



La formation professionnelle initiale à Genève

État des lieux en 2022

François Rastoldo

Youssef Hrizi

Rami Mouad

Sommaire

1. Introduction.....	3
La formation professionnelle prépondérante en Suisse.....	3
...mais un peu moins dans le canton de Genève.....	3
2. Le contexte genevois.....	4
3. Les orientations en formation professionnelle à la sortie du secondaire I.....	5
4. L'entrée en formation professionnelle.....	8
5. La formation professionnelle pour adultes.....	11
6. Les parcours en formation professionnelle.....	12
La linéarité des parcours en formation professionnelle en question.....	13
La réussite aux examens professionnels.....	16
Les difficultés observées durant les parcours de formation.....	17
Le vécu des apprentis et apprenties.....	19
7. Après le diplôme professionnel de niveau secondaire II.....	20
Après le CFC.....	20
Après la maturité professionnelle.....	21
Après une AFP.....	22
Après un CFC ou une AFP pour adultes.....	22
8. Perspectives de recherches.....	24
Bibliographie.....	26
Travaux du SRED.....	26
...et d'ailleurs.....	27
Sigles et abréviations.....	29

1. Introduction

La formation professionnelle prépondérante en Suisse...

La formation professionnelle occupe une place centrale dans le paysage des formations de l'enseignement secondaire II en Suisse, puisqu'elle certifie environ 8 diplômés sur 10 à ce niveau de la formation (OFS, 2023a). Elle prépare à une large palette de certifications : d'abord, au certificat fédéral de capacité (CFC), diplôme le plus présent et sorte « d'étalon » de la formation professionnelle ; mais aussi à un diplôme de moindre exigence, l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) qui, en deux ans, permet d'atteindre un niveau de qualification élémentaire dans de nombreux métiers ; enfin, à des certifications complémentaires aux CFC proposant un approfondissement de la formation, les maturités professionnelles (MP), arrimant ainsi la formation professionnelle directement aux études supérieures.

Ces différentes filières de formation sont largement interconnectées. Une AFP permet le raccordement vers le CFC (parfois avec un parcours raccourci), la maturité professionnelle, qui peut se préparer en même temps que le CFC (MP1) ou à sa suite (MP2), débouche sur des formations de niveau tertiaire dans le cadre des hautes écoles spécialisées (HES), mais aussi vers les universités via des passerelles. Toutes ces formations se déroulent, le plus souvent, sur le mode de l'alternance entre école et entreprise formatrice (apprentissage en voie duale). Cette alternance est traditionnellement ancrée dans le système de formation professionnelle et fait d'ailleurs régulièrement l'objet de politiques publiques visant à la promouvoir, car elle est considérée comme facilitant l'accès des jeunes à l'emploi, ainsi que l'adéquation entre l'offre de formation et les besoins en personnel des entreprises. Ce modèle souvent appelé « adéquationniste » est à la fois une prémisse de l'organisation de la formation professionnelle duale mais aussi un concept à discuter car dans les faits, les jeunes formés à un métier ont des activités professionnelles souvent plus larges (Bruyère et Lemistre, 2013) et font une carrière non pas dans le métier appris, mais à partir du métier appris. Cependant, les formations professionnelles peuvent aussi, selon les métiers et les cantons, s'effectuer entièrement en école professionnelle, où des ateliers d'application pratique suppléent à l'expérience de l'exercice du métier dans une entreprise.

...mais un peu moins dans le canton de Genève

À Genève, la formation professionnelle est importante et active dans toutes ses dimensions (AFP, CFC, MP, HES pour ce qui concerne l'enseignement tertiaire, en mode dual et dans le cadre de formations effectuées à plein temps en école), mais moins présente qu'en moyenne en Suisse. Environ la moitié des diplômés du secondaire II relèvent de la formation professionnelle. Diverses raisons, présentées ci-après, peuvent expliquer ces différences et c'est d'ailleurs un des objectifs de cette synthèse. Il s'agit, en se fondant surtout sur les études effectuées par le SRED depuis plusieurs années, de proposer un éclairage sur la formation professionnelle initiale à Genève. Ces travaux portent sur la fréquentation des jeunes dans les filières de formation professionnelle (leur nombre, leurs aspirations, leurs parcours de formation, leurs activités après le diplôme, etc.), l'organisation de ces formations (mode dual vs en école à plein temps, pour quels métiers, etc.), ainsi que sur une lecture du contexte spécifique (nombre d'entreprises formatives, poids des autres filières de formation, etc.). Les interactions entre les acteurs, le cadre organisationnel et le contexte genevois particulier, constituent l'espace social qui contribue à donner la forme et la place de la formation professionnelle dans le paysage de la formation secondaire II et de la transition se déployant de l'école obligatoire jusqu'à la vie active ou la poursuite d'études supérieures¹.

¹ Les parcours en formation professionnelle supérieure et la transition à la vie active après des formations supérieures ne font pas partie du périmètre de cette synthèse, centrée sur le niveau secondaire II.

2. Le contexte genevois

Au regard du reste de la Suisse, la formation professionnelle initiale à Genève présente quelques particularités organisationnelles et d'usage (qui s'influencent réciproquement). Ces spécificités modèlent en partie les contours de la formation professionnelle dans différents aspects. On peut citer plusieurs éléments qui seront présentés dans cette synthèse, notamment le poids démographique du canton, les formes des transitions après le secondaire I (cycle d'orientation [CO]), après le secondaire II (vers la formation ou vers le marché du travail), ainsi que les parcours de formation menant à l'obtention d'un premier diplôme professionnel.

Genève est un canton-ville fortement urbanisé dont l'économie est, plus largement que l'ensemble de la Suisse, tournée vers le tertiaire, et ceci de plus en plus (Rastoldo, 2022 ; OCSTAT, 2020 ; OFS, 2023b). Cette évolution en fait un canton dont l'économie est très demandeuse, voire très exigeante, en termes de niveau de formation de la population active. Cette exigence, connue notamment des populations juvéniles, s'accompagne ainsi de la nécessité et de la volonté de poursuivre une formation au-delà d'un premier diplôme de niveau secondaire II. De fait, depuis 2018, la majorité des jeunes résidents genevois âgés de 25 à 44 ans sont titulaires d'un diplôme supérieur (OCSTAT, 2018). Ce niveau d'éducation tend à devenir la norme, particulièrement dans certaines activités économiques, notamment par la diminution des emplois les moins qualifiés et une croissance soutenue des emplois demandant une formation élevée (SRED, 2010). Cette tendance est similaire au niveau national, mais plus forte à Genève (probablement comme dans d'autres centres urbains et économiques du pays) et depuis un peu plus longtemps.

Cette situation entraîne des parcours de formation de plus en plus articulés à la nécessité de poursuivre des études de niveau tertiaire², les jeunes se dirigeant vers des formations assurant au mieux leur insertion dans la vie active, notamment en optant si possible pour des parcours de formation menant à une maturité (professionnelle, spécialisée, mais surtout gymnasiale à Genève). Elle entraîne

aussi un déficit des places d'apprentissage en alternance (voie duale) dans les entreprises du canton, dans la mesure où le CFC, voire plus encore l'AFP, correspondent moins au niveau de formation exigé par les emplois que ces entreprises proposent. Si, en Suisse, 4.7% de la population active est le fait d'apprentis, à Genève ce taux est de 1.7% (OFS, 2019).

Deux caractéristiques du système de formation genevois contribuent en outre à modérer la formation professionnelle. D'abord, le secondaire I est relativement peu sélectif. Aussi, plus de la moitié des jeunes sortant du CO ont toutes les possibilités d'orientation ouvertes, et dans les faits, la grande majorité d'entre eux se dirige alors vers la filière gymnasiale. Ensuite, la formation professionnelle se déroule à Genève assez fréquemment, à plein temps, dans le cadre d'écoles professionnelles, et ceci pour de nombreux métiers. Genève connaît une « quasi-parité » entre les formations professionnelles duales et en école : plus de 40% en école et moins de 60% en alternance (Rastoldo, 2022), alors que ce rapport est plutôt de 20% en école et 80% en alternance en Suisse (Lamamra et Moreau, 2016).

Points d'attention

À la vue de ce contexte, deux défis se posent à la formation professionnelle à Genève.

- Le premier est d'**augmenter le nombre de places d'apprentissage en alternance**, en fort déficit comparativement au reste de la Suisse. Un nombre de places insuffisant risque de renforcer les stratégies d'orientation des jeunes qui se dirigent d'abord vers des filières généralistes scolaires, et si ces places de formation professionnelle se développent surtout en école, le risque est de disjoindre les formations professionnelles des caractéristiques locales du marché de l'emploi.
- Le deuxième est la **nécessité de renforcer la transition entre le CFC et les études de niveau tertiaire**. Si la formation professionnelle cherche une adéquation avec les attentes économiques genevoises, il est nécessaire qu'une formation professionnelle débouche plus souvent sur une poursuite dans une formation supérieure, qui s'impose de plus en plus comme une nouvelle norme d'accès à l'emploi, dans de nombreux métiers.

² Essentiellement pour les jeunes qui ont connu un parcours de formation obligatoire sans difficultés notables (la majorité) ; pour ceux qui étaient en grandes difficultés scolaires, la situation est différente et est exposée dans le document du SRED consacré au décrochage scolaire (Cecchini et al., 2023).

