcée de manière ciblée et intégrée au degré tertiaire 20 ans plus tôt qu'en Allemagne, où la formation professionnelle supérieure n'est reconnue comme formation tertiaire que depuis peu³⁶. En Allemagne, en revanche, l'offre au niveau haute école a été étendue parallèlement à l'augmentation du nombre de maturités gymnasiales. Dans le cadre

de cette extension, les hautes écoles (spécialisés) privées ont également connu une forte croissance. Dans le cadre de la concurrence pour attirer les étudiants, elles ont créé des offres d'études duales qui s'adressent en particulier aux titulaires de la maturité qui ne sont pas intéressé-e-s par des études universitaires, mais aussi aux personnes qui possèdent une certification professionnelle, mais pas la maturité. En Suisse, les filières d'études duales et les hautes écoles privées sont restées un phénomène marginal. Ces différences sont probablement liées aux différences dans le lien entre la formation professionnelle et la formation générale ainsi qu'au taux de maturité, qui ont probablement favorisé la concurrence pour les étudiant-e-s en Allemagne et l'ont limitée en Suisse.

En Allemagne, le passage de la formation générale à la formation professionnelle et inversement est plus facile au niveau de la transition II (passage du degré secondaire II au degré tertiaire). D'une part, les personnes qui possèdent une certification professionnelle mais qui n'ont pas la maturité peuvent accéder aux hautes écoles (dans le domaine correspondant à leur diplôme). D'autre part, les titulaires de la maturité peuvent étudier dans les hautes écoles spécialisées sans prestation pratique préalable. Cette dernière mesure, couplée à l'augmentation du nombre de diplômes de maturité, a probablement favorisé le nombre de diplômés de hautes écoles (spécialisées).

En Suisse, les passages entre les différentes offres de formation au degré tertiaire – formation professionnelle supérieure, hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques et universités – sont possibles, mais de facto difficiles. Un diplôme de la formation professionnelle initiale ou un certificat de maturité professionnelle permet d'accéder à la formation professionnelle supérieure et aux hautes écoles spécialisées ; une maturité gymnasiale ouvre les portes des hautes écoles universitaires et pédagogiques. Le passage entre les filières de la formation professionnelle et celles de la formation générale lors de la transition II est rendu difficile par des examens supplémentaires ou des stages¹³. Par conséquent, peu de titulaires de la maturité gymnasiale étudient dans les hautes écoles spécialisées et peu de titulaires d'une maturité professionnelle étudient à l'université³⁹. Cette perméabilité difficile – associée au faible taux de maturité gymnasiale – a sans doute contribué à ce que la concurrence pour attirer les étudiant-e-s dans

les hautes écoles suisses soit beaucoup moins forte qu'en Allemagne. En conséquence, la demande des entreprises et des étudiant-e-s pour les filières duales est restée faible.

Différences en matière de financement et de pilotage

L'importance accrue des filières duales en Allemagne est probablement liée aussi aux différences de financement et de pilotage de la formation. En Suisse, les entreprises participent au financement de la formation au degré tertiaire, surtout dans le domaine de la formation professionnelle supérieure. En Allemagne, en revanche, les grandes entreprises et les hautes écoles spécialisées

(privées) ont profité du vide juridique entre la formation professionnelle et la formation au degré tertiaire pour concevoir des filières d'études qui correspondent le plus possible aux besoins des entreprises qui cofinancent les filières d'études^{12,46}. Les filières duales donnent aux entreprises une plus grande marge de manœuvre et leur permettent de contourner la gestion traditionnelle du système de formation professionnelle par les partenaires sociaux, potentiellement source de conflits²⁰. En Allemagne, le système de formation professionnelle, autrefois organisé de manière collective, évolue vers un système segmentaire, dans lequel les grandes entreprises se détachent du partenariat collectif et développent des modèles de formation adaptés à leurs besoins spécifiques^{24,47}.

Points névralgiques	Allemagne	Suisse
1. Offre de formation: rapport entre la formation professionnelle en entreprise et la formation professionnelle en école	<ul style="list-style-type: none"> • Maintien des formations en école à plein temps • Grande « zone de transition » sans certification 	<ul style="list-style-type: none"> • Intégration de professions supplémentaires dans la formation professionnelle • Création des formations professionnelles initiales de deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle
2. Rapport/lien entre la formation professionnelle et la formation générale	<ul style="list-style-type: none"> • Développement des gymnases et des hautes écoles (privées) • Perméabilité accrue entre la formation professionnelle et la formation générale lors du passage du degré secondaire II au degré tertiaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Limitation de la maturité gymnasiale et développement de la maturité professionnelle • Perméabilité plus difficile entre la formation professionnelle et la formation générale lors du passage du degré secondaire II au degré tertiaire
3. Financement des coûts de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Coûts élevés de formation en entreprise pour la formation professionnelle initiale • Participation financière des entreprises aux filières d'études duales 	<ul style="list-style-type: none"> • Bénéfices pour les entreprises pendant la formation professionnelle initiale • Participation financière des entreprises à la formation professionnelle supérieure
4. Pilotage du système éducatif	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmenté, source de conflits, différentes souverainetés juridiques et politiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Standardisé au niveau national, orienté vers le consensus

Tableau 2: Vue d'ensemble des différences entre l'Allemagne et la Suisse sur les quatre points névralgiques

3 LES DIFFERENCES CANTONALES DU SYSTÈME SUISSE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

En bref

- Si, dans une optique comparative internationale, on peut parler « du système de formation professionnelle suisse », dès lors que l'on aborde les détails de son fonctionnement, on relève une grande hétérogénéité au niveau cantonal.
- La législation fédérale a depuis toujours laissé une marge d'autonomie aux cantons, qui ont pu développer des politiques cantonales spécifiques en matière de formation professionnelle.
- Les différences cantonales prennent de l'ampleur à partir des années 1970. C'est notamment à partir de cette période que les différences entre cantons alémaniques et cantons latins se manifestent clairement.
- À partir des années 1970, on assiste à une tendance à l'augmentation de la partie scolaire de la formation professionnelle et de l'enseignement de la culture générale dans toute la Suisse. Dans les cantons latins cette augmentation est particulièrement marquée.
- Des facteurs comme le rôle de l'État, le rôle des associations professionnelles, le rôle des écoles professionnelles et l'attribution à la formation professionnelle de finalités de politique sociale sont déterminants dans l'apparition de ces différences cantonales.

Les différences cantonales au degré secondaire II

La formation professionnelle suisse est réglementée depuis 1930 par une législation fédérale assurant la cohérence des dispositions sur l'ensemble du territoire national. Cependant, la législation fédérale a toujours laissé et laisse aujourd'hui encore une marge de manœuvre relativement importante aux différents acteurs du domaine, notamment les cantons. Cette marge de manœuvre cantonale se reflète dans les voies de formation fréquentées au degré secondaire II, où l'on constate de grandes différences d'un canton à l'autre. Comme le montre la figure 5, ces différences se déploient principalement sur l'axe « systèmes orientés formation professionnelle vs systèmes orientés formation scolaire », avec des cantons privilégiant clairement la formation professionnelle duale et d'autres cantons où les offres de formation professionnelle en école ou l'enseignement de la culture générale revêtent une importance particulière, avec un effet de « pluralisation » des offres au degré secondaire II. Le tableau montre une sorte de modèle unitaire sur la gauche pour une quinzaine de cantons suisses. Ceux-ci ont un taux très élevé d'apprenti-e-s, un taux très faible d'élèves en école profes-

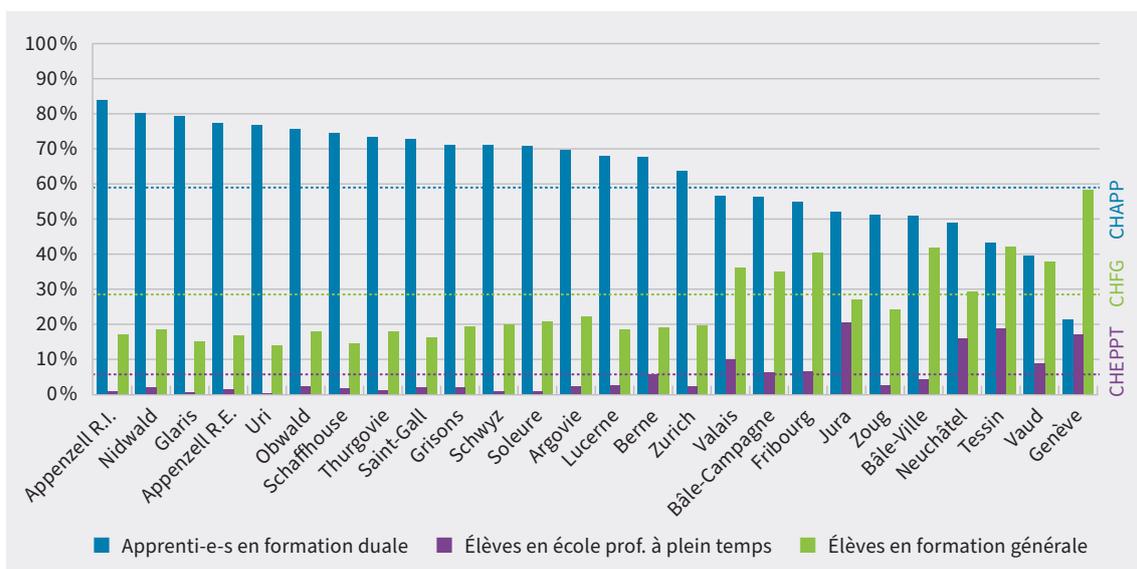


Fig. 5: Rapport entre le nombre d'apprenti-e-s, d'élèves d'écoles prof. à plein temps et d'élèves en formation générale et la classe d'âge 15-18 ans en 2019. Source: OFS 2021

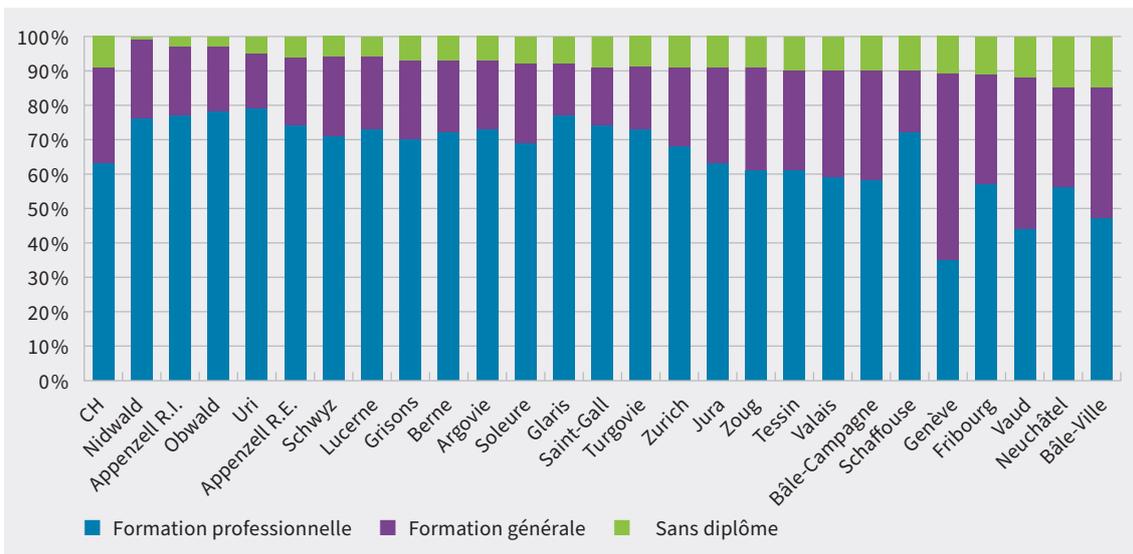


Fig. 6: Taux de diplôme du degré secondaire II selon le canton de domicile, en 2019. Taux net moyen 2018–2020 jusqu'à l'âge de 25 ans, en % de la population de référence d'âge correspondant (OFS 2021)⁴⁸.

sionnelle à plein temps et un taux modéré d'élèves dans des écoles de formation générale. En revanche, si on se déplace vers la droite, ce modèle disparaît : le taux d'apprenti-e-s devient plus faible, le taux d'élèves en école professionnelle à plein temps augmente et, surtout, le taux d'étudiant-e-s dans des formations générales est plus élevé, pour aboutir au cas extrême de Genève, qui présente un taux d'apprenti-e-s dans la formation professionnelle duale de 21,5 %, nettement inférieur à la moyenne suisse de 59,6 %, et un taux d'étudiant-e-s en école en formation générale de 58,2 %, nettement supérieur à la moyenne suisse de 27,7 %. Si l'on considère en revanche les différences cantonales concernant les taux de certification au degré secondaire II avant 25 ans, on constate (cf. figure 6) que les cantons qui affichent une participation élevée aux filières de formation professionnelle sont aussi en règle générale les cantons qui présentent un taux de certification avant 25 ans plus élevé et par conséquent le taux de jeunes sans diplôme plus bas. Alors que les cantons avec une part de formation générale relativement plus importante voient leur taux de certification se réduire et le taux de jeunes sans diplôme augmenter. Les valeurs varient de 99 % de diplômés (avec 72,6 % de diplômés de la formation professionnelle) et 1 % de jeunes sans diplôme dans le canton de Nidwald à 85 % de diplômés (avec 46,5 % de diplômés de la formation professionnelle) et 15 % de jeunes sans diplôme dans le canton de Bâle-Ville.

Aux origines de la marge de manœuvre des cantons

Pour bien comprendre l'origine de ces différences, il est indispensable de remonter à la fin du XIX^e siècle, quand les bases du système de formation professionnelle suisse se mettent en place, dans une période socio-économique et politique particulièrement complexe de l'histoire suisse. À cette époque, la Constitution fédérale en vigueur, celle de 1874, était fortement fédéraliste, laissant aux cantons de larges pans d'autonomie, notamment en ce qui concerne l'éducation et la régulation du domaine des arts et métiers *Gewerbe*. Il n'est pas surprenant dès lors si les premières lois régulant l'apprentissage et la formation professionnelle en générale ont été promulguées par les cantons et que les cantons ont joué et jouent aujourd'hui un rôle clé dans le développement des politiques fédérales de la formation professionnelle^{49,50}.

Le processus d'institutionnalisation de la formation professionnelle au niveau fédéral s'est ainsi déroulé de façon progressive. Afin d'éviter les conflits avec les cantons, la Confédération a adopté, dès la fin du XIX^e siècle, une stratégie d'engagement prudente et, selon Martina Späni, « avec toute l'attention et la considération aux exigences d'autonomie politico-culturelle des cantons »⁵¹.

Cette attitude prudente de la Confédération se reflète dans la portée de la première loi fédérale sur la formation professionnelle de 1930 ainsi que des lois successives (1963, 1978, 2002). Il s'agit de « lois-cadres »⁵², qui ne fournissent que des dispositions générales, laissant aux acteurs du terrain, principalement les cantons

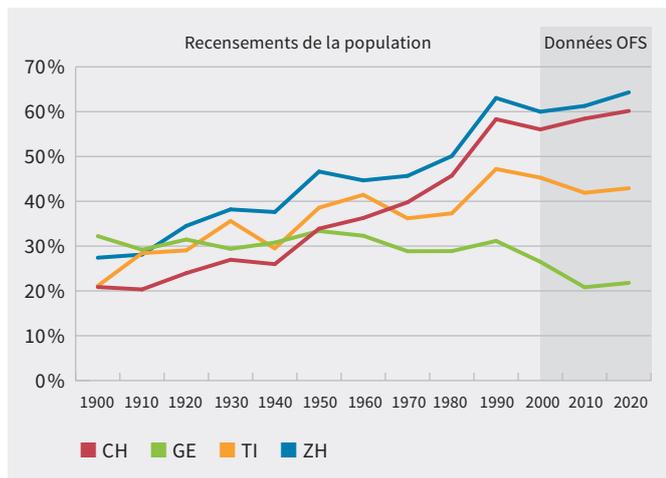


Fig. 7 : Évolution de la part d'apprenti-e-s sur la classe d'âge 15–18 ans en Suisse, Zurich, Genève et Tessin. Sources : Recensements fédéraux de la population 1900–1990, 2000 à 2019, Données OFS 2021.

et les associations professionnelles, le soin de définir les détails de leur mise en œuvre.

Concrètement, la Confédération assume progressivement une série de tâches de coordination générale du domaine, laissant aux cantons une certaine marge d'autonomie institutionnelle dans l'application concrète des dispositions fédérales⁵³. Une marge d'autonomie, qui, fortement défendue par les cantons, se reflète dans des politiques de la formation professionnelle cantonales spécifiques. Toutefois, la manière dont cette marge d'autonomie laissée aux cantons est interprétée peut varier, tant du point de vue du degré d'autonomie recherché par le canton que de la nature des mesures cantonales adoptées. C'est finalement cette marge de manœuvre institutionnelle qui explique la possibilité même des différences cantonales qui émergent de la figure 5.

Différences entre cantons alémaniques et cantons latins

Cependant, ce graphique soulève aussi une autre question hautement complexe. Il saute aux yeux que les cantons latins se trouvent clairement sur la droite du classement avec des taux de participations à la formation professionnelle duale sensiblement plus bas que la moyenne suisse et des taux de participation aux filières en école à plein temps nettement plus hauts. Les différences entre cantons alémaniques et cantons latins ont été traditionnellement expliquées par des différences « culturelles » et par l'« influence des pays limitrophes » sur les politiques éducatives cantonales.

Bien que ces explications identifient sans doute des aspects importants pour expliquer les différences entre les cantons, elles restent relativement vagues et n'arrivent pas à décrire l'influence concrète de ces facteurs sur tel ou tel choix de politique de la formation professionnelle cantonale. Sur la base d'une analyse de l'évolution de la formation professionnelle entre 1950 et 1970 dans trois cantons (Genève, Zurich et Tessin), une recherche récente jette une lumière nouvelle sur l'origine de ces différences cantonales (cf. le projet de recherche financé par le FNS : « L'Évolution de la formation professionnelle en Suisse, entre cadre fédéral et différences cantonales » [PN 100019_179203])^{54,55}.

Évolution de la formation professionnelle dans les cantons de Zurich, de Genève et du Tessin

Tout d'abord, il apparaît que les différences marquées au niveau de la participation aux filières du degré secondaire II se creusent dans les années 1950 à 1970, c'est-à-dire dans une période de boom économique et d'expansion scolaire⁵⁶. C'est à partir de cette période que le taux d'apprentissage des cantons latins se retrouve de manière systématique et stable au-dessous de la moyenne suisse. La figure 7 montre cette situation à partir des données concernant les apprenti-e-s en Suisse (ligne rouge) et dans les cantons de Zurich (ligne bleue), du Tessin (ligne jaune) et de Genève (ligne verte). Bien que les trois cantons se retrouvent au-dessus de la moyenne suisse dans les premières décennies du siècle passé, leur évolution est différenciée. Zurich affiche une courbe somme toute en augmentation régulière, continuellement au-dessus de la moyenne suisse pour se situer au-dessus des 60% aujourd'hui; le Tessin affiche une augmentation modérée et se retrouve à partir des années 1970 en dessous de la moyenne suisse; enfin Genève croise la moyenne suisse dans les années 1950 déjà, pour se retrouver aujourd'hui bien en dessous de celle-ci.

La figure 8 nous offre des éléments supplémentaires pour comprendre la répartition et l'évolution des personnes en formation dans les filières de formation du degré secondaire II dans ces trois cantons. Elle montre, là aussi, des différences importantes dans les taux de participations à la formation professionnelle duale, aux gymnases et aux autres écoles à plein temps dans les cantons de Zurich, du Tessin et de Genève. Des modèles d'évolution différents ressortent clairement. Il est notamment frappant de constater que la participation aux gymnases (ligne rouge) augmente de façon modérée à

partir des années 1960 à Zurich, alors qu'elle explose à Genève à partir de la même période et comme au Tessin une décennie plus tard. Il est également frappant de relever comment la catégorie qui regroupe les « autres écoles à plein temps » (ligne orange), en particulier écoles professionnelles à plein temps, écoles de commerce, écoles de diplôme, séminaires pédagogiques, reste à Zurich à un niveau bien en dessous des 10 %, alors que le taux est nettement plus élevé au Tessin et à Genève, où on constate une augmentation importante de ces écoles ces dernières décennies.

Ces trois graphiques nous permettent de relever la tendance à Zurich consistant à entretenir un système « orienté formation professionnelle » alors que les cantons du Tessin et de Genève montrent plutôt une tendance vers un système « orienté formation générale ». Cette orientation s'articule en outre dans ces deux cantons avec une tendance à la pluralisation des offres du degré secondaire II. Alors qu'à Zurich, la formation professionnelle duale reste la filière prépondérante, Genève et le Tessin développent une offre composée non seulement de formations gymnasiales, mais aussi d'autres écoles à plein temps, comme les écoles de commerce, de culture générale, de diplôme ou des écoles professionnelles à plein temps dans le domaine des arts et métiers.

Cinq domaines de différenciation entre les politiques cantonales

Une analyse comparée de l'évolution dans les cantons du Tessin, de Zurich et de Genève permet de fournir des éléments d'explication pour rendre compte de ces différences. Il est possible de mettre en évidence cinq domaines de différenciation spécifiques, autrement dit cinq domaines où des différences entre les politiques de la formation professionnelle cantonale prennent forme.

Ces cinq domaines renvoient au rôle de l'état cantonal, au rôle des entreprises et des associations professionnelles, à la place attribuée à l'école professionnelle, à la portée des mesures de politique sociale prises en charge par la formation professionnelle et finalement à l'équilibre entre les différentes finalités attribuées à la formation professionnelle cantonale.

Rôle de l'État cantonal : cette analyse montre que les deux cantons latins développent à partir des années 1950–1970 des politiques cantonales de la formation professionnelle spécifiques exploitant les marges de manœuvre que les lois-cadres fédérales laissent, alors qu'à Zurich, le droit cantonal se limite pour ainsi dire à une implémentation des dispositions fédérales. Cette volonté de développer une politique cantonale spécifique reflète également une certaine conception du rôle de l'État dans l'organisation même du domaine. Si à Genève et au Tessin, la tendance est à attribuer la tâche de la gestion de la formation professionnelle à l'État, à Zurich, l'État joue un rôle plus discret, de coordination et de support, à l'initiative privée.