3. Les orientations en formation professionnelle à la sortie du secondaire I

La fin du CO est un moment de transition central dans les parcours d'orientation et de formation des jeunes ; c'est aussi celui où commencent les parcours clairement orientés vers des métiers. Cette transition est influencée par le jeu complexe des facteurs institutionnels (l'organisation des filières du secondaire II) et conjoncturels (la perception du contexte économique et social, notamment du marché du travail) en interaction avec les stratégies des acteurs ou groupes d'acteurs (notamment les aspirations, projets et contraintes des jeunes, voire de leur famille) (Reuchlin, 1971). La résultante de ces différents facteurs produit des parcours de formation qui ne sont pas nécessairement ceux qui sont institutionnellement attendus. Ainsi, le processus d'orientation est une dynamique largement itérative, mue par la maturation des choix et l'évolution des contraintes externes, le parcours de formation devenant également le parcours d'orientation (Coinaud et Vivent, 2010). En effet, chaque segment de formation peut amener à reposer la question de l'orientation en fonction de la réussite ou de l'échec scolaire à un moment donné et d'un nouveau faisceau de possibilités qui se recompose (Berthelot, 1993). Les étapes du processus d'orientation, qui vont d'une exploration imprécise à l'accomplissement effectif de la formation en passant par la consolidation des choix et la recherche d'une place de formation (Herzog, Neuenschwander et Wannack, 2006), peuvent être largement remises en question, notamment en cas d'échec, et renvoyer le processus d'orientation à une phase initiale (Stalder, 2012).

Les parcours de formation se développent donc dans la rencontre, la composition, parfois le conflit entre, d'une part, un cadre de formation composé de filières qui proposent des parcours qualifiants, généralement collectifs, mais parfois individualisés, en cherchant à éviter des allongements trop importants de la formation (Cuisinier et al., 2013) ainsi qu'un marché du travail ayant des exigences élevées, et d'autre part les stratégies individuelles des jeunes qui cherchent à construire un parcours de formation et d'insertion professionnelle conforme à leurs intérêts, à leurs aspirations et à leurs compétences, afin de maximiser leurs chances d'insertion sociale et professionnelle. On constate dès lors des réajustements en cours de formation (Rastoldo et Mouad, 2015), montrant une orientation sou-

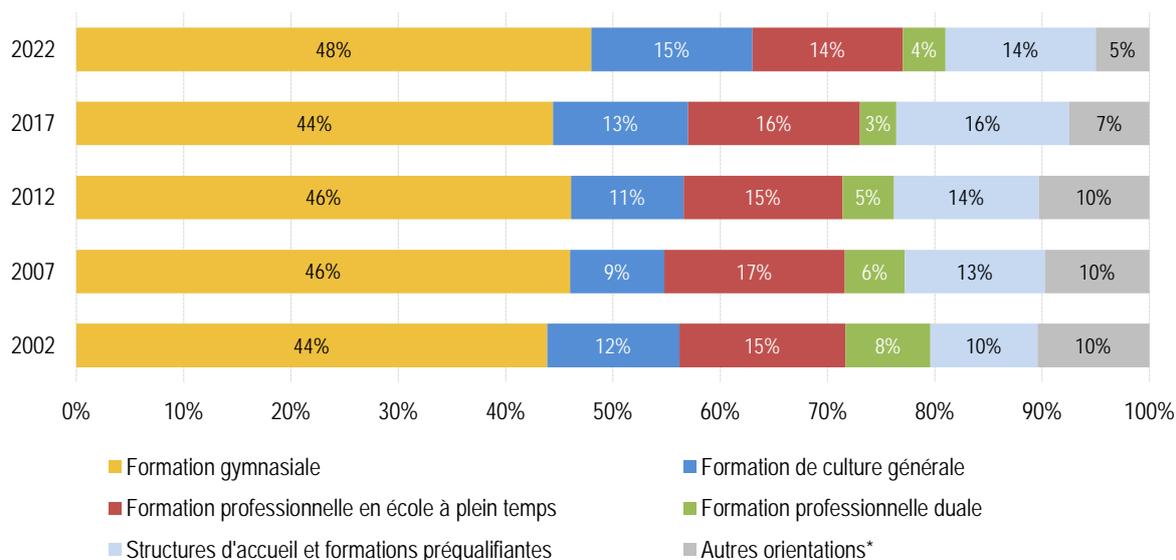
vent séquentielle se déroulant durant une grande partie du parcours de formation, où chacun élabore son propre parcours, articulant le souhaitable et le probable (Berthelot, 1993), par des choix susceptibles d'être révisés (Boutinet, 2007), conduisant à de fréquentes bifurcations, afin de permettre les adaptations requises par le contexte professionnel multiforme (Guichard, 2013).

C'est aussi, particulièrement pour les jeunes qui commencent une formation duale, le début de l'apprentissage des rôles d'adulte, de l'autonomie et des responsabilités qui vont avec (Billet et Johnson, 2012) ; une étape de la construction identitaire qui vise tant la singularisation que l'adaptation à l'environnement (Tap, 1988), durant laquelle s'élaborent les projets entre exploration et engagement (Marcia, 1966), nécessitant une (re)construction de sens (Masdonati et Zittoun, 2012) qui permet notamment la construction d'une identité professionnelle (Dubar, 2001).

Relevons enfin que ces transitions ne se déroulent pas dans une parfaite neutralité sociale (pas plus que le déroulement des parcours de formation en général). Pratiques des individus et organisation des structures conduisent à des trajectoires socialement différenciées, qui tendent à reproduire les inégalités (Bourdieu et Passeron, 1970). En effet, inégalités d'orientation et/ou de réussite selon le milieu d'origine, le statut migratoire ou le genre sont manifestes dans cet espace de transition (Meyer et Bertschy, 2012 ; Häfeli et Schellenberg, 2009).

Aujourd'hui à Genève (*Figure 1*), une petite moitié des jeunes sortant du CO poursuivent leur formation dans la filière gymnasiale (Collège) ; cette proportion est relativement constante depuis une vingtaine d'années. La formation professionnelle représente l'orientation d'un peu moins de 20% d'entre elles et eux et se fait surtout dans le cadre de formations professionnelles en école à plein temps (14%). Seuls 4% des jeunes entrent directement dans une formation duale et sur 20 ans cette proportion est plutôt en baisse. En outre, environ un jeune sur sept (14%) ne parvient pas à rejoindre immédiatement une filière de formation menant directement à un premier diplôme et fréquente une formation devant mener à une entrée ultérieure dans une filière certifiante (structures d'accueil et formations préqualifiantes). Ces derniers sont soit dans un parcours d'accueil destiné aux élèves récemment migrants (pour apprendre le français notamment), soit, les plus nombreux, en difficultés scolaires et « coincés » entre des écoles dont ils ne remplissent pas les conditions d'accès, et des formations duales pour lesquelles ils

Figure 1. Orientation des élèves issus de 11^e du cycle d'orientation l'année précédente



* École privée, enseignement spécialisé, mobilités hors Genève.

Source : SRED/Base de données scolaires, chiffres au 31.12 de chaque année.

n'arrivent pas à se faire engager par une entreprise formatrice. Relevons que depuis l'instauration de l'obligation de formation jusqu'à 18 ans, une interruption de la formation après le secondaire I n'est plus possible, tous et toutes sont dans une filière certifiante ou une mesure de préqualification.

L'entrée en formation duale est quasiment déconnectée de la sortie du CO. Sur environ 4'500 jeunes sortant du secondaire I, moins de 200 (168 en septembre 2022) commencent un apprentissage dual directement. Cette déconnexion est attestée indépendamment du profil scolaire des élèves. Les élèves sans difficulté scolaire (promus de la filière du CO la plus exigeante) choisissent d'abord des formations scolaires, souvent généralistes (le Collège le plus souvent), les élèves qui ont connu quelques difficultés (promus de la filière intermédiaire, ou non promus de la filière la plus exigeante), s'orientent vers l'École de culture générale (ECG) ou des formations professionnelles en école (souvent dans le domaine du Commerce), enfin les élèves en plus grandes difficultés (non promus de la filière intermédiaire, ou issus de la filière élémentaire) fréquentent massivement (environ 8 fois sur 10) des programmes préqualifiants. Aucun profil scolaire n'oriente plus de 10% à 12% des jeunes dans des formations duales (SRED, 2023a).

Les raisons de la forme de ces orientations après la 11^e année sont à la fois institutionnelles et dépendantes des stratégies d'orientation des jeunes. Après un CO relativement peu sélectif, une forte proportion de jeunes peut

envisager une poursuite de la formation au Collège et le fait réellement à plus de 80%. En cela, ces jeunes ne diffèrent pas de celles et ceux des autres cantons, par exemple, c'est aussi 80% des jeunes qui peuvent se diriger vers le gymnase dans le canton de Vaud qui le font effectivement (Stocker, 2011). La particularité de Genève est qu'ils sont plus nombreux dans cette situation³. Lorsqu'on analyse les déterminants de l'orientation des jeunes en fin de 11^e année (Kaiser et Rastoldo, 2007 ; Rastoldo et Mouad, 2015), on constate, chez les jeunes qui n'ont pas de difficultés scolaires, une attitude orientée vers l'exploration des possibilités de formation, souvent peu articulée à un projet précis, mais sous contrôle du jeune qui pense (ou qui sait) avoir du temps pour mûrir un projet et qui considère qu'il a la maîtrise de son parcours de formation. Dans ce contexte, l'orientation vers la filière gymnasiale représente quelques avantages : un haut niveau d'exigence, une forte reconnaissance sociale, une formation généraliste, des options qui ne conditionnent en rien le futur de sa formation et des possibilités de réorientation assez importantes.

³ L'accès à la filière gymnasiale est, à Genève, direct dès lors qu'on est promu de la filière la plus exigeante du CO, qui compte plus de 60% des effectifs de la 11^e année. Dans la plupart des autres cantons, cette proportion est moindre et parfois des conditions supplémentaires régulent l'accès à la filière gymnasiale (examens d'entrée p. ex.).

Ceux qui peuvent être les arbitres de leurs choix d'orientation à ce moment de leur formation tendent à privilégier une indétermination constructive et maîtrisée, reportant, pour une part, à plus tard le processus de choix. À l'inverse, les élèves en difficultés scolaires se décrivent largement dans une situation dans laquelle ils ne maîtrisent pas leur orientation, qu'ils arrivent d'ailleurs assez peu à articuler avec leurs aspirations. Elles et ils développent une assez forte appréhension face à leur avenir ainsi qu'un sentiment de dépendance à autrui (notamment à qui voudra bien les engager) et aux occasions qui pourraient se présenter. Leur orientation massive dans des mesures de préqualification reflète assez bien la mise en acte de ces difficultés d'orientation.

Entre la préférence gymnasiale des uns et la difficulté à entrer dans les filières certifiantes du secondaire II des autres, les formations professionnelles (surtout duales) sont un peu marginalisées, mais ce n'est pas définitif. L'année qui suit l'entrée au secondaire II connaît un nombre de réorientations, ajustements, changements de cap très importants (cf. chapitre suivant).

En matière d'orientation des élèves après le CO, l'introduction et l'extension (à plus d'élèves et avec plus de temps) de cours d'information à l'orientation scolaire et professionnelle (IOSP) permettent de proposer aux adolescents des outils pour connaître les possibilités d'orientation et transformer des aspirations parfois vagues en projet de formation (une pédagogie du choix). Aucune étude spécifique du SRED n'a été réalisée sur ce dispositif ; toutefois, il convient d'en souligner l'importance afin d'équiper les jeunes de connaissances nécessaires pour mener un choix de formation et d'élargir le champ des possibles au-delà de quelques orientations et parcours de formation « évidents » (notamment en mettant l'accent sur les possibilités de la formation professionnelle, les diverses ouvertures vers la poursuite de formations supérieures et l'accomplissement de stages de découvertes dans des entreprises). Cette pédagogie du choix, si indispensable soit-elle, n'a probablement pas d'effet « mécanique » sur les orientations directes après le CO. On ne constate d'ailleurs pas d'inflexion des orientations après la 11^e année (CIF, 2023 ; SRED, 2023a). En effet, cet enseignement contribue à la réflexion nécessaire que doivent conduire les jeunes (et leurs familles) à propos de l'orientation, mais elle se compose avec les autres déterminants de l'orientation évoqués ci-dessus, notamment avec le niveau scolaire atteint, le caractère itératif du processus d'orientation qui *commence* à la fin du CO

mais qui n'est pas *fait* à la fin du CO, ainsi qu'avec les aspirations et contraintes des jeunes, à ce moment de leur formation.

Dans le même registre du renforcement de l'orientation professionnelle après le secondaire I, le dispositif GO-Apprentissage qui se généralise dans tous les établissements du CO permet de soutenir et d'encadrer les jeunes qui envisagent une formation en alternance⁴. Ici non plus, il n'y a pas eu d'analyses du SRED, mais il apparaît que les entrées directes en formation duale ont augmenté dans les premiers établissements dotés de cette mesure, effets qui semblent s'estomper au fil du temps selon différents constats (qui restent à analyser plus avant). Cette mesure semble importante par sa capacité, théorique du moins, à rapprocher l'entrée en formation duale des conditions d'entrée en école. En effet, si l'entrée dans une école généraliste du secondaire est un acte administratif simple, dépendant uniquement des notes scolaires, entrer en formation duale implique une série de démarches et de négociations complexes, parfois longues et surtout incertaines (postuler auprès d'entreprises formatrices, rédiger un CV, se présenter, faire souvent des stages préalables). Tout soutien qui allège l'entrée en formation duale semble susceptible d'en renforcer l'attractivité auprès des jeunes adolescents qui sortent du secondaire I.

Points d'attention

Renforcer les orientations professionnelles directement après le CO revient d'abord à lutter contre les diverses facettes de l'échec scolaire. L'objectif est alors de **limiter le nombre de jeunes qui ne parviennent pas à rejoindre une filière certifiante**, même largement effectuée en dehors de l'école (alternance), en raison de leur profil scolaire. Relevons que c'est un engagement central depuis très longtemps de l'école obligatoire, mais le fait est que de nombreux élèves sortent du CO avec des compétences validées en-deçà des exigences des entreprises formatrices, alors que les exigences des apprentissages en alternance ne diminuent pas, mais ont au contraire tendance à se renforcer.

⁴ Go-Apprentissage repose sur l'activité de conseillers en placement dans les CO pour aider et accompagner des jeunes qui pourraient être intéressés par une formation duale, durant les différentes étapes de l'orientation.

Autrement, rendre les formations professionnelles visibles, accessibles, voire davantage désirables est fondamental, mais cette influence est forcément indirecte et se compose avec les autres déterminants de l'orientation. D'ailleurs, si à Genève les formations duales sont très peu souvent commencées après le CO, la tendance suisse montre que de plus en plus, les jeunes choisissent des formations généralistes après le secondaire I et de moins en moins des formations professionnelles, surtout duales dans le reste de la Suisse (gfs.bern, 2022 ; OFS, 2023c). L'évolution est identique en Suisse et à Genève ; c'est la différence de proportion des orientations qui est spécifique à notre canton.

4. L'entrée en formation professionnelle

Après avoir relevé que la formation professionnelle, surtout duale, est en partie déconnectée de la sortie directe du CO, il s'agit d'observer les modalités d'entrée dans les diverses filières de la formation professionnelle (Rastoldo, 2022). Le premier constat est l'évolution de la place de la formation professionnelle parmi l'ensemble des filières du secondaire II qui mènent à une première certification. Si depuis 1991, la place de la formation professionnelle se déroulant en école est restée relativement stable (plus ou moins 20% des jeunes du premier degré du secondaire II), les formations duales tendent à diminuer (d'environ un tiers des jeunes en 1991 à un peu plus d'un quart en 2020). Durant cette période, les formations scolaires généralistes ont eu, à l'inverse, tendance à se renforcer (d'abord le Collège, surtout au début des années 1990, puis l'ECG surtout à partir de 2010). Cette évolution est conforme à la tendance générale suisse, qui voit l'augmentation des orientations vers les filières scolaires généralistes (OFS, 2023c). Le deuxième constat montre aujourd'hui, comme depuis les trente dernières années, qu'environ 40% des jeunes optent pour une formation professionnelle en école, les autres allant en apprentissage dual. Le domaine de formation est fortement discriminant. Les domaines Services et hôtellerie/restauration (SHR), Santé et social (mais depuis 2010 environ) ainsi que Construction comptent exclusivement ou très majoritairement des apprentis en alternance. À l'opposé, les jeunes des domaines des Arts appliqués sont très largement en formation en école. Avec une répartition proche de la parité, on retrouve les jeunes des domaines Technique, Commerce ainsi que Nature et environnement. Numériquement, le Commerce est le pôle de formation le plus important, avec 44% des formations professionnelles en 2022-23 et près de 60% des formations en école professionnelle. Notons aussi que les filières de formation dans le domaine Santé et social, dont les métiers requièrent fréquemment une formation supérieure, passent souvent par l'ECG via la maturité spécialisée (alors que la maturité professionnelle Santé et social est très marginale à Genève). L'ECG, scolaire et généraliste, se profile donc aussi comme une formation fortement orientée vers nombre de métiers du domaine Santé et social.

De plus, les jeunes qui commencent une formation professionnelle duale ou en école ne sont pas vraiment les mêmes. Selon leurs caractéristiques sociales d'abord : même si les

différences ne sont pas très grandes, on compte davantage de jeunes issus de milieux modestes, migrants ou issus de la migration dans les filières duales. Les différences de genre, importantes, sont assez largement le reflet des distinctions (encore fortes) de genre dans les différents métiers (Guilley et al., 2014).

C'est surtout par leurs caractéristiques scolaires que ces jeunes diffèrent. On peut le voir au travers de l'âge d'entrée en formation professionnelle : en formation duale, à Genève, il est aujourd'hui de plus de 20 ans et en augmentation sur les trente dernières années (18 ans en 1991). Parallèlement, l'âge d'entrée en formation professionnelle en école est de 16 ans et demi et relativement stable depuis trente ans. L'entrée en formation duale se fait donc le plus souvent après avoir effectué des segments de formation secondaire II, soit, pour certaines et certains, l'essai d'autres filières de formation (l'ECG souvent), soit, pour les jeunes en difficultés scolaires, après avoir fréquenté une ou plusieurs mesures de préqualification afin de pouvoir entrer en formation duale. Environ un apprenti sur 10 est déjà en possession d'un diplôme du secondaire II lors de son entrée en apprentissage (certificat de l'ECG, CFC dans un autre métier ou AFP).

D'autre part, environ un tiers des jeunes qui commencent une formation professionnelle en école entament aussi un cursus de maturité professionnelle (MP1) et ceci de plus en plus, alors que ce n'est le cas que pour moins de 10% des jeunes débutant un CFC dual (proportion stable, voire en diminution). Cette différence est à mettre en relation avec le fait que les jeunes du 1^{er} degré des formations duales sont plus souvent passés par les filières élémentaires ou intermédiaires du CO (CT ou LC) et par des filières de préqualification entre le CO et leur apprentissage. Les jeunes en formation duale ont généralement un « capital scolaire » moins important que leurs homologues des formations professionnelles se déroulant en école.

En revanche, les jeunes du dual déclarent davantage avoir choisi le métier qu'ils souhaitaient. Ils sont satisfaits d'entrer dans une entreprise, de toucher un premier salaire, et surtout de quitter une formation entièrement faite à l'école. À l'inverse, dans les formations professionnelles à plein temps, les jeunes sont moins affirmatifs quant à leurs projets et déclarent plus fréquemment que leur formation est une solution de rechange après qu'une autre formation n'ait plus (ou pas) été possible (Mouad et Rastoldo, 2015).