Rôle des entreprises et des associations professionnelles : à Zurich, l'engagement des acteurs privés (entreprises et associations professionnelles) est jugé comme adéquat et reconnu comme tel. La situation est différente dans les deux cantons latins, où les acteurs privés sont critiqués pour ne pas s'engager suffisamment dans la formation professionnelle⁵⁷. Ce manque d'engagement peut expliquer en partie la nécessité d'une intervention plus marquée de l'État. En effet, dans la période étudiée, les deux États cantonaux latins ont pris des mesures de promotion de l'engagement des acteurs privés (création d'une commission tripartite ou attribution d'aide financière) ou des mesures de compensation (notamment à partir des années 1950, création ou élargissement d'écoles professionnelles cantonales à plein temps).

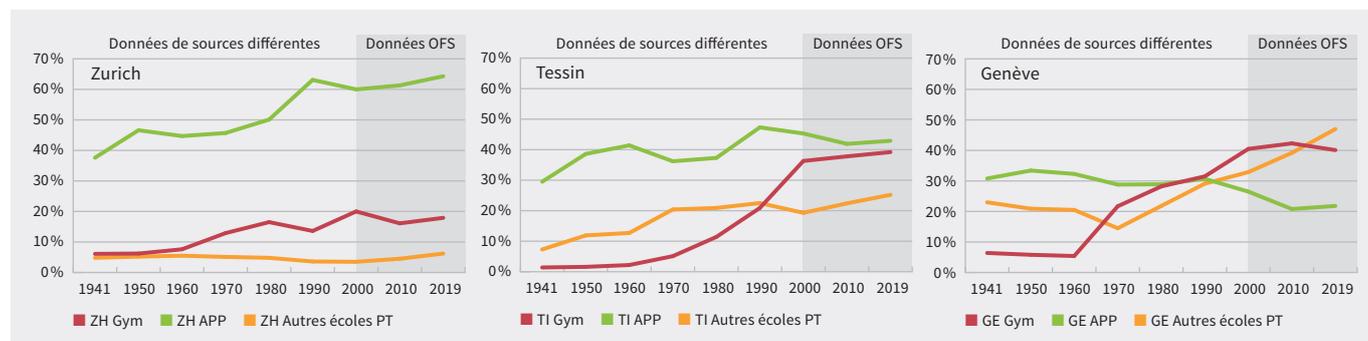


Fig. 8 : Part d'apprenti-e-s, d'élèves de gymnase et d'autres écoles à plein temps sur la classe d'âge 15–18 ans dans les cantons de Zurich, Tessin et Genève. Sources : de 1940 à 1990, recensements fédéraux (apprenti-e-s), rapports cantonaux (autres élèves) ; de 2000 à 2019, données de l'OFS 2021⁹.

Rôle de l'école professionnelle : à Genève et au Tessin, on assiste à partir des années 1950 à une forte valorisation des enseignements théoriques généraux et de culture générale en contexte scolaire et à une critique explicite du modèle dual. Cela se traduit concrètement par un développement du gymnase, des écoles de culture générale et des écoles professionnelles à plein temps, mais aussi, dans les limites du cadre fédéral, par l'augmentation des heures d'école pour les apprenti-e-s. À Zurich en revanche, le modèle dual n'est pas mis en doute et l'exigence d'une formation avec davantage de contenus de culture générale s'est concentrée surtout autour du développement des « Berufsmittelschule », une formation s'adressant uniquement à une élite de jeunes particulièrement doués scolairement.

Portée des mesures de politique sociale : ces éléments viennent en outre se combiner avec le large débat de la « démocratisation » de l'éducation qui, en Suisse, se développe à partir des années 1960 et qui, tout en marquant les débats dans tous les cantons, influencera les politiques cantonales de façon différenciée. Les cantons de Genève et du Tessin proposent des mesures pour assurer un accès le plus large possible à un enseignement de qualité au degré secondaire II – avec notamment une partie d'enseignement de culture générale élargie pour l'ensemble des jeunes – et à réduire les discriminations possibles dues à l'origine géographique ou sociale des jeunes à l'issue de l'école obligatoire. Dans cette optique, nous pouvons relever la mise en place, notamment à Genève et au Tessin, d'un cycle unique au niveau du degré secondaire I, la gratuité de la formation au degré secondaire II et une politique généreuse de subsides et bourses. À Zurich, les débats autour de la démocratisation auront moins d'effets concrets sur le système éducatif. Le degré secondaire I restera jusqu'à nos jours plus sélectif et l'accès au gymnase contingenté. De même, la gratuité au degré secondaire II sera plus lente à s'imposer, et l'engagement au niveau des subsides et bourses pour la formation professionnelle ne se développera qu'au milieu des années 1970.

Finalités de la formation professionnelle : dans tous les cantons, la formation professionnelle était censée répondre à la demande de main-d'œuvre qualifiée et participer à un mouvement d'amélioration du niveau culturel de l'ensemble de la population. Mais au sein des cantons, ces aspects acquièrent des tonalités différentes. À Zurich, l'accent est mis surtout sur des finalités socio-économiques. La formation professionnelle doit assurer l'entrée dans le monde du travail en répondant aux besoins en main-d'œuvre des entreprises. Ce n'est qu'en assurant une bonne intégration des jeunes dans le

monde du travail que la formation professionnelle peut contribuer au développement de la société. À Genève et au Tessin, l'accent est plutôt mis sur des finalités socio-éducatives. La formation professionnelle au degré secondaire II est plutôt conçue comme un moment où il est possible de compléter la formation générale acquise à l'école obligatoire, en assurant ainsi une base plus approfondie de connaissances générales sur laquelle construire les spécialisations futures. C'est également un lieu où, sous le contrôle de l'État, l'égalité des chances et les connaissances générales doivent être assurées à l'ensemble des jeunes.

Conclusion

Les éléments présentés dans ce chapitre nous permettent tout d'abord de relever les différences cantonales qui existent au degré secondaire II en Suisse et d'en comprendre l'origine historique. Ils offrent en outre, sur la base d'une analyse exemplaire de trois cantons, une clé d'interprétation pour analyser concrètement les différences « culturelles » entre les cantons et les ramener à des différences de politiques de la formation professionnelle qui diffèrent principalement au niveau des cinq dimensions que nous venons de voir. De l'analyse que nous avons menée, il apparaît aussi que, si dans tous les cantons nous pouvons constater une tendance à l'augmentation du poids des formations professionnelles en école et des formations générales, cette tendance est particulièrement marquée dans les cantons latins, qui non seulement voient la participation aux formations gymnasiales augmenter fortement, mais aussi la participation aux formations en école au sein du degré secondaire II (formation professionnelle à plein temps, écoles de diplôme, école de culture générale, gymnase, etc.) et cela au détriment de la formation professionnelle duale. Ce développement des formations scolaires a par ailleurs un effet de pluralisation de l'offre de formation au degré secondaire II. Une pluralisation qui se reflète dans une volonté politique dans les cantons latins de développer des politiques du degré secondaire II unitaires où gymnases, écoles à plein temps et apprentissage participent conjointement à assurer un niveau de qualification satisfaisant, alors que dans les cantons alémaniques, on constate plutôt la volonté de maintenir une formation professionnelle « distinctive » qui doit constamment s'affirmer contre la concurrence des autres filières, notamment de la filière gymnasiale. Cela dit, les statistiques des taux de certification avant 25 ans montrent que les cantons qui ont développé davantage les formations générales se retrouvent avec un taux de certification global inférieur, et par conséquent un taux de jeunes sans diplôme plus élevé, que les cantons où la formation professionnelle est largement prédominante.

4 PLURALISATION ET ORIENTATION VERS L'ÉCOLE AU SEIN DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DUALE : ÉVOLUTIONS DEPUIS 2003

En bref

- Les quelque 250 métiers de la formation professionnelle initiale duale se distinguent non seulement par leur contenu, mais aussi par les parts d'enseignement à l'école professionnelle et de maturité professionnelle.
- Les professions et les orientations avec une partie scolaire relativement élevée ont eu tendance à devenir plus scolaires au cours des 20 dernières années. En outre, davantage d'apprenti-e-s suivent l'école de maturité professionnelle.
- Les professions comportant une part importante de formation en école professionnelle sont suivies par une proportion croissante d'apprenti-e-s.
- Plus de la moitié des professions et des orientations présentent une part importante de pratique professionnelle et une faible proportion de maturité professionnelle. Elles contribuent à intégrer des apprenti-e-s qui se sentent moins à l'aise à l'école dans la formation professionnelle initiale avec CFC.
- La croissance du secteur des services et des exigences en matière de qualifications, ainsi que la technologisation croissante conduisent probablement à ce que les formations professionnelles initiales duales plus orientées vers l'école gagnent en importance à l'avenir.

Deux champs de tensions dans la formation professionnelle initiale duale

Bien que la formation professionnelle initiale soit organisée différemment d'un canton à l'autre, comme le montre le chapitre précédent, la formation professionnelle duale domine dans toute la Suisse : elle englobe environ 90 % des apprenti-e-s. Cela signifie que ces derniers/ères passent trois à quatre jours dans l'entreprise formatrice ou dans des cours interentreprises. Le reste du temps est consacré à l'enseignement à l'école professionnelle⁴⁰. L'impulsion pour le développement du modèle dual a été donnée par l'augmentation des exigences de qualification sur le marché du travail dans le cadre de

l'industrialisation. Au début du XX^e siècle, la part de formation scolaire a été intégrée dans la durée de formation obligatoire, puis augmentée au fil des décennies⁵⁸. Cette évolution a toutefois toujours été contestée et a fait l'objet de controverses⁶. En conséquence, le rapport entre la formation pratique (en entreprise) et la formation théorique (à l'école professionnelle) dans la formation professionnelle initiale reste aujourd'hui encore un champ de tension.

L'importance de l'enseignement de la culture générale au sein de la formation professionnelle initiale constitue un autre champ de tension qui fait régulièrement l'objet de discussions. Au cours des décennies précédentes, l'accent était mis sur les aspects moraux et civiques qui devaient être transmis dans le cadre de l'enseignement de la culture générale⁶. Le débat actuel se concentre davantage sur l'élargissement des compétences de base et la promotion des compétences transversales^{40,59}. Ces dernières comprennent les connaissances de base en informatique, les compétences en communication ou en résolution de problèmes, qui ont gagné en importance sur le marché du travail en raison de l'évolution technologique et des changements structurels de l'économie⁶⁰. L'une des conséquences de ces débats a été l'introduction de la maturité professionnelle et son importance croissante⁶. La maturité professionnelle complète le CFC par un diplôme de culture générale qui permet d'accéder à une haute école spécialisée.