Au final, l'apprentissage dual est davantage le fait de jeunes moins performants scolaire-

ment (moins de regroupement à exigences élevées, et de fréquents passages par les structures de transition et l'ECG), qui souhaitaient plus clairement une orientation duale (entrer dans une entreprise et gagner un salaire) et qui apprécient le fait de sortir du « tout-école » qui ne leur avait d'ailleurs pas très bien convenu. L'apprentissage à plein temps attire des jeunes scolairement plus performants (regroupement à exigences élevées au CO et fréquents passages par le Collège), qui sont en revanche plus nombreux à déclarer une orientation subie vers le CFC et moins marquée par le choix clair d'entrer dans une entreprise (et de toucher un salaire). Elles et ils considèrent leur orientation davantage comme une solution valorisée, notamment suite à une réorientation de la filière gymnasiale. Rapidement dit : une tendance pour les jeunes du dual à valoriser l'intégration à l'entreprise, et pour celles et ceux du plein temps à valoriser le parcours de formation supérieure (via la maturité professionnelle). Ainsi, l'orientation professionnelle varie entre le choix délibéré d'un métier souhaité (parfois la seule solution de formation trouvée) et le choix d'une formation qui est une étape dans un parcours qui va continuer (Evrard et al., 2008).

Les caractéristiques des jeunes se composent en outre avec les stratégies d'engagement des entreprises formatrices qui peuvent aussi contribuer à une entrée tardive en formation duale. On observe, chez ces dernières, une tendance à privilégier l'engagement de jeunes ayant poursuivi leur cursus au-delà de la scolarité obligatoire. Plusieurs éléments entrent en considération dans le processus d'engagement des jeunes (Ruiz et Goastallec, 2016) tels que le fait d'être un jeune adulte plutôt qu'un adolescent, avec d'autres expériences que la scolarité obligatoire (qui reflètent un niveau de formation plus élevé) ; et/ou des attitudes d'implication et de résilience. Ceci d'autant que la norme est, de plus en plus, représentée par de jeunes adultes. Cette tendance est assez marquée, notamment dans le domaine de la santé. Une règle plus ou moins informelle semble mobilisée par certains acteurs au regard des différences entre les notions de majorité et de maturité : « *En disant "Eh bien non, au-dessous de 18 ans c'est pas possible"... Et là, à mon sens, il y a un verrou à faire sauter dans les mentalités. Et plutôt de se dire : "On parle de maturité, mais pas de majorité". Et puis, peut-être de se dire qu'on a des jeunes, à 17 ans, qui sont plus matures que certains autres jeunes à 19 ans. Et puis il faut peut-être juste faire sauter ce verrou, et peut-être qu'il y en aura quelques-uns qui rentreront à 17 ans en formation, et ce ne sera*

pas grave, [...] si on veut lutter contre ces allongements de parcours » (acteur institutionnel, Mouad et Brüderlin, 2020).

L'AFP est un peu spécifique dans le paysage de la formation professionnelle. Elle délivre une certification moins exigeante qu'un CFC et s'adresse à des jeunes ayant davantage de difficultés. Essentiellement duale, elle regroupe des publics très hétérogènes que l'on peut, pour la plupart, regrouper en trois catégories (Ducrey et al., 2022) : *i*) les jeunes au passé scolaire compliqué, qui commencent une AFP souvent après des périodes de préqualification, parfois répétées, ou après un échec dans une autre formation certifiante (catégorie la plus importante) ; *ii*) les jeunes issus d'une migration récente, dont la difficulté première est une compétence encore limitée en français, souvent accompagnée d'autres difficultés scolaires (mais pas toujours), ce qui en fait un groupe très hétérogène (catégorie en claire augmentation) ; *iii*) des jeunes aux besoins éducatifs particuliers, relevant souvent d'un parcours d'éducation spécialisée, qui opèrent, via l'AFP, une transition vers des formations ayant une certaine employabilité sur le marché primaire de l'emploi. La diversité des profils, tous cependant marqués par des difficultés plus ou moins majeures, décrit la forte hétérogénéité et la grande fragilité des jeunes débutant une AFP, qu'ils et elles commencent souvent plusieurs années après la fin du CO, après des modules de préqualification, des tentatives d'insertion dans d'autres formations, des ruptures de formation, voire des soins. L'AFP vise alors plusieurs objectifs : un premier diplôme de niveau secondaire II permettant une insertion dans le marché du travail, une transition pour sortir des emplois aidés ou encore une propédeutique pour continuer une formation au niveau du CFC.

Globalement, les jeunes qui vont en AFP se trouvent dans une situation délicate et sont loin d'une démarche d'accomplissement d'un projet personnel. Leurs parcours souvent heurtés, largement dépendants des circonstances et des contraintes externes, ainsi que la plus grande précarité de leur transition à la vie active, montrent plutôt une obligation de s'insérer dans les rares possibilités qui sont à leur portée. L'adaptation et l'insertion priment sur la réalisation de soi (ou, dans le meilleur des cas, en constituent un élément préparatoire). Ces jeunes courent alors le double risque de ne pas y arriver, étant donné leurs difficultés en matière de formation, et de ne pas persévérer, faute d'arriver à retirer satisfaction d'une situation souvent peu choisie. Ceci explique probablement le fait qu'entre un tiers et un quart (selon les volées) des jeunes interrompent leur

AFP avant terme (Rastoldo et Mouad, 2016 ; Ducrey et al., 2022). Ce taux ne diffère pas vraiment de ceux des autres parcours de formation, mais l'AFP est le niveau de certification le moins exigeant. Cela signifie à la fois qu'il existe une relative congruence entre les exigences de ce diplôme et le niveau des jeunes qui s'y présentent, mais aussi qu'une part non négligeable de ces jeunes n'arrive pas à accomplir cette formation élémentaire.

Points d'attention

Entre les modalités « dual » et « en école » se développe, en formation professionnelle, une sorte de spécialisation. Le diplôme est identique, mais les modalités de formation diffèrent et surtout, les publics et leurs stratégies d'orientation ne sont pas les mêmes. **Des modalités d'apprentissage organisant différemment l'alternance pourraient peut-être limiter cette tendance.** L'apprentissage mixte, organisé en école et cours professionnels la première année et en mode dual les suivantes, existe pour certains métiers à Genève, se développe ailleurs en Suisse (à Neuchâtel notamment) et permet par hypothèse de « lisser » l'entrée en entreprise. Les jeunes vont aborder le métier d'abord à l'école, avant de travailler dans leur entreprise formatrice ; les entreprises prennent en charge des jeunes déjà un peu initiés au métier qu'elles vont leur transmettre. Cela peut encourager certains à commencer (un peu plus tôt peut-être) une formation qui se déroule en entreprise, y compris dans l'optique de poursuivre des études supérieures. Cela peut aussi faciliter l'intégration des jeunes dans les entreprises formatrices.

Cette forme de spécialisation renvoie les jeunes qui ont eu des difficultés scolaires surtout vers les formations duales, dans lesquelles ils peinent à se faire embaucher (et lorsqu'ils se font embaucher, peinent parfois à les terminer, cf. ci-après).

Davantage de modalités de soutien dans le cadre de l'institution scolaire pour valider des éléments de formation nécessaires à l'apprentissage (durant le préqualifiant, souvent préalable à l'entrée en formation duale), ainsi que **soutenir les jeunes débutant une formation duale** (dont l'engagement est peut-être plus facilement mobilisable, une fois la formation trouvée) pourraient

servir utilement de « passerelle » entre une formation en école qui fut difficile et une formation professionnelle qui s'appuie toujours plus ou moins sur les compétences scolaires.

Ceci est particulièrement vrai pour les jeunes qui commencent une AFP, dont les difficultés multiples risquent d'entraîner un échec en formation (souvent avéré). Des mesures de soutien existent à Genève ; elles se développent et c'est probablement une condition pour limiter les écarts entre les exigences des formations duales et les caractéristiques des publics qui s'y dirigent. Dans le cadre de la formation duale, un soutien « en miroir » est aussi envisageable, c'est-à-dire un soutien spécifique pour les entreprises formatrices qui s'impliquent dans l'engagement d'un jeune qui présente des risques d'avoir des difficultés à terminer sa formation (encadrement, aide à l'insertion dans l'entreprise p. ex.).

5. La formation professionnelle pour adultes

Différents dispositifs de formation pour adultes permettent aussi d'obtenir un CFC ou une AFP. Trois voies de formation coexistent : *i*) la voie « formation-examens » ouverte pour une large gamme de métiers, qui comprend des cours de préparation modulés selon l'expérience acquise avant la formation et le passage de l'examen final, *ii*) la validation des acquis de l'expérience qui permet, sur dossier reflétant les expériences professionnelles, de se présenter aux examens, et *iii*) la voie modulaire composée de « cours-blocs » à chaque fois validés par un examen (OFPC, 2023). En 2022, 469 CFC et 253 AFP ont été délivrés à Genève, ce qui correspond à 15% des CFC et à un tiers des AFP délivrés cette année (SRED, 2023b). Cette proportion est en forte augmentation, notamment après 2010. En 2000, seuls 164 titres professionnels avaient été délivrés, CFC et AFP confondus (Rastoldo, 2022). La formation pour adultes représente en conséquence une voie numériquement importante – et de plus en plus – pour accéder à un diplôme professionnel de niveau secondaire II.

C'est surtout dans le domaine Santé et social que sont obtenus ces diplômes (presque la moitié), avant le pôle Commerce et celui des Services et hôtellerie/restauration (environ 20% chacun). Ils concernent majoritairement des personnes entre 30 et 45 ans, et ce diplôme est le premier obtenu à Genève pour la grande majorité (plus de 90% pour l'AFP et près de 80% pour le CFC). La formation professionnelle pour adultes permet un accès supplémentaire au diplôme pour des personnes sorties de l'école sans certification, notamment souvent des personnes ayant connu un parcours migratoire, comme le montre la forte proportion d'allophones qui n'ont antérieurement suivi aucune formation à Genève (Perrot, 2022), même si ces personnes détiennent parfois un titre obtenu dans un autre pays.