Hétérogénéité aussi dans la formation professionnelle initiale duale

Bien que le modèle dual et la maturité professionnelle soient solidement établis, l'orientation scolaire et l'importance accordée à la maturité professionnelle varient assez fortement d'une formation professionnelle initiale à l'autre. Dans ce qui suit, nous nous intéressons à l'importance de ces différences au sein de la formation professionnelle initiale duale et à leur évolution au cours des 20 dernières années. L'orientation scolaire d'une formation professionnelle initiale peut être illustrée par le nombre moyen de périodes d'enseignement à l'école par année d'apprentissage. Dans les professions où les prenti-e-s passent plus de temps à l'école professionnelle, les connaissances professionnelles théoriques

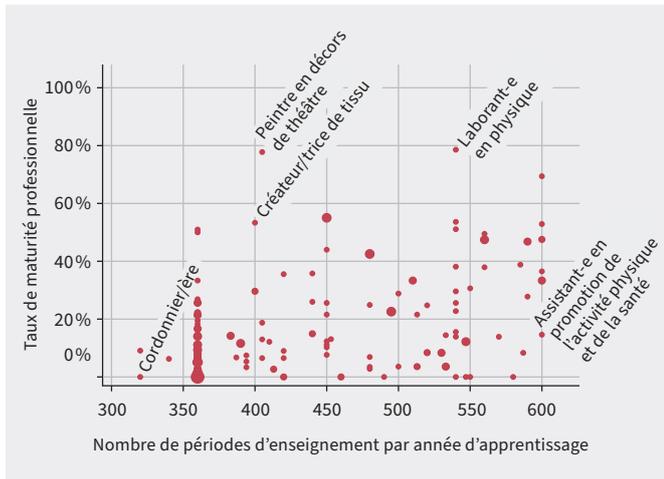


Fig. 9 : Part de maturité professionnelle et nombre de périodes d'enseignement par profession et orientation (N = 251). Plus le point est grand, plus il y a de professions et d'orientations. Sources : propre représentation sur la base de Grønning et al. 2018⁶¹ et données OFS 2022⁶².

et transversales ont proportionnellement une grande importance. En revanche, si les apprenti-e-s passent beaucoup de temps en entreprise, les éléments de pratique professionnelle ont une plus grande importance. Le rapport entre les certificats de maturité professionnelle et les CFC par profession indique le degré de pluralisation d'une profession et la manière dont elle combine différents types de formation. La figure 9 montre les différences entre les professions actuelles (y compris les orientations) de la formation professionnelle initiale duale. L'axe vertical représente

la part de maturité professionnelle d'une profession, l'axe horizontal le nombre de périodes d'enseignement par année d'apprentissage. La répartition des points met en évidence les différences considérables entre les professions. En 2020, selon la profession, on comptait entre 320 et 600 périodes d'enseignement par année d'apprentissage. La part de maturité professionnelle varie entre zéro et près de 80%. Alors que la profession de cordonnier/cordonnière CFC, par exemple, est peu orientée vers l'école et ne compte pratiquement aucun-e apprenti-e suivant l'enseignement menant à la maturité professionnelle, la profession de laborantin/laborantine en physique CFC est comparativement très orientée vers l'école et compte une part élevée de maturité professionnelle.

Différents développements dans la formation professionnelle initiale duale

Afin de mettre en lumière les différentes évolutions au sein de la formation professionnelle initiale, nous avons examiné l'évolution de la part de maturité professionnelle et de périodes d'enseignement entre 2003 et 2020 et les avons représentées dans la figure 10. Les formations professionnelles initiales (et les orientations) dans lesquelles la part de formation scolaire ou de maturité professionnelle a augmenté se trouvent à droite de la figure, dans la zone positive de l'axe des ordonnées. Les professions qui ont connu une diminution se trouvent à gauche, dans la zone négative de l'axe.

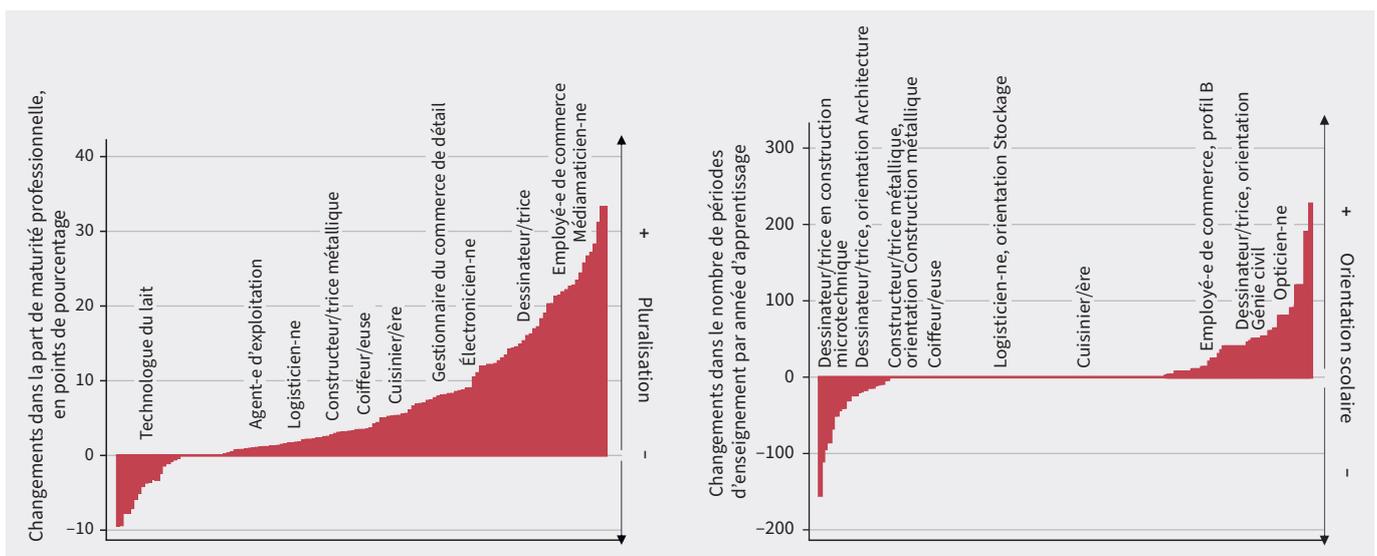


Fig. 10 : Changements dans la part de maturité professionnelle (N = 235/215) et dans les périodes d'enseignement (N = 231/205) entre 2003 et 2020 selon la profession et l'orientation. Sources : représentation propre sur la base de Grønning et al. 2018⁶¹ et données de l'OFS⁶². Exemple de lecture : dans la profession de coiffeur/coiffeuse, la part de maturité professionnelle a augmenté de 4 points de pourcentage entre 2003 et 2020, alors que le nombre de périodes d'enseignement est resté le même.

Premièrement, on peut constater que la plupart des formations se sont pluralisées. La part de la maturité professionnelle a augmenté dans 86 % des professions et des orientations. Les différences sont toutefois très importantes. Alors que la part de maturité professionnelle a augmenté de 26 points de pourcentage chez les médiamaticiens et médiamaticiennes CFC, elle a diminué de trois points de pourcentage dans la profession de technologue du lait CFC.

Deuxièmement, la figure 10 montre que, contrairement à la maturité professionnelle, la partie scolaire est restée stable depuis 2003 dans plus de la moitié (58 %) des professions et orientations. 29 % des professions et des orientations ont développé l'enseignement scolaire entre 2003 et 2020. Le nombre de périodes d'enseignement a été réduit dans seulement 13 % des professions et des orientations, le plus souvent de manière marginale.

Quatre groupes de professions

Afin de mieux cerner les évolutions de la formation professionnelle initiale, nous avons dans un premier temps réparti les professions et les orientations en quatre groupes sur la base des deux critères « part de maturité professionnelle » et « nombre de périodes d'enseignement » en 2003. Nous avons distingué les professions qui, il y a 20 ans, étaient 1) peu orientées vers l'école et pluralisées, 2) peu orientées vers l'école et déjà plus pluralisées que la moyenne, 3) moyennement à fortement orientées vers l'école et peu pluralisées ou 4) moyennement à fortement orientées vers l'école et plus pluralisées que la moyenne (cf. méthodologie plus loin). Dans un deuxième temps, nous avons examiné les changements moyens au sein de ces quatre groupes entre 2003 et 2020. Cette répartition met en évidence des tendances dans la formation professionnelle initiale, illustrées dans la figure 11.

Groupe 1 – Professions avec une part importante de pratique et une faible part de maturité professionnelle

Les professions du groupe 1 englobent deux tiers de toutes les professions (N=129) qui, il y a 20 ans, avaient une part importante de pratique et une part faible de maturité professionnelle. Elles se caractérisent par une grande stabilité et ont conservé cette orientation. Les professions les plus importantes de ce groupe sont les suivantes : mécanicien/mécanicienne en maintenance d'automobiles CFC, coiffeur/coiffeuse CFC, assistant/assistante dentaire CFC, horticulteur/horticultrice CFC, cuisinier/cuisinière CFC, électricien/électricienne de

montage CFC, logisticien/logisticienne CFC et ébéniste-menuisier/ébéniste-menuisière.

En 2003, 4 % en moyenne des apprenti-e-s des professions de ce groupe ont obtenu une maturité professionnelle. La part de maturité professionnelle a certes doublé depuis pour atteindre 8 %, mais la maturité professionnelle est nettement moins établie dans ce groupe que dans les autres. Avec une moyenne de 375 périodes d'enseignement par année d'apprentissage et quatre jours de pratique en entreprise par semaine, ces professions et orientations offrent aujourd'hui comparative-ment peu d'enseignement scolaire et restent fortement orientées vers la pratique. La légère augmentation moyenne du nombre de périodes d'enseignement par année d'apprentissage depuis 2003 est due en majorité à seulement sept métiers à faible effectif et orientations qui ont connu une très forte augmentation de 100 périodes ou plus.

Groupe 2 – Professions avec une part importante de pratique et de maturité professionnelle

Le groupe 2 ne comprend que quatre professions et orientations (maquettiste d'architecture CFC, géomaticien/géomaticienne CFC, créateur/créatrice de tissu CFC et graveur/graveuse CFC). Il y a 20 ans, ces formations étaient très fortement axées sur la pratique, avec une faible part d'école et beaucoup de temps passé en entreprise, mais elles comportaient déjà en moyenne une part relativement importante de maturité professionnelle. L'orientation pratique est restée stable au cours des 20 dernières années. La part de maturité professionnelle a nettement augmenté, passant de 33 % en 2003 à 43 % en 2020. Dans ces professions, on constate une pluralisation des différents types de formation.

Groupe 3 – Professions avec un taux d'école moyen et un faible taux de maturité professionnelle

Le groupe 3 comprend près d'un cinquième des professions (N=38). En 2003, la plupart des professions de ce groupe avaient un taux moyen d'école et un faible taux de maturité professionnelle. C'est dans ce groupe que la part de la maturité professionnelle a ensuite le plus augmenté, passant en moyenne de 8 % à 22 %. C'est également dans les métiers de ce groupe que l'enseignement à l'école professionnelle s'est en moyenne le plus développé. Le temps passé en entreprise a diminué au cours de la même période. Dans l'ensemble, ces métiers se caractérisent donc par une pluralisation du types de formation ainsi que par une pondération plus importante de la partie scolaire. Ce groupe comprend par exemple les formations de gestionnaire du commerce de détail CFC, d'installateur-électricien/installatrice-électricienne CFC, d'assistant/assistante en

soins et santé communautaire CFC et d'assistant médical/assistante médicale CFC.