La dynamique de ces formations montre leur rôle grandissant comme mesure d'insertion, notamment pour des personnes ayant décroché de toute formation avant le premier diplôme, ou étant arrivées à Genève sans diplôme à l'âge adulte, insertion qui correspond aussi aux besoins du marché de l'emploi en augmentant la proportion de personnes qualifiées.

Les raisons d'entreprendre une telle formation relèvent d'abord du perfectionnement professionnel, dans des métiers largement perçus comme étant de plus en plus exigeants (la plupart des personnes étant déjà en activité avant l'obtention du CFC ou de l'AFP, et certains

poursuivent leur formation au-delà de ce premier diplôme), mais aussi du développement personnel de chacun, avec en mode un peu mineur l'idée d'accroître les possibilités de mobilité professionnelle et une certaine assurance de garder son emploi. Si la satisfaction exprimée est grande, il faut relever deux difficultés ressenties par les adultes en formation : la conciliation souvent compliquée entre les contraintes d'une vie d'adulte (familiale, personnelle, professionnelle) et celles d'une formation et le fait que cette formation est accomplie, pour un tiers des titulaires, par-devers son employeur plutôt qu'avec son soutien (Perrot, 2022).

Points d'attention

Par son usage et les dispositifs institutionnels, la formation professionnelle initiale à Genève s'adresse à un triple public : des **adolescents** (surtout en formation professionnelle en école), des **jeunes adultes** (surtout en apprentissage dual, dont l'âge d'entrée moyen est de plus de 20 ans, sachant qu'un apprenti sur dix commence à plus de 25 ans) et des **adultes** souvent déjà au bénéfice d'une expérience professionnelle assez large (dans le cadre des formations pour adultes).

Cette forte variabilité, liée aux difficultés antérieures souvent présentes et qui ont fait obstacle à l'accomplissement d'une formation professionnelle à l'adolescence, indique l'utilité probable d'une **réflexion transversale sur la pédagogie** (l'andragogie, concernant les adultes) en formation professionnelle, tant pour les apprentissages scolaires que professionnels. Les méthodes des uns pourraient aussi être utiles aux autres. **Les modalités de formation pourraient aussi être plus transversales**, notamment les modèles de modularisation (formation des adultes) qui permettent des validations partielles, dans des temps différents, de certains aspects du cursus de formation (notamment des expériences du préqualifiant qui pourraient être ainsi directement intégrées au parcours de formation).

Par ailleurs, le fait d'être en emploi ne semble pas toujours représenter une aide à la formation des adultes ; **le renforcement du partenariat entre institutions de formation et entreprises employeuses** paraît aussi à consolider, dans certains cas, pour faciliter l'accès à une certification professionnelle.

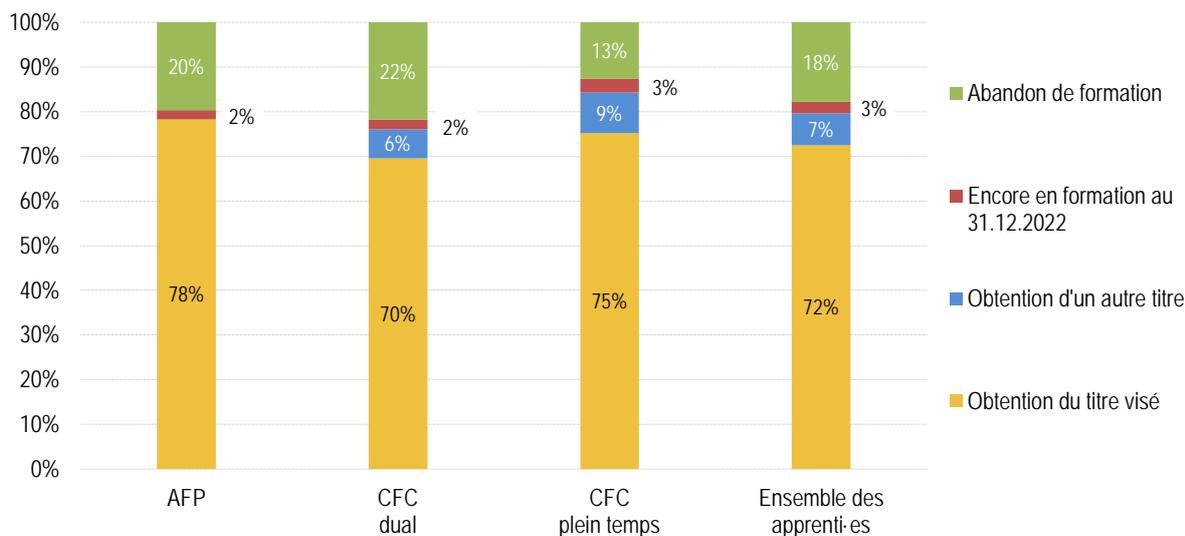
6. Les parcours en formation professionnelle

Le suivi longitudinal sur plusieurs années des parcours de formation des jeunes qui débutent une formation initiale en deux, trois ou quatre ans (AFP ou CFC) permet de donner une première mesure de la réussite dans la voie professionnelle. À Genève, on observe qu'en moyenne 72% des apprentis et apprenties acquièrent le titre visé dans les sept années qui suivent leur entrée en formation professionnelle et dans un même temps que 7% obtiennent un autre titre de niveau secondaire II (soit au total près de huit jeunes sur dix qui décrochent une certification sept ans après avoir commencé un apprentissage) (*Figure 2*). Des variations dans l'accès à la certification sont par ailleurs observées et c'est du côté des jeunes qui suivent un cursus avec maturité professionnelle intégrée (MP1) que les taux de diplomation sont les plus élevés (90% sont certifiés et certifiées sept ans après leur entrée en formation professionnelle, les résultats sont similaires dans le système dual et plein temps). Les jeunes au bagage scolaire plus important à l'entrée en formation⁵ sont en définitive (et sans grande surprise) celles et ceux qui réussissent le mieux.

Bien qu'une grande majorité des jeunes accèdent à une certification dans les sept ans, l'enjeu des abandons de formation reste prégnant comme le montre la part de jeunes quittant le système scolaire sans obtenir un titre qui oscille entre 13% et 22% selon le type d'apprentissage : 13% des jeunes ayant débuté un CFC dans le cursus plein temps, 22% dans le cursus dual et 20% des jeunes ayant commencé une AFP. Des fluctuations sont par ailleurs observées selon les domaines professionnels. Pour l'apprentissage dual en trois ou quatre ans (CFC), le niveau d'échec le plus important (c'est-à-dire où la part de jeunes déscolarisés après sept ans, sans avoir obtenu de diplôme, est la plus fréquente) se situe dans les métiers des pôles Construction, Santé et social ainsi que Services et hôtellerie/restauration (25% à 29%). Pour les apprentissages CFC à plein temps en école, le taux d'abandon le plus fort est observé dans le domaine Nature et environnement (24%) alors

⁵ On peut rappeler qu'à Genève, les conditions d'admission au cursus MP1 sont identiques à celles permettant l'accès à la maturité gymnasiale, à savoir être promu/promue de la section LS, ou de la section LC avec de très bonnes notes.

Figure 2. Accès à la certification et maintien en formation des jeunes dans les sept années qui suivent l'entrée en apprentissage (situation en 2022 des jeunes ayant débuté une formation professionnelle initiale en 2015)



Source : SRED/Base de données scolaires, chiffres au 31.12 de chaque année.

que pour les formations en deux ans (AFP), outre les domaines déjà mentionnés, le secteur de l'automobile s'illustre par des difficultés dans l'accès à la certification (Ducrey et al., 2022). Si ces variations entre métiers s'expliquent en partie par les différences de publics qui s'engagent dans ces formations (on peut notamment penser aux différences en termes de profils scolaires des jeunes), elles reflètent aussi probablement des pratiques variées dans la gestion des situations des apprentis et apprenties qui connaissent des difficultés durant la formation. Certaines entreprises font ainsi preuve de plus ou moins de persévérance et, après plusieurs tentatives de remédiation, il arrive que le contrat d'apprentissage soit rompu dès lors qu'elles constatent que les jeunes ne répondent plus aux exigences fixées (*« Malgré tout ce qu'on a pu mettre en place, on n'a pas réussi à le récupérer [...] . Tant du côté théorique de l'école, où le jeune se devait de travailler davantage, que du côté pratique, où l'on voyait vraiment que le jeune n'était peut-être pas compatible, je dirais, avec la marque et notre structure »*) (personne responsable de la formation des apprentis et apprenties en entreprise ; Ducrey et al., 2022).

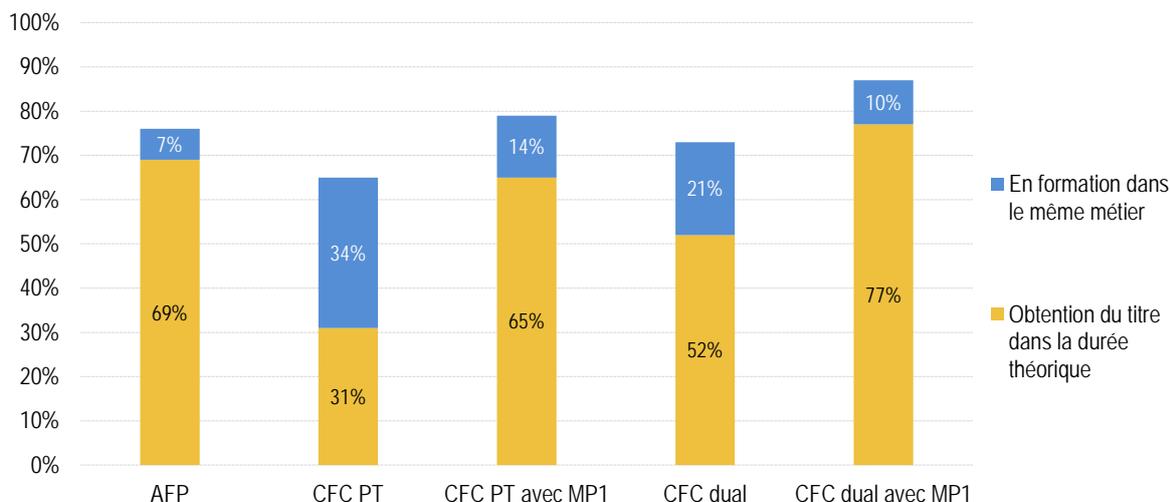
La linéarité des parcours en formation professionnelle en question

Nous avons vu précédemment que les cheminement scolaires qui conduisent progressivement les jeunes vers l'apprentissage sont souvent compliqués (p. ex. passage par l'offre de formations préqualifiantes, expériences

préalables au Collège ou à l'ECG) et s'inscrivent en rupture avec un certain idéal de linéarité des parcours (soit une entrée en formation professionnelle initiale directement après le CO). Cet idéal peut en revanche être questionné une nouvelle fois dès lors que les jeunes traversent avec succès les étapes visant à choisir un métier et réussir les différentes étapes du processus de sélection préalables à l'entrée en apprentissage (p. ex. recherche d'une place en école ou en entreprise, réussite aux tests d'entrée et à l'entretien).

La confrontation avec la pratique quotidienne de l'activité professionnelle peut parfois générer des déceptions liées à l'environnement formatif (citons par exemple les conditions de travail particulières, la nature des relations sociales ou encore l'intégration dans l'entreprise) ou aux représentations erronées que les jeunes peuvent se faire du métier. De nombreux travaux ont montré que dans certaines de ces situations, la perte de motivation conduit une partie des apprentis et apprenties abandonner le CFC (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Stalder et Schmid, 2012 ; Rastoldo et al., 2012). Les résultats publiés à l'échelle nationale dévoilent que 21% à 22% des contrats d'apprentissage en dual n'arrivent pas à leur terme. Dans plus d'un cas sur deux, les résiliations constatées interviennent au cours de la première année de formation, la probabilité de connaître un tel événement diminuant ainsi régulièrement avec le temps (Deppierraz, 2021). La majorité de ces jeunes ne quittent pas pour autant définitivement le système éducatif et profitent

Figure 3. Situation des jeunes de la formation professionnelle à l'issue de la durée théorique de la formation commencée



N.B. La part non représentée comprend des jeunes qui ont connu une réorientation (autres types d'études ou autre métier) ou une déscolarisation (sans avoir obtenu une certification).

Source : SRED/Base de données scolaires, chiffres au 31.12 de chaque année.

de cette rupture pour revoir leur projet professionnel⁶.

À Genève, on observe qu'en moyenne 52% des apprentis et apprenties en dual obtiennent le titre CFC à l'issue de la durée théorique de la formation, et que 21% demeurent engagés au sein du même métier (Figure 3).

Ces résultats mettent en évidence la stabilité des choix préalablement établis puisqu'en moyenne, trois quarts des jeunes confortent leur décision d'orientation (exactement 73%). La situation est quelque peu différente pour celles et ceux qui s'engagent dans un cursus à plein temps en école (31% obtiennent le CFC dans le cadre de la durée théorique et 34% sont toujours en formation dans le même métier). Cette différence entre les deux modes d'apprentissage s'explique notamment par un taux de certification dans la durée formelle du CFC plus élevé dans les filières duales préparant aux métiers du commerce, de l'horlogerie ou des soins communautaires, en comparaison aux cursus similaires préparés exclusivement à l'école (à plein temps). Plus largement, on constate que les jeunes qui entreprennent

un cursus CFC avec MP1, aussi bien en dual qu'à plein temps, affichent une réussite accrue dans la durée théorique de la formation. Cela peut traduire une plus grande aisance à répondre aux exigences de leur formation, ou une orientation plus affirmée pour ces jeunes qui, rappelons-le, disposaient d'un large éventail d'offres de formation à la fin du CO (en raison de bons résultats scolaires).

Concernant la formation initiale en deux ans, les résultats montrent qu'en moyenne une majorité de jeunes obtiennent le titre AFP à l'issue de la durée formelle de formation (69% et 7% prolongent la formation une année supplémentaire) ; des professions comme opérateur/opératrice en horlogerie ou aide en soins et accompagnement se distinguent par des taux de réussite plus importants que dans les autres professions (respectivement 92% et 81%).

Un autre révélateur des parcours des jeunes, qui donne à voir une certaine complexité dans la quête d'un diplôme, est l'âge relativement élevé des diplômés et diplômées de l'enseignement secondaire II professionnel. À Genève, le CFC s'obtient en moyenne à 20 ans pour les jeunes ayant accompli leur apprentissage dans le système en école à plein temps, à près de 24 ans pour celles et ceux qui le font dans le système dual et à 23 ans pour les publics de l'AFP (SRED, 2021). Si d'une certaine manière, ce constat s'explique par l'âge relativement avancé des jeunes au moment d'entrer en apprentissage (ce que nous avons vu précédemment), les trajectoires

⁶ L'auteur précise que 80% des jeunes qui résilient leur contrat d'apprentissage recommencent une formation professionnelle initiale dans les quatre années qui suivent la rupture ; les autres jeunes (20%) ont pour leur part connu une scolarisation dans une autre formation secondaire II ou ont quitté le système éducatif sans certification.

scolaires montrent que l'apprentissage représente pour une partie des jeunes une opportunité de changement d'un choix d'orientation préalablement établi.

Ainsi, on constate, parmi les titulaires d'un diplôme CFC, qu'un certain nombre étaient auparavant engagés et engagées dans des études du secondaire II (souvent générales) et parfois déjà en possession d'une certification avant de commencer l'apprentissage⁷. C'est particulièrement le cas pour les formations duales où près d'un tiers des titulaires d'un CFC ont préalablement suivi un cursus de formation à l'ECG ; certains des métiers du domaine Santé et social sont d'ailleurs particulièrement concernés par ces transitions (ECG-CFC dual). Il est à ce titre intéressant de préciser que les jeunes en question ne perçoivent pas toujours négativement ce mouvement (qui d'une certaine manière allonge la durée de leur parcours) et soulignent souvent le bénéfice et l'utilité de cette expérience inachevée dans le cadre de leur apprentissage dual. Le passage à l'ECG est par exemple valorisé lors du processus de sélection des candidats et candidates à l'apprentissage et permet parfois de confirmer le choix du métier (eu égard à l'option spécifique préprofessionnelle choisie à l'ECG). D'autres mouvements sont aussi observés et donnent à voir des réorientations de la formation gymnasiale vers l'apprentissage à plein temps en école (c'est le cas de 18% des titulaires d'un CFC plein temps ; SRED, 2022a) et plus particulièrement dans les professions permettant de préparer la maturité professionnelle (p. ex. les métiers d'employé de commerce, de la conception et de la planification, de la mécatronique industrielle).

Parmi les jeunes qui s'engagent en AFP, on observe qu'en moyenne 11% ont commencé et interrompu un apprentissage CFC avant de s'engager dans la formation en deux ans. Dans ces cas, l'AFP est envisagée comme une mesure de remédiation à l'échec (et au décrochage) scolaire, comme en témoignent les propos suivants : « *Il nous arrive de reprendre des jeunes qui étaient en CFC, mais qui n'ont*

pas pu poursuivre leur apprentissage » ; « *on a souvent des jeunes maintenant qui ont 18 ou 20 ans, si ce n'est plus, parce qu'ils ont essayé l'École de commerce ou l'ECG et que ça n'a pas joué. Au final, ils se rendent compte qu'ils veulent quelque chose de plus manuel* » (personne responsable de la formation des apprentis et apprenties en entreprise ; Ducrey et al., 2022).

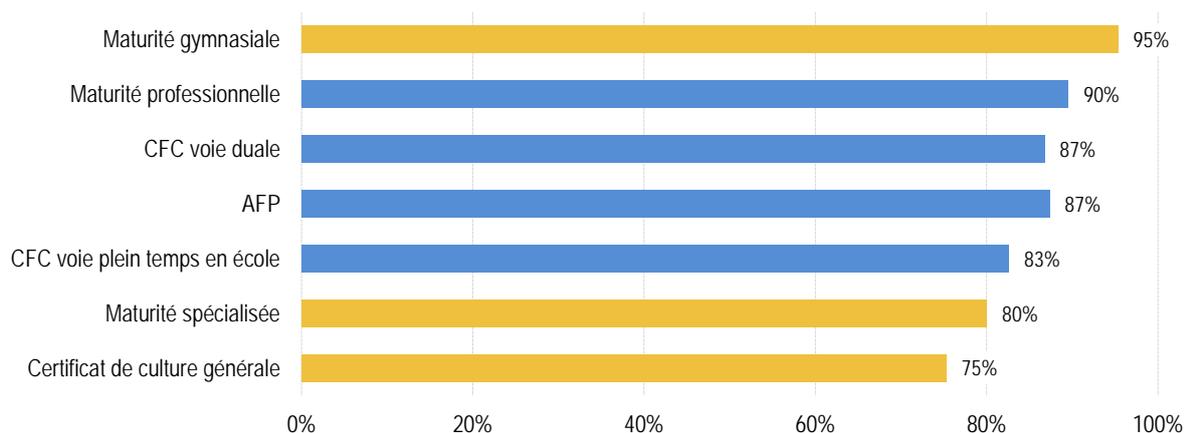
Points d'attention

La **non-linéarité des parcours** menant à un diplôme professionnel **relève de multiples composantes**. Les étapes tentées ou nécessaires avant d'entrer en formation professionnelle (longues avant l'apprentissage dual et l'AFP) ; les aléas de la formation professionnelle (fortes dans les formations professionnelles en école) ; tout ceci modelé par le niveau de compétences des jeunes (qui limite ces deux risques pour les jeunes ayant les compétences pour faire une maturité professionnelle).