Groupe 4 – Professions avec une forte part d'école et de maturité professionnelle

En 2003, les professions du quatrième groupe avaient en moyenne un taux élevé de maturité professionnelle et la dotation la plus importante en périodes d'enseignement. Ce groupe représente 16 % des professions et orientations (N = 31). Depuis 2003, la part de maturité professionnelle a encore augmenté, passant en moyenne de 34 % à 46 % en 2020. Le temps d'enseignement à l'école professionnelle a également augmenté, tandis que le temps passé en entreprise a légèrement diminué. Ces professions présentent donc la part de pratique la plus faible des quatre groupes et se sont le plus pluralisées. Les grandes professions du groupe 4 sont celles d'informaticien/informaticienne CFC, d'employé/employée de commerce CFC, de polymécanicien/poly-mécanicienne CFC et de dessinateur/dessinatrice CFC. Dans l'ensemble, les résultats indiquent une certaine segmentation des formations professionnelles initiales et des orientations. Les professions avec une part d'école élevée, dans lesquelles la maturité professionnelle a fortement augmenté (G3 et G4), s'opposent aux professions avec un taux d'école faible et peu de pluralisation (G1). Le petit groupe de professions dans lequel une faible part d'école est combinée à une part élevée de maturité professionnelle (G2) montre que des exceptions sont possibles. Une forte présence en entreprise et un taux élevé de maturité professionnelle ne sont pas forcément contradictoires. Des analyses plus poussées

montrent que les professions présentant une charge plus importante en termes d'enseignement scolaire et de maturité professionnelle affichent en moyenne un niveau d'exigence nettement plus élevé au niveau des compétences requises⁶³. Cela laisse supposer que le niveau et l'évolution de la part d'école et de maturité professionnelle sont liés à l'augmentation des exigences de qualification dans ces professions.

Importance croissante des formations duales avec une part élevée d'école

Les apprenti-e-s sont inégalement réparti-e-s entre les quatre groupes de professions. En 2020, plus de la moitié (56 %) des apprenti-e-s se sont formé-e-s dans un métier dans les groupes 3 et 4, qui sont comparativement très orientés vers l'école, bien que ces deux groupes ne représentent que 27 % des professions (et orientations). En revanche, le groupe orienté de manière stable vers la pratique (G1), qui comprend la moitié de toutes les formations professionnelles initiales, ne forme actuellement qu'un petit tiers (32 %) des apprenti-e-s. Cela signifie que les professions plus orientées vers l'école sont plus souvent choisies que d'autres qui le sont moins. Cette tendance s'est renforcée au cours des 20 dernières années, comme le montrent des analyses plus approfondies (non présentées ici). Les formations professionnelles initiales orientées vers l'école avec des exigences de compétences moyennes à élevées forment aujourd'hui une plus grande proportion d'apprenti-e-s qu'il y a 20 ans. La croissance du secteur des services et des

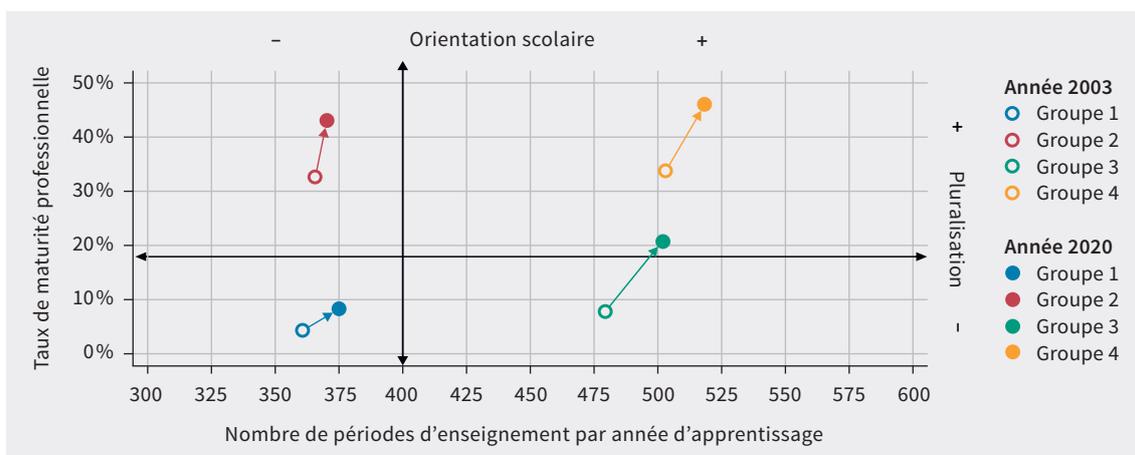


Fig. 11: Pluralisation et orientation scolaire dans la formation professionnelle initiale – évolution entre 2003 et 2020. N = 228/202 Sources: représentation propre sur la base de Grønning et al. 2018⁶¹ et données de l'OFS⁶². La ligne horizontale se réfère à la part moyenne de maturité professionnelle en 2003. La ligne verticale distingue les formations professionnelles initiales avec comparativement peu de parts d'école et celles avec des parts moyennes ou élevées (cf. méthodologie plus loin).

exigences moyennes en matière de qualification ainsi que la technologisation croissante ont probablement pour conséquence que les formations professionnelles initiales duales plus orientées vers l'école gagnent en importance. La formation professionnelle duale s'adapte ainsi aux changements structurels de l'économie. Il est en outre remarquable que la tendance à l'augmentation des parts de formation en école et des maturités professionnelles se limite à environ la moitié des formations professionnelles initiales qui, il y a 20 ans déjà, présentait une charge comparativement élevée en termes d'enseignement à l'école/de maturité professionnelle. L'autre moitié a conservé une orientation pratique marquée et de faibles parts de maturité professionnelle. Ces métiers se caractérisent en outre par des exigences en termes de compétences en moyenne plus faibles. On peut supposer que ce groupe de professions joue un

rôle important pour l'intégration dans la formation professionnelle initiale avec CFC des jeunes plus faibles sur le plan scolaire. Parallèlement, l'orientation pratique élevée et stable de ces professions soulève la question de savoir si les diplômé-e-s seront suffisamment aptes à s'adapter à l'avenir à l'évolution rapide des exigences de qualification. Les recherches menées jusqu'à présent montrent en effet que les formations professionnelles initiales qui comportent une part comparativement élevée de formation en école professionnelle s'accompagnent non seulement de taux de maturité professionnelle plus élevés, mais aussi de passages plus fréquents vers une formation professionnelle supérieure^{11,64}. L'importance de l'école professionnelle pour l'avenir de la formation professionnelle ne doit donc pas être sous-estimée.

Méthodologie

Base de données et échantillon : l'analyse se fonde sur les ordonnances sur la formation et les plans de formation de toutes les formations professionnelles initiales et de leurs orientations sanctionnées par un certificat fédéral de capacité (CFC) qui étaient en vigueur à partir de 2003 (601 documents au total). Ces documents renseignent sur le nombre de périodes d'enseignement de la culture générale (ECG), des connaissances professionnelles (CP) et d'éducation physique dispensées à l'école professionnelle, ainsi que sur le temps passé par les apprenti-e-s dans l'entreprise formatrice⁶¹. Pour l'analyse du développement des professions depuis 2003, nous nous basons sur les professions pour lesquelles nous disposons d'informations quant à la part de maturité professionnelle et aux périodes d'enseignement pour l'ensemble de la période d'observation (N = 228 en 2003 et N = 202 en 2020).

Approche méthodologique : étant donné que les ordonnances et les plans de formation sont révisés tous les cinq ans environ, nous disposons d'informations pour la plupart des formations (y compris les orientations) à plusieurs moments donnés. Cela nous permet de saisir les changements dans le nombre de périodes d'enseignement (ECG, CP, sport) et le temps passé en entreprise depuis l'année 2003. Nous ne comptons pas les périodes d'enseignement de la maturité professionnelle (MP 1), car elles ne concernent qu'une minorité d'apprenti-e-s. Nous définissons les professions avec moins de 400 périodes d'enseignement par année

d'apprentissage comme peu orientées vers l'école. Les professions moyennement à fortement orientées vers l'école sont celles qui comportent entre 400 et 600 périodes d'enseignement.

L'indicateur de pluralisation d'une profession, le taux de maturité professionnelle, se base sur des données de l'Office fédéral de la statistique. Le rapport entre les certificats de maturité professionnelle (MP1 + MP2) et les CFC par profession^{vi} est calculé à l'aide de moyennes mobiles sur trois ans (2000–2003 vs 2018–2020). Nous nous assurons ainsi que la modification ne repose pas sur des sauts aléatoires entre certaines années. Le fait qu'une profession soit peu ou fortement pluralisée est défini sur la base du taux moyen de maturité professionnelle. En 2003, en moyenne sur l'ensemble des professions, 18% des titulaires d'un CFC ont obtenu en plus un certificat de maturité professionnelle. Nous définissons les professions dont le taux de maturité professionnelle est inférieur à 18% comme faiblement pluralisées et celles dont le taux est supérieur à 18% comme fortement pluralisées.

Le calcul de l'évolution jusqu'en 2020 se réfère à des valeurs moyennes. L'évolution de certaines professions au sein des quatre groupes peut s'écarter légèrement de la moyenne. Pour caractériser les quatre groupes, nous utilisons les profils d'exigences moyens quant aux compétences requises dans les domaines des mathématiques, des sciences naturelles et des langues⁶³.

5 CONCLUSIONS : DÉFIS ET POTENTIELS POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUISSE

La Suisse, tout comme l'Allemagne et l'Autriche, fait partie des systèmes de formation professionnelle collectifs. Ces systèmes sont aujourd'hui considérés comme des modèles en Europe, car ils affichent des taux d'emploi élevés chez les adolescent-e-s et les jeunes adultes⁶⁵. Les chap. 1 et 2 montrent toutefois que la plupart des pays dotés de systèmes collectifs ont favorisé la formation générale, tandis que la proportion de jeunes dans la formation professionnelle – en particulier la formation duale – est en recul. En Allemagne par exemple, contrairement à la Suisse, c'est surtout le nombre de titulaires d'une maturité gymnasiale *Abitur* qui a augmenté. De plus en plus de nouveaux cursus hybrides sont développés, avec un mélange de formation générale et de formation professionnelle. L'objectif de ces réformes est de mieux préparer les jeunes aux défis des développements technologiques, économiques et sociaux et aux changements structurels qui en découlent.

La Suisse, exemple type d'un système de formation professionnelle distinctif ?

Au sein de l'Europe, la Suisse est aujourd'hui le seul pays dans lequel la majorité absolue des jeunes suit une formation professionnelle initiale duale. Ce positionnement distinctif, avec une séparation claire entre la formation professionnelle et la formation générale, entraîne un certain besoin d'explications, tant à l'étranger qu'en Suisse. Il masque en outre le fait que les jalons de la politique de formation ont été posés de manière très différente, même au sein de la Suisse. Il existe par exemple de grandes différences entre les cantons en ce qui concerne la part des formations professionnelles initiales par rapport aux formations gymnasiales, qui ne se sont développées qu'à partir de 1970 environ. La grande diversité cantonale peut, d'une part, être considérée comme une force fédéraliste, car les cantons peuvent tester de nouvelles idées; d'autre part, la question se pose de savoir si cette diversité marquée pourra se maintenir à long terme. Le statut et la fonction de la formation professionnelle initiale diffèrent si nettement d'une région à l'autre du pays qu'il devrait être de plus en plus difficile de trouver des solutions à l'échelle nationale.