Si la grande majorité des jeunes obtiennent un diplôme soulignant le succès de leur formation (ou la réorientation réussie dans une autre formation), **les interruptions de toute formation avant la certification sont assez nombreuses** (environ un sur six), notamment durant les formations duales (CFC et AFP pour l'essentiel). De plus, les réorientations dans une autre formation sont assez rares. Donc l'alternative à un échec dans ces formations est, le plus souvent, un décrochage de toute formation. Se pencher sur les raisons de ces interruptions pour développer des soutiens permettant de les éviter est directement en lien avec l'objectif d'accompagner 95% de la jeunesse jusqu'à un premier diplôme.

⁷ Précisons à ce titre que près d'un quart des jeunes qui obtiennent un CFC dual détiennent déjà un autre titre de niveau secondaire II (certificat de l'ECG essentiellement, AFP ou un autre CFC). Ce constat de publics déjà qualifiés au moment de débiter une formation professionnelle tend à se renforcer ces dernières années. En 2005, 78% de celles et ceux qui s'engageaient en 1^{re} année duale avaient moins de 25 ans, ne possédaient pas de diplôme et provenaient du système éducatif genevois. En 2020, cette proportion s'élève à 64%.

Figure 4. Taux de réussite aux examens de fin d'études secondaire II (moyenne des taux observés entre 2014 et 2022)



Source : nBDS/OFPC

La réussite aux examens professionnels

La formation professionnelle initiale s'achève par des examens de fin d'apprentissage qui aboutissent en cas de réussite à la délivrance du CFC ou de l'AFP. Il s'agit, pour celles et ceux parvenant à se maintenir jusqu'au terme de la formation, de la dernière étape avant l'obtention du diplôme visé.

À Genève, dans l'ensemble, la réussite des apprentis et apprenties aux examens professionnels est élevée (Figure 4). En moyenne depuis 2014, 86.7% des jeunes qui se présentent à l'examen du CFC dual réussissent. Si les jeunes qui préparent l'AFP réussissent dans des proportions similaires (en moyenne, 87.3%), on observe pour les jeunes en cursus à plein temps en école un taux de réussite au CFC moins important comparativement à la voie duale (82.6% vs 86.7%). Cet écart entre les deux modes de réalisations possibles de l'apprentissage traduit une différence de réussite dans la formation commerciale (les élèves engagés dans la voie plein temps ayant moins de succès que leurs camarades de la voie duale, particulièrement dans les cursus sans MP1); en dehors de ce domaine, on n'observe pas de grandes différences selon les cursus (les taux sont relativement proches).

En termes d'évolution, les taux de réussite des CFC et des AFP sont relativement stables dans le temps. L'année 2022 est en revanche marquée par une baisse du taux de réussite dans les professions menant à un CFC dans le cadre des formations professionnelles en école (passé de 83% en 2021 à 74.1% en 2022). De manière plus précise, des taux d'échec plus

importants sont observés dans la profession d'employé/employée de commerce en école à plein temps. Des analyses à venir devraient permettre de comprendre plus précisément les facteurs pouvant expliquer ces variations en 2022. Il serait à ce titre intéressant de pouvoir situer ces échecs et savoir s'ils sont plus spécifiquement liés un déficit au niveau de la pratique ou de la théorie (ou les deux).

Dans l'ensemble, bien que les résultats genevois montrent qu'une large majorité des apprentis et apprenties obtiennent un diplôme professionnel, il n'en demeure pas moins qu'une proportion non négligeable de jeunes échoue en dernière année de formation. Ces échecs ne sont pas toujours définitifs puisque la plupart des jeunes en échec se représentent à l'examen et finissent par renouer avec la réussite. Des travaux du SRED (2010) ont montré à ce propos qu'en considérant les trois passations prévues par la procédure de qualification, c'est près de 97% des jeunes qui obtiennent au final le diplôme CFC⁸.

Pour la formation initiale en deux ans (AFP), le taux de réussite est comparable à celui du CFC dual, malgré les difficultés des jeunes qui n'ont pas pu accéder à une formation de niveau CFC. En revanche, pour les quelques jeunes, en échec, qui ne se présen-

⁸ En cas d'échec, il est possible de se représenter à nouveau aux examens. Après avoir étudié la réussite aux épreuves du CFC en 2008, les auteurs et autrices précisent que 87.4% des jeunes réussissent lors de la première passation et que parmi les candidats et candidates en échec, 8.3% réussissent l'examen à l'issue de la deuxième passation et 1.5% à l'issue de la troisième passation (soit un cumul de 97.2% au terme des trois passations).

teront pas à nouveau aux épreuves, il n'est pas à exclure que le revers essuyé marque un coup d'arrêt (tout du moins provisoire) dans leur quête de certification, le champ des possibles en matière de réorientation après un échec en AFP étant fortement restreint. Certains acteurs du terrain précisent à ce titre le besoin de consolider les connaissances dans les disciplines fondamentales (français et mathématiques) des jeunes, la maîtrise du français constituant non seulement un critère important pour la réussite du cursus, mais également en vue d'une employabilité future (« *prioritairement, ce qu'on vise ces dernières années, c'est quand même un besoin par rapport à la langue française* ») (personne responsable de la formation des apprentis et apprenties en école ; Ducrey et al., 2022).

Les difficultés observées durant les parcours de formation

Durant les années de formation, les élèves sont susceptibles de rencontrer différents types de difficultés qui conduisent dans certaines situations les jeunes à rallonger la durée de leurs études (redoublement), à envisager une autre orientation (on pense notamment aux réorientations qui s'opèrent de la formation CFC vers l'AFP) ou à arrêter leur apprentissage avant l'obtention de la certification visée. À Genève, les interruptions de formation, qu'elles interviennent en cours d'année ou en fin d'année scolaire, sont d'ampleurs différentes selon les filières et varient entre 0.4% (taux de décrochage observé au Collège en 2020-21) et 24.5% (formations préqualifiantes). Concernant la voie professionnelle, des taux de décrochage plus importants sont observés auprès des publics qui réalisent leur apprentissage en alternance en comparaison de celles et ceux qui le font exclusivement dans une école à plein temps (6% vs 3.4% ; SRED, 2022b).

Plusieurs pistes peuvent être avancées pour expliquer ces différences. En mettant de côté l'éventuelle présence de difficultés d'ordre personnel (problèmes familiaux ou de santé notamment), les profils scolaires plus fragiles des apprenties et apprentis qui s'engagent dans la voie duale en font un groupe potentiellement davantage concerné par cette problématique (eu égard au risque de ne pas répondre aux exigences scolaires) ; c'est d'ailleurs ce qui est constaté dans les cantons de Berne et Zurich (Kriesi et al., 2016). Sans tomber dans une forme d'essentialisme, la plus forte vulnérabilité de ce public tient probablement aussi aux particularités du mode d'organisation de l'apprentissage dual. D'une part, le

marché de l'apprentissage est dépendant de la conjoncture économique globale et sensible à ses perturbations : la crise sanitaire durant laquelle certains jeunes ont dû rompre leur contrat pour des raisons propres à l'entreprise en est l'exemple. D'autre part, les jeunes apprentis entrent dans le monde de l'entreprise avec tout ce que cela peut impliquer en termes de difficultés d'adaptation aux conditions de travail et de formation (p. ex. pénibilité des tâches, des horaires, intensité et exigences de travail, faible investissement de la personne formatrice) ou les relations interindividuelles (et les potentiels conflits qui peuvent en découler) (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Rastoldo et al., 2012).

De manière plus générale, la perte de motivation et d'intérêt pour la formation suivie (qui s'accompagne souvent de performances scolaires insuffisantes) renvoie à questionner à nouveau le processus de l'orientation et les projets précédemment élaborés. Du côté des milieux professionnels, on souligne dans ce sens des « *erreurs d'aiguillage* » de jeunes dont les aptitudes ne correspondent pas forcément aux compétences requises pour le métier : « *Je pense que l'on connaît bien l'AFP assistant de bureau donc on conseille souvent les jeunes en leur disant "OK, va faire cette formation". Mais parfois, il ne possède pas du tout les compétences requises en rédaction ou informatique, et puis ça va être quelqu'un qui peut être hyperactif, qui a envie de bouger. Donc il aurait fallu plutôt l'orienter vers un autre métier AFP, car son profil ne colle tout simplement pas avec la profession d'assistant de bureau [...]. Y en a qui vont rester sur le carreau si, à la base, on ne les sélectionne pas sur ces bons critères* » (personne intervenant dans les cours interentreprises ; Ducrey et al., 2022). D'autres éléments interrogent davantage la maturité du projet professionnel et les représentations erronées de certains jeunes qui semblent prendre pleinement conscience des différents aspects du métier et des tâches quotidiennes, au moment de l'exercice de l'activité professionnelle : « *Il y a des jeunes qui croient que le nettoyage c'est facile, "c'est comme ci, c'est comme ça". Mais pendant les trois premiers mois, on voit déjà que pour certains, ce n'est pas ça [...]. Parce que c'est le chantier, c'est le bâtiment, c'est physique quoi ! Il faut se lever tôt, faire des heures sup' parfois, des fois les week-ends. Et nous on voit que certains, ils découvrent la réalité du métier à ce moment-là et ils disent "oh, ce n'est pas si facile que ça. L'école, la pratique, c'est chaud, c'est difficile"* ». Le constat d'un déficit d'information est par ailleurs transposable aux exigences scolaires liées à l'apprentissage : « *Je*

pense qu'ils sont moins au fait de tout ce qui est scolaire, le fait d'avoir de la culture générale ou des notes par exemple. Certains s'imaginent que, vu qu'ils sont dans un apprentissage, il n'y a plus de scolaire, on ne fait que de la pratique, donc certains déchantent par rapport à ça » (personne de l'institution scolaire et personne encadrant les jeunes dans une entreprise ; *ibid.*).