En outre, on constate en Suisse de grandes disparités dans l'organisation des différentes formations profes-

sionnelles initiales. Selon la profession, les apprenti-e-s ont deux fois plus de périodes d'enseignement que dans d'autres. La proportion d'apprenti-e-s qui suivent l'enseignement menant à la maturité professionnelle pendant ou à la fin de l'apprentissage est tout aussi variable d'une profession à l'autre. Au cours des 20 dernières années, le nombre d'apprenti-e-s a surtout augmenté dans les formations professionnelles initiales avec une part d'école importante. De même, le taux de maturité professionnelle a fortement augmenté durant cette période. Ainsi, en Suisse aussi, l'importance des parties scolaire et de culture générale au sein de la formation professionnelle initiale a augmenté.

Des atouts évidents ...

Les points forts du système éducatif suisse sont incontestables. La formation professionnelle largement établie garantit une grande proximité avec le marché du travail et la pratique. Cela facilite l'entrée des jeunes sur le marché du travail et contribue à ce que, en comparaison internationale, un très grand nombre de jeunes obtiennent un diplôme du degré secondaire II. La formation professionnelle garantit en outre, à un coût relativement faible pour les contribuables, que les compétences acquises sont en adéquation avec les besoins de l'économie. Les gymnases constituent la principale voie d'accès aux universités, qui obtiennent de très bons résultats dans les classements internationaux des hautes écoles.

... et de nouveaux défis

Malgré ces points forts, tous les systèmes éducatifs présentent un potentiel d'amélioration. La recherche nationale et internationale voit aussi quelques points critiques dans les systèmes de formation professionnelle collectifs en ce qui concerne certains aspects spécifiques. Les nombreuses parties prenantes impliquées entraînent une certaine inertie du système²⁰. De plus, la forte orientation vers l'apprentissage des contenus spécifiques à la profession limite le temps disponible pour les contenus de culture générale. Le rapport optimal entre la formation professionnelle et la formation générale fait donc l'objet d'intenses débats. Des études

basées sur des données relatives aux tests de performance internationaux pour adultes indiquent que les personnes ayant suivi une formation professionnelle sont certes plus souvent employées et mieux rémunérées au début de leur carrière que les personnes ayant suivi une formation générale. Ce rapport peut toutefois s'inverser au cours de la carrière^{66,67}. Or ce sont précisément les perspectives d'emploi à long terme qui constituent un critère important pour un système éducatif, car les exigences en matière de compétences évoluent rapidement.

En Suisse, les perspectives d'emploi et de rémunération des jeunes sont en moyenne favorables, tant pour les personnes diplômées de la formation professionnelle initiale que pour celles des écoles de formation générale⁶⁸⁻⁷⁰. Néanmoins, l'équilibre entre la formation professionnelle et la formation générale ainsi qu'entre la formation scolaire et la formation pratique au sein des filières de formation doit être constamment revu et équilibré. Il s'agit notamment d'examiner les grandes différences au sein de la formation générale et professionnelle, p. ex. en fonction des domaines d'études, des spécialisations ou des champs professionnels, et d'évaluer le potentiel d'amélioration dans les domaines où les résultats sont inférieurs à la moyenne.

Les développements internationaux et intercantonaux montrent comment les systèmes éducatifs s'adaptent au fil du temps en raison des développements technologiques (processus d'automatisation et de numérisation) et des changements structurels de l'économie (vers une économie de services et de la connaissance). Pour l'avenir également, le défi consiste donc à développer le système de manière à préserver les points forts et à tenir compte des nouveaux développements. Les réflexions suivantes ne proposent pas de recettes simples compte tenu de la complexité du contexte, mais des pistes de réflexion pour un débat ouvert sur l'avenir et le potentiel d'optimisation de notre système éducatif.

Examiner les conditions d'accès à la formation professionnelle initiale et à la formation générale

Un système avec une séparation claire entre la formation générale et la formation professionnelle implique notamment que la répartition des jeunes dans ces voies

de formation soit bien réglée. La tendance à l'amélioration des qualifications, associée à la forte demande en main-d'œuvre qualifiée dans différents champs professionnels, rend plus complexe pour les jeunes et les entreprises la correction ultérieure par des voies détournées des décisions en matière de formation. Cela concerne tout particulièrement la Suisse, car l'admission au gymnase y est réglementée de manière très restrictive dans de nombreux cantons par rapport à d'autres pays. Une bonne pratique d'admission devrait répondre à l'exigence que l'ensemble des jeunes puissent choisir, sur la base de leurs capacités et de leur motivation, la voie de formation la plus appropriée pour eux. Les jeunes pour qui les deux voies de formation entrent en ligne de compte en raison de leurs capacités et de leurs intérêts devraient retrouver dans les deux options des perspectives de carrière équivalentes et ne pas être limité-e-s dans leur choix par des restrictions institutionnelles ou des normes sociales. La question de savoir si les mécanismes d'attribution actuels (procédures d'admission aux gymnases et attribution des places d'apprentissage sur le marché des places d'apprentissage) se rapprochent effectivement de cet idéal est largement ouverte et doit être examinée.

Les comparaisons entre pays suggèrent que les pays où la formation professionnelle est plus poussée offrent de meilleures perspectives à leurs jeunes lors de leur entrée dans la vie active. Les grandes différences entre les cantons en Suisse laissent toutefois supposer qu'il n'existe pas de modèle unique. Étant donné que les cantons ayant des taux de maturité gymnasiale plus élevés ont des taux de diplôme au degré secondaire II plutôt inférieurs à la moyenne, ils devraient avant tout s'efforcer de faire en sorte que la formation professionnelle initiale soit une option attrayante pour les entreprises et les jeunes. Inversement, les cantons ayant des taux de maturité faibles pourraient davantage vérifier si leurs procédures d'admission offrent une chance équitable au plus grand nombre possible d'élèves – autrement dit, ne faire dépendre l'admission au gymnase que de leurs capacités et de leur motivation, et non d'autres caractéristiques comme leur origine.

Augmenter (encore) le taux de diplômes au degré secondaire II

Avec un taux de diplômes de 91 % au degré secondaire II, auquel contribuent la formation professionnelle initiale et les écoles de formation générale, la Suisse occupe une excellente place en comparaison internationale. Toutefois, environ 9 % des jeunes n'ont pas de diplôme du degré secondaire II à l'âge de 25 ans révolus⁷¹. Comme le marché du travail offre de moins en moins de perspectives aux personnes sans certification professionnelle, les personnes peu qualifiées restent au centre des préoccupations de la politique de formation. Il s'agit notamment des jeunes qui ne trouvent pas de place d'apprentissage appropriée malgré l'introduction de formations professionnelles initiales de deux ans à bas seuil avec attestation fédérale. D'autres, après une résiliation de leur contrat d'apprentissage ou un échec à la procédure de qualification, ne parviennent pas à reprendre pied. Comme beaucoup de ces jeunes présentent des déficits scolaires ou d'autres désavantages, ils/elles n'ont pas non plus accès aux écoles secondaires ou écoles moyennes. Sans oublier les jeunes qui quittent l'école secondaire/moyenne sans avoir obtenu de diplôme.

Pour ces groupes de jeunes, le système éducatif présente une lacune. Celle-ci est également due au fait qu'en Suisse – à l'exception de Genève – l'école obligatoire ne dure que jusqu'à la fin de la 11^e année. En revanche, en Allemagne et en Autriche, la scolarité obligatoire dure (en règle générale) jusqu'à l'âge de 18 ans révolus. De même, la « dixième année », autrefois très répandue, a été repositionnée dans de nombreux cantons en tant qu'offre transitoire, qui ne s'adresse qu'à celles et ceux qui ne parviennent pas à entrer directement en apprentissage. La question se pose donc de savoir si une combinaison de scolarité obligatoire élargie, de formats scolaires supplémentaires et d'instruments de soutien ciblés pourrait mieux prendre en charge les jeunes qui ne parviennent actuellement pas à obtenir de diplôme de la formation professionnelle ou d'une école de formation générale au degré secondaire II.

Optimiser la perméabilité entre la formation professionnelle et la formation générale

Pour encourager les carrières réussies, la Suisse mise sur le principe « pas de diplôme sans passerelle vers d'autres formations ». Ce principe ne garantit toutefois pas une perméabilité complète entre la formation professionnelle et la formation générale. L'accès aux hautes écoles universitaires présente des obstacles relativement élevés pour les personnes ayant suivi une formation professionnelle (maturité professionnelle plus examen complémentaire « passerelle »). Inversement, les hautes écoles spécialisées ne sont ouvertes aux titulaires d'une maturité gymnasiale que moyennant des conditions supplémentaires. Il convient également de mentionner le manque de clarté des règles de mobilité entre la formation professionnelle supérieure et les hautes écoles ainsi qu'entre les différents types de hautes écoles. Ces obstacles ont pour conséquence que la majorité des jeunes restent dans la voie de formation (professionnelle ou académique) qu'ils/elles ont empruntée plus tôt¹³. Cette situation est problématique dans la mesure où l'accès aux voies de formation dépend également du contexte socio-économique, c'est-à-dire du foyer, de sorte que l'égalité des chances n'est pas garantie. En outre, une mobilité limitée est également préjudiciable à l'économie, car elle empêche une adaptation flexible à la demande.

L'exemple de l'Allemagne montre que la perméabilité pourrait être aménagée de manière plus flexible. Les personnes ayant suivi certaines formations continues – équivalentes à peu près aux examens professionnels supérieurs en Suisse – acquièrent une autorisation générale d'accès aux hautes écoles. Les personnes ayant achevé une formation professionnelle et disposant d'une expérience professionnelle peuvent être admises dans les hautes écoles, du moins dans les domaines d'études correspondants à leur diplôme, et les titulaires d'une maturité gymnasiale *Abitur* ont libre accès aux hautes écoles spécialisées. La perméabilité de fait du système éducatif suisse pourrait donc être augmentée et reste un sujet d'actualité en matière de politique de formation.

Offrir davantage d'options et de voies de formation grâce à des types de formation hybrides

Plusieurs pays européens ont abordé le champ de tension entre la formation pratique et la formation scolaire en créant des offres de formation hybrides. Ils visent ainsi à combiner le meilleur des deux mondes en associant la formation pratique et la formation scolaire d'une manière nouvelle. La Suisse a créé un système de formation hybride au degré secondaire II en introduisant la maturité professionnelle. Cette dernière offre aux apprenti-e-s ayant un bon niveau scolaire une formation générale élargie, des périodes d'enseignement supplémentaires et l'accès aux hautes écoles. Le nombre croissant pendant longtemps de titulaires d'une maturité professionnelle, qui a également permis l'augmentation du nombre d'étudiant-e-s dans les hautes écoles spécialisées, témoigne du succès de ce modèle. Toutefois, le taux de maturité professionnelle stagne désormais⁷². De plus, la maturité professionnelle en cours d'apprentissage (MP 1) perd du terrain au profit de la maturité professionnelle à l'issue de la formation professionnelle initiale (MP 2), de sorte que la durée de formation des apprenti-e-s a tendance à s'allonger. Ces évolutions sont préjudiciables si la demande en personnes ayant suivi des études de niveau haute école continue d'augmenter. Pour autant qu'un taux plus élevé de maturité gymnasiale ne soit pas souhaité, c'est surtout la maturité professionnelle qui serait en ligne de mire, en plus de la maturité spécialisée¹³.

La maturité professionnelle contribue en outre à rendre la formation professionnelle initiale attrayante également pour les jeunes ayant de bons résultats scolaires, ce qui permet notamment d'améliorer la réputation de la formation professionnelle initiale. Si l'on veut conserver les atouts du système dual, il est d'autant plus important, compte tenu des changements structurels et de l'évolution des exigences en matière de compétences, de maintenir son attractivité pour différents groupes de jeunes. La maturité professionnelle devrait donc être développée avec le soutien des entreprises formatrices et des organisations du monde du travail, même si, pour les entreprises formatrices, la maturité professionnelle en cours d'apprentissage n'est justement pas toujours aussi attrayante que l'apprentissage sans maturité professionnelle du point de vue de la gestion d'entreprise.

Il convient également d'examiner le potentiel des nouveaux types de formation hybrides. En Suisse par exemple, les filières d'études des hautes écoles spécialisées sont généralement organisées à plein temps ou en cours d'emploi. En Allemagne, en revanche, il existe différents types de filières duales. Dans certains cas, une certification professionnelle est associée à un cursus de bachelors³¹, ce qui pourrait offrir aux titulaires d'une maturité une alternative aux études universitaires classiques. Mais l'intégration de parties pratiques dans les études pourrait également attirer les étudiant-e-s qui arrivent dans les hautes écoles spécialisées par la voie de la formation professionnelle.

Renforcer les compétences transversales et les compétences de formation continue

Compte tenu de l'évolution rapide des marchés du travail, les formations initiales et continues doivent permettre une éventuelle réorientation professionnelle. Cela concerne d'une part le renforcement des compétences transférables d'un contexte à l'autre, appelées compétences transversales. D'autre part, la capacité d'adaptation à de nouveaux besoins en matière de qualifications peut être renforcée par la perméabilité vers des formations et des formations continues plus poussées.

Dans la formation professionnelle, les compétences méthodologiques, sociales et personnelles sont déjà établies à tous les niveaux en tant que compétences transversales qui pourraient être davantage encouragées⁵⁹.

À cet effet, les situations professionnelles prises en compte dans la formation ne devraient pas être trop limitées à l'entrée dans la vie professionnelle, mais tenir compte également des situations changeantes à l'avenir. En Allemagne, l'accent est donc mis sur l'importance de l'orientation vers les processus dans la formation professionnelle initiale⁷³. Certaines compétences professionnelles risquent de devenir obsolètes avec les progrès techniques. C'est pourquoi les personnes en formation doivent être impliquées et apprendre en toute connaissance de cause dans le cadre de processus globaux. Dans le domaine technique, cela signifie par exemple ne pas se contenter d'exécuter des étapes

de fabrication isolées, mais aussi participer à la maintenance des installations, y compris la détection et l'élimination des erreurs ainsi que l'optimisation des processus⁷⁴. Cela forme à la pensée globale dans des systèmes en réseau et exige, outre les connaissances techniques correspondantes, la collaboration avec des partenaires internes et externes ainsi que des compétences méthodologiques, sociales et personnelles. Si les apprenti-e-s connaissent et comprennent globalement les processus pertinents dans leur profession, ils/elles peuvent participer aux changements futurs dans les processus de production au lieu de les subir. L'enseignement dispensé à l'école professionnelle contribue également à préparer les apprenti-e-s à de nouvelles activités après l'apprentissage, ainsi qu'à des formations ultérieures au degré tertiaire^{11,64}. Compte tenu des besoins croissants en qualifications sur le marché du travail, la part d'école au sein de la formation professionnelle initiale pourrait donc encore être augmentée. Les inconvénients d'une partie scolaire élevée mettent toutefois en évidence le conflit d'objectifs au sein de la formation professionnelle initiale. Premièrement, une augmentation du nombre de périodes d'enseignement par semaine signifie nécessairement une diminution du temps passé en entreprise. Une nouvelle augmentation du nombre de périodes d'enseignement est donc limitée en raison du rapport coûts/bénéfices que les entreprises réalisent dans la formation. Si ce rapport se détériore, certaines entreprises risquent de ne plus former d'apprenti-e-s. Deuxièmement, des exigences scolaires plus élevées peuvent compromettre l'intégration dans la formation professionnelle d'apprenti-e-s ayant des difficultés scolaires ou lassé-e-s de l'école. Malgré cela, il est important, dans l'intérêt des apprenti-e-s et des branches (assurer la relève de la main-d'œuvre qualifiée), que la perméabilité vers des formations ultérieures soit également garantie sur le plan scolaire. Il s'agirait donc de toujours tenir compte de la possibilité d'accéder à la formation supérieure, notamment à la formation professionnelle supérieure, à la maturité professionnelle et aux formations continues lors du processus de développement des professions.

Synthèse

Le système de formation professionnelle suisse présente des atouts évidents. Toutefois, le présent rapport de tendance a également mis en évidence le fait que les changements rapides sur le marché du travail constituent un défi permanent pour le système éducatif, et en particulier quant au rapport entre la formation professionnelle et la formation générale. La tendance à l'augmentation des qualifications limite de plus en plus les possibilités d'emploi pour les personnes peu qualifiées sans diplôme du degré secondaire II et exige des efforts pour éviter que les perspectives de carrière des personnes ayant suivi une formation au degré secondaire II se détériorent. Les analyses de l'emploi moyen ou des salaires moyens continuent certes de dresser un tableau positif pour la moyenne des diplômé-e-s de la formation professionnelle comme de la formation générale, mais de tels résultats ne peuvent être pérennisés que si le système éducatif s'adapte en permanence aux nouvelles conditions et exigences. Les moyennes peuvent en outre occulter les groupes de personnes qui réussissent moins bien que la moyenne dans différentes parties du système éducatif. C'est pourquoi l'attractivité, le rapport et la structure de toutes les voies de formation devraient être examinés en permanence et adaptés en fonction de l'évolution des conditions. Les expériences faites dans d'autres pays, dans différents cantons et dans certaines professions peuvent fournir de précieuses suggestions pour le développement de la formation professionnelle et de la formation générale et de leur rapport.

BIBLIOGRAPHIE

- 1 Gonon, P. & Bonoli, L. (2021): Une barrière de rösti ou de polenta dans notre système de formation? Transfert, Formation professionnelle dans la recherche et la pratique, Édition 1/2022. SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.
- 2 Gonon, P. (2.) (2012). Entstehung und Dominanz der dualen Berufsausbildung in der Schweiz. In: M. M. Bergman; S. Hupka-Brunner; T. Meyer & R. Samuel (dir.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer VS.
- 3 Keller, F. (2014). Strukturelle Faktoren des Bildungserfolgs. Wie das Bildungssystem den Übertritt ins Berufsleben bestimmt. Wiesbaden: Springer VS.
- 4 Busemeyer, M., & Trampusch, C. (2012). The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation. In: M. Busemeyer & C. Trampusch (dir.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, (S. 3–38). Oxford, New York: Oxford University Press.
- 5 Thelen, K. (2004). How Institutions Evolve. The Political Economy of Skills in Germany, Britain, the United States, and Japan. New York: Cambridge University Press.
- 6 Bonoli, L., & Eigenmann, P. (2021). Komplexität, Spannungsfelder und Kompromisse. Eine Relektüre der Geschichte der Berufsbildung in der Schweiz. In: S. Dernbach-Stolz; P. Eigenmann; C. Kamm & S. Kessler (dir.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung*, (S. 41–60). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 7 Pfister, A. (2022). Neue Schweizer Bildung. Upskilling für die Moderne 4.0. Bern: hep Verlag.
- 8 Markowitsch, J. (2021). Die Expansion der Schweizer Berufsbildung im europäischen Vergleich oder das Berufsbildungsexpansionsparadoxon. In: S. Dernbach-Stolz; P. Eigenmann; C. Kamm & S. Kessler (dir.), *Transformationen von Arbeit, Beruf und Bildung in internationaler Betrachtung*, (S. 199–218). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- 9 Markowitsch, J., Grollmann, P., & Bjørnåvold, J. (2020). Berufsbildung 2035: Drei Szenarien für die Berufsbildung in Europa. *BWP*, (3), 17–21.
- 10 Graf, L. (2013). The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland. Verlag Barbara Budrich.
- 11 Meyer, T., & Sacchi, S. (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72 (1), 105–134.
- 12 Gonon, P. (2016). Zur Dynamik und Typologie von Berufsbildungssystemen: Eine internationale Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 62 (3), 307–322.
- 13 Kriesi, I., & Leemann, R. J. (2020). Tertiärisierungsdruck – Herausforderungen für das Bildungssystem, den Arbeitsmarkt und das einzelne Individuum. hg. von der Schweizerischen Akademie der Geistes- und Sozialwissenschaften. *swiss academies communications*, 15(6).
- 14 Wunsch, C., Buchmann, M., & Wedel, S. (2014). Arbeits- und Fachkräftebedarf der Schweiz bis 2060. Basel: Abteilung Arbeitsmarktökonomie, Wirtschaftswissenschaftliche Fakultät Universität Basel.
- 15 OECD (2010). Learning for Jobs. Synthesis Report of the OECD Reviews of Vocational Education and Training. Paris: OECD.
- 16 Eurostat (2022). Education and Training Statistics. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>.
- 17 Cedefop (2022). Key indicators on VET. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/key-indicators-on-vet>.
- 18 Rustico, L., David, R., & Ranieri, A. (2020). 'Apprenticeship' in the Italian approach to the dual system. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 26(1), 91–103.
- 19 Cedefop (2020). Vocational education and training in Europe, 1995-2035. Scenarios for European vocational education and training in the 21st century. Cedefop reference series Nr. 114. Luxembourg.
- 20 Graf, L. (2021). How country size matters for institutional change: comparing skill formation policies in Germany and Switzerland. *Comparative Education*, 57(4), 474–495.
- 21 Elsholz, U., & Neu, A. (2019). Akademisierung der Arbeitswelt - das Ende der Beruflichkeit? *AIS-Studien*, 12(1), 6–18.
- 22 Frommberger, D. (2019). Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung. Ein internationaler Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 23 Hippach-Schneider, U. (2018). Tertiäre Bildung von morgen – ein deutsch-schweizerischer Vergleich. *BWP*, (6), 32–34.
- 24 Graf, L. (2016). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. *Journal of Vocational Education & Training*, 68(1), 1–16.
- 25 Statistisches Bundesamt (2020). Integrierte Ausbildungsberichterstattung (Sonderauswertung, eigene Berechnungen). Wiesbaden.
- 26 OFS (2020). Statistique des diplômes. Neuchâtel.
- 27 OFS (2020). Statistique de la formation professionnelle initiale. Neuchâtel.
- 28 OFS (2020). Statistique des élèves et des étudiants. Neuchâtel.
- 29 OFS (2020). Etudiants et examens finals des hautes écoles (SHIS-studex) Neuchâtel.
- 30 Hemkes, B., & Hofmann, S. (2021). Berufsbildung im dualen Studium. Beispiele aus der Praxis. Berufsbildung in der Praxis. Bonn: BIBB.
- 31 Euler, D. (2022). New kid on the block. Formation professionnelle intégrant des études supérieures à la Berufliche Hochschule Hamburg (BHH). Transfert, Formation professionnelle dans la recherche et la pratique (2/2022), SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.
- 32 SEFRI (2019). SEFRI News. Nr. 5. Berne: SEFRI.
- 33 Statistisches Bundesamt (2020). Berufliche Bildung. Fachserie 11, Reihe 3 (Sonderauswertung, eigene Berechnungen). Wiesbaden.
- 34 Statistisches Bundesamt (2020). Berufliche Schulen. Fachserie 11, Reihe 2 (Sonderauswertung, eigene Berechnungen). Wiesbaden.
- 35 Statistisches Bundesamt (2020). Prüfungen an Hochschulen. Fachserie 11 Reihe 4.2 (Sonderauswertung). Wiesbaden.
- 36 BIBB (2021). Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2021. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.
- 37 Bund & Länder (2008). Aufstieg durch Bildung: Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2008-10-22-Qualifizierungsinitiative.pdf>.
- 38 Hafner, S., Esposito, R. S., & Leemann, R. J. (2022). Transition to Long-Term Baccalaureate School in Switzerland: Governance, Tensions, and Justifications. *Education Sciences*, 12(2), 93.
- 39 CSRE (2018). L'éducation en Suisse. Rapport 2018. Aarau: Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation.
- 40 Wettstein, E., Schmid, E., & Gonon, P. (2014). Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure. Bern: hep Verlag.
- 41 Gehret, A., Aepli, M., & Scherli, J. (2019). Formation des apprentis: quel intérêt pour les entreprises? Résultats de la 4ème étude coût/bénéfice. Lausanne: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.

- 42 Eckelt, M., Mohr, S., & Gerhards, Christian, Burkard, Claudia (2000). Rückgang der betrieblichen Ausbildungsbeteiligung. Gründe und Unterstützungsmaßnahmen mit Fokus auf Kleinstbetriebe. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, Bertelsmann Stiftung.
- 43 Muehleemann, S., Pfeifer, H., & Wittek, B. H. (2020). The effect of business cycle expectations on the German apprenticeship market: estimating the impact of Covid-19. *Empirical research in vocational education and training*, 12(8), 1–30.
- 44 SEFRI (2022). Baromètre des transitions. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/fr/home/formation/formation-professionnelle-initiale/barometre-des-transitions.html>.
- 45 Rauner, F. (2009). Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- 46 Engelke, J., & Müller, U. (2017). Erfolgsgeheimnisse privater Hochschulen. Wie Hochschulen atypische Studierende gewinnen und neue Zielgruppen erschließen können. Gütersloh: Centrum für Hochschulentwicklung.
- 47 Thelen, K., & Busemeyer, M. R. (2012). Institutional Change in German Vocational Training: From Collectivism towards Segmentalism. In: M. Busemeyer & C. Trampusch (dir.), *The Political Economy of Collective Skill Formation*, (S. 3–38). Oxford, New York: Oxford University Press.
- 48 OFS (2021). Indicateurs de la formation. Taux de certification du degré secondaire II - Données de l'indicateur. Moyennes trisannuelles. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/bildungsindikatoren/themen/bildungserfolg/abschlussquote-sekii.assetdetail.19305675.html>.
- 49 Wettstein, E., & Gonon, P. (2009). Die Entwicklung der Berufsbildung im Rahmen der gewerblichen Frage. In: E. Wettstein & P. Gonon (dir.), *Berufsbildung in der Schweiz*, (S. 65–85). Bern: hep Verlag.
- 50 Bonoli, L. (2012). La naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Education permanente - Revue de formation continue*, (1), 209–221.
- 51 Späni, M. (2008). Der Bund und die Berufsbildung - von der «verfassungswidrigen Praxis» zum kooperativen Monopol. In: L. Criblez (dir.), *Bildungsraum Schweiz: historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, (S. 183–218). Bern: Haupt. [Citation littérale à la p. 195]
- 52 Gonon, P. (2018). L'expansion de la formation professionnelle: le cadre législatif au centre des réformes de la formation professionnelle. In: L. Bonoli; J.-L. Berger & N. Lamara (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le «modèle» suisse sous la loupe*, (S. 33–52). Zürich, Genf: Seismo.
- 53 SEFRI (2020). La formation professionnelle en Suisse: faits et chiffres 2020. Berne.
- 54 Bonoli, L., & Vorpe, J. (2022). Swiss VET between National Framework and Cantonal Autonomy: A Historical Perspective. *Education Sciences*, 12(114), 1–19.
- 55 Gonon, P., & Freidorfer-Kabashi, L. (2022). Education and Training Regimes within the Swiss Vocational Education and Training System. A Comparison of the Cantons of Geneva, Ticino, and Zurich in the Context of Educational Expansion. *Education Sciences*, 12(20).
- 56 Criblez, L. (2001). Bildungsexpansion durch Systemdifferenzierung – am Beispiel der Sekundarstufe II in den 1960er- und 1970er-Jahren. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(1), 95–118.
- 57 Aepli, M., Kuhn, A., & Schweri, J. (2022). La Suisse alémanique se fie davantage aux entreprises que la Suisse romande. Transfert, Formation professionnelle dans la recherche et la pratique, Édition 1/2022. SRFP, Société suisse pour la recherche appliquée en matière de formation professionnelle.
- 58 Gonon, P. (2002). Berufsbildung zwischen Beruf und Allgemeinbildung. In: P. Gonon & S. Stolz (dir.), *Arbeit, Beruf und Bildung*. Bern: hep Verlag.
- 59 Scharnhorst, U., & Kaiser, H. (2018). Des compétences transversales pour un avenir numérique incertain? In: J. Schweri; I. Trede & I. Dauner (éd.), *Numérisation et formation professionnelle. Enjeux et pistes pour affronter l'avenir. OBS IFFP Rapport de tendance 3*. Zollikofen: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
- 60 European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2019). Key competences for lifelong learning. Publications Office of the European Union.
- 61 Grønning, M., Kriesi, I., & Sacchi, S. (2018). Institutional Dimensions of Swiss Vocational Education and Training: Measures of Standardisation, Differentiation and Vocational Specificity in Swiss Upper Secondary Vocational Education and Training. Zollikofen: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- 62 OFS (2022). Certificats de maturité professionnelle selon la profession et l'orientation 2000–2020. Neuchâtel.
- 63 Goetze, W. (2013). Schulische Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung – Informationsbulletin. https://www.bildungsfragen.ch/index.cfm?action=act_getfile&doc_id=100020.
- 64 Sander, F., & Kriesi, I. (2021). Transitions to Professional Education in Switzerland: The Influence of Institutional Characteristics of the Swiss VET System. *Swiss Journal of Sociology*, 47(2), 307–334.
- 65 Commission européenne (2022). Alliance européenne pour l'apprentissage. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1147&langId=fr>.
- 66 Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *Journal of Human Resources*, 52(1), 48–87.
- 67 Chuan, A., & Ibsen, C. L. (2022). Skills for the Future? A Life Cycle Perspective on Systems of Vocational Education and Training. *ILR Review*, 75(3), 638–664.
- 68 Korber, M., & Oesch, D. (2019). Vocational versus general education: Employment and earnings over the life course in Switzerland. *Advances in Life Course Research*, 40(2), 1–13.
- 69 Schweri, J., Eymann, A., & Aepli, M. (2020). Horizontal mismatch and vocational education. *Applied Economics*, 52(32), 3464–3478.
- 70 Aepli, M., Kuhn, A., & Schweri, J. (2021). La valeur des formations sur le marché du travail suisse. Principes de base de la politique économique (no 31). Berne: Secrétariat d'État à l'économie SECO.
- 71 OFS (2022). L'obtention d'un titre du degré secondaire II par les jeunes qui ont eu 15 ans en 2010. Neuchâtel.
- 72 Trede, I., Hänni, M., Leumann, S., Neumann, J., Gehret, A., Schweri, J., & Kriesi, I. (2020). Maturité professionnelle. Parcours de formation, défis et potentiels. OBS IFFP Rapport de tendance 4. Zollikofen: Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
- 73 Windelband, L. (2021). Eine neue Form der Prozessorientierung in der beruflichen Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In: Kohl, M., Diettrich, A., Fasshauer, U. (dir.), «Neue Normalität» betrieblichen Lernens gestalten. Bonn: AGBFN/BIBB.
- 74 Spöttli, G., Gorltd, C., Windelband, L., Grantz, T., & Richter, T. (2016). Industrie 4.0 – Auswirkungen auf Aus- und Weiterbildung in der M+E Industrie. München: bayme vbm.

REMARQUES

- i cf. Tagesanzeiger du 10.3.2017 ; <https://www.tagesanzeiger.ch/leben/gesellschaft/ich-plaediere-fuer-eine-matura-fuer-alle/story/21514215>, consulté le 29.3.2022.
- ii cf. <https://www.zentralplus.ch/wirtschaft/luzerner-gewerbeverband-fordert-tiefere-gymi-quote-2219381/>, consulté le 29.3.2022.
- iii Le chapitre 2 s'appuie sur le travail suivant : Dionisius, R., Illiger, A., Kriesi, I., Neumann, J., Müller, & M. (2022) : «Der Trend zu höheren Bildungsabschlüssen in Deutschland und der Schweiz – Erklärungsansätze für die unterschiedlichen Entwicklungen der Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II und im Tertiärbereich.» working paper, Bundesinstitut für Berufsbildung BIBB und Eidg. Hochschule für Berufsbildung EHB.
- iv Les données relatives à l'Allemagne diffèrent des résultats présentés au chap. 1 : (a) la définition des formations duales diffère selon la source de données. Les statistiques comparatives internationales définissent un programme comme « dual » si au moins 25 % de la formation se déroule dans la pratique. En revanche, les données nationales sur l'Allemagne utilisées dans le chap. 2 classent une formation comme étant duale si elle se déroule en parallèle dans deux lieux de formation, à savoir les entreprises et les écoles professionnelles à temps partiel. (b) nous représentons les apprenti-e-s dans les fig. 1 et 2, alors que les calculs du chap. 2 sont basés sur les diplômés.
- v cf. Gonon & Bonoli 2021 pour une présentation de ces mêmes données¹. Les données concernant le gymnase et les autres écoles entre 1940 et 1990 proviennent de statistiques cantonales qui sont parfois difficiles à comparer. Dans le cas du canton de Zurich, il n'existe en outre pas de données centralisées sur les écoles professionnelles à plein temps dans le domaine des arts et métiers. Nous estimons qu'elles concernent moins de 1 % de la classe d'âge. <https://sgab-srfp.ch/fr/une-barriere-de-rosti-ou-de-polenta-dans-notre-systeme-de-formation/>
- vi Les données disponibles ne permettent pas d'analyser la part de maturités professionnelles pour les orientations spécifiques.

ABRÉVIATIONS

APP	apprenti-e-s
CFC	Certificat fédéral de capacité
ECG	Enseignement de culture générale
ÉPPT	École professionnelle plein temps
FG	Formation Générale
HEP	Haute école pédagogique
HES	Haute école spécialisée
MP	Maturité professionnelle
MP1	Maturité professionnelle en cours d'apprentissage
MP2	Maturité professionnelle après le CFC
OFS	Office fédéral de la statistique
STIM	Science, technologie, ingénierie et mathématiques

Haute école fédérale
en formation professionnelle HEFP
Avenue de Longemalle 1
CH-1020 Renens
+41 58 458 22 00
info@hefp.swiss
www.hefp.swiss

Citation recommandée: Kriesi, I., Bonoli, L.,
Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J. & Schweri, J.
(2022). La formation professionnelle au niveau
international et en Suisse – tensions, défis,
développements, potentiels.
OBS HEFP Rapport de tendance 5. Zollikofen:
Haute école fédérale en formation professionnelle
HEFP.