Un autre enjeu de l'orientation, par ailleurs fréquemment mis en évidence dans la littérature comme un motif majeur d'arrêt de formation (voir p. ex. Bosset, Duc et Lamamra, 2020 ; Petrucci et Rastoldo, 2015), renvoie à la décision en matière d'orientation qui relève davantage de la contrainte que d'un réel intérêt de l'élève ; on parle alors de « choix par défaut » dans la mesure où l'orientation ne correspond pas nécessairement aux intérêts et aspirations des jeunes. À Genève, près de trois apprentis et apprenties sur dix qui s'engagent dans un apprentissage AFP en deux ans expriment clairement ce sentiment (29% rapportent en moyenne avoir choisi l'AFP « *un peu par hasard* », et jusqu'à 36% dans la profession d'assistant/assistante de bureau), leur souhait initial étant d'entreprendre une formation aux exigences plus élevées : « *La réalité, c'est qu'il y a quand même une grosse partie des jeunes qui postulent pour le CFC et que nous, on va orienter sur l'AFP* » (personne de l'institution scolaire ; Ducrey et al., 2022). D'autres fois, c'est le mode de réalisation de l'apprentissage qui est privilégié, notamment dual⁹, sans pouvoir au final y accéder. Les jeunes récemment arrivés à Genève et dont le statut de séjour ne permet pas toujours la signature d'un contrat d'apprentissage sont particulièrement concernés : « *On a des élèves qui sont dans les offres plein temps, mais qui n'ont pas tellement d'autre choix parce qu'ils ne peuvent pas aller chez un patron, ils n'ont pas les papiers qu'il faut* » (Ducrey et al., 2022). Pour ce groupe, le champ des possibles en matière d'orientation se limite ainsi aux métiers qui sont exclusivement préparés dans les écoles (offre à plein temps). Plus largement, l'orientation d'une partie des jeunes est largement conditionnée à

leurs résultats scolaires insuffisants ; difficile alors de s'investir pleinement dans la formation et, a fortiori, de trouver les leviers nécessaires pour surmonter les difficultés qui se présentent lorsque l'orientation est dénuée de sens : « *J'avais pas le choix, personne m'a pris, pis j'ai eu celui-là* » ; « *Je ne déteste pas mon métier mais je ne l'aime pas non plus, et je ne me vois pas faire ça toute ma vie* » (jeunes en formation CFC ; Rastoldo et al., 2012).

Points d'attention

Les formations professionnelles, surtout si elles sont d'un niveau de qualification moindre, sont le lieu de l'expression d'un faisceau de difficultés potentielles (et souvent avérées). On y trouve d'abord des jeunes qui ont souvent des compétences scolaires antérieures limitées. De fait, **ceux qui ont eu des difficultés à terminer l'école obligatoire en ont généralement aussi à terminer une formation de niveau secondaire II jusqu'au diplôme**, même dans le cas d'une formation duale, qui comporte toujours une part de formation scolaire.

En raison de ces difficultés, on constate des orientations qui sont souvent plus **contraintes ou acceptées que choisies** et qui affectent évidemment l'engagement, voire la persévérance des jeunes. Enfin, la conciliation dans les formations duales d'une **double carrière** en école et en entreprise, avec chacune ses contraintes et exigences (ses satisfactions aussi), demande une certaine capacité à gérer sa formation qui n'est pas nécessairement évidente.

⁹ On peut à ce titre souligner que 44% des apprentis et apprenties qui s'engagent dans un cursus AFP à plein temps en école ont tenté sans succès d'obtenir une place d'apprentissage en entreprise. Dans la profession d'assistant/assistante de bureau, la moitié des élèves déclarent avoir entrepris de telles démarches (30% dans la profession d'aide en soins et accompagnement, 37% dans les professions d'horticulteur/horticultrice et d'aide-menuisier/aide-menuisière ; Ducrey et al., 2022).

Le vécu des apprentis et apprenties

Lorsque l'on interroge les apprentis et apprenties sur les différents aspects de leur scolarité à l'école et à l'entreprise, le constat général qui est dressé est généralement bon (voir p. ex. Kaiser et al., 2007 ; Rastoldo et al., 2012 ; Ducrey et al., 2022). Les jeunes ainsi que les professionnels et professionnelles qui les côtoient au quotidien s'accordent néanmoins à relever la présence de difficultés au niveau des apprentissages, et ce dans les différents degrés de la scolarité. Les difficultés évoquées renvoient aussi bien à la non-maitrise (complète) des contenus enseignés, que ce soit dans les disciplines de connaissances professionnelles ou de culture générale¹⁰, qu'à la question des rythmes d'apprentissage (dans certaines professions AFP de la pierre, près d'un jeune sur deux déclare avoir du mal à suivre le rythme des cours dispensés en école). Un lien assez fort entre le fait de connaître des difficultés d'ordre scolaire durant l'apprentissage et celui d'en avoir connu durant la scolarité antérieure est établi.

De manière plus spécifique à l'apprentissage dual, l'entrée des jeunes dans l'entreprise ne semble pas poser de problèmes majeurs. Plusieurs situations rapportées par les élèves laissent, certaines fois, entrevoir une forme de dégradation au fil de la scolarité. Si l'accueil et l'intégration au début de la formation sont généralement salués par les apprentis et apprenties¹¹, les opinions sont parfois plus mesurées par la suite (deuxième et troisième année) et font état de rapports plus sensibles avec l'entreprise : « *J'ai eu de "bonnes" tensions avec ma patronne... J'ai failli arrêter l'apprentissage* » ; « *Je ne m'entends pas avec le patron* » (propos de jeunes ; Rastoldo et al., 2012). Plus globalement, les relations interindividuelles s'étendent, selon les situations, sur une large gamme allant d'une totale confiance

et grande bienveillance (« *Mon responsable, je peux discuter sur ce qui ne va pas. Il m'a permis de m'expliquer et il a compris* ») jusqu'à une faible implication perçue (« *Je trouve que mon formateur ne s'investit pas dans mon apprentissage et même quand je lui pose des questions, j'ai l'impression de le déranger* ») (propos de jeunes ; Rastoldo et al., 2012).

L'appréciation de la nature du travail et des tâches réalisées au quotidien est également discutée. Si une majorité des jeunes affirme apprécier les tâches effectuées, et souvent trouver du sens entre les enseignements dispensés en école et l'exercice de la pratique professionnelle en entreprise, une partie exprime une certaine récurrence et lassitude dans l'accomplissement des activités réalisées au quotidien (on peut p. ex. souligner que 41% des apprentis et apprenties AFP déclarent avoir l'impression de faire toujours la même chose). De leur côté, les responsables de la formation en entreprise pointent du doigt la faible autonomie de certains et certaines jeunes dans l'activité professionnelle mais aussi à faire preuve d'initiative, d'auto-organisation, d'anticipation ou de solliciter l'assistance du formateur ou de la formatrice (p. ex. poser des questions). Certains des aspects relevant du comportement des jeunes sont aussi parfois évoqués, notamment dans les premiers temps de l'apprentissage (on pense p. ex. à des retards sur le lieu de travail ou des absences non justifiées).

Du point de vue du regard porté au titre professionnel, les diplômées et diplômés CFC de la voie duale estiment que leur titre représente une réelle plus-value en termes d'employabilité et d'insertion professionnelle, aussi bien à court terme (entrée rapide sur le marché du travail attendu) qu'à long terme (bonnes perspectives de carrière espérée) ; alors que leurs camarades de la voie en école à plein temps perçoivent leur titre CFC comme une préparation d'autres études ultérieures.

¹⁰ Une personne en charge de la formation AFP rapporte en ce sens : « *Il faut savoir qu'ils ont un examen final qui est costaud. [...] Alors la pratique, ils en auront fait en général suffisamment. Mais pour tout ce qui concerne la théorie, à un moment donné, c'est quand même un peu le rouleau compresseur, surtout dans ce qui relève de la connaissance professionnelle* » (Ducrey et al., 2022).

¹¹ Pour illustrer ces propos, soulignons qu'en moyenne, au moins 90% des apprentis et apprenties AFP déclarent avoir connu un bon accueil de la part des collègues de l'entreprise et se sentent à l'aise dans l'environnement de travail, ce qui témoigne d'une certaine manière de bonnes conditions d'intégration dans le contexte professionnel.

7. Après le diplôme professionnel de niveau secondaire II

Quel que soit le diplôme professionnel, deux grandes orientations peuvent suivre son obtention : *i)* l'entrée sur le marché du travail (en exerçant un emploi, ou en en recherchant un) ; *ii)* la poursuite d'une formation, possible dans tous les cas, soit directement soit en passant par des programmes de formation liant diverses voies de formation. Rares sont les personnes qui, une année et demie après leur diplôme, déclarent n'être ni en formation, ni en emploi ou en recherche d'emploi (7% des diplômés de la volée 2019, SRED, 2023c) et cette situation est considérée, par les premiers intéressés, la plupart du temps comme transitoire (voyages, stages linguistiques, service militaire/civil, raisons de santé principalement). Ces deux orientations ne sont pas imperméables : 16% des jeunes qui déclarent principalement poursuivent une formation travaillent en parallèle, et 15% des jeunes qui déclarent occuper un emploi suivent une formation continue en parallèle. De plus, près de la moitié des jeunes en formation 18 mois après leur diplôme professionnel et environ un tiers de ceux qui travaillent à cette même date ont connu d'autres situations d'étude, d'emploi, de recherche d'emploi, voire d'autres activités. La transition qui suit le diplôme professionnel n'est pas un basculement vers la vie active ou la formation, mais une période, assez longue, d'expériences variées alliant des périodes d'emploi, des segments de formation, des moments de recherche d'emploi, voire de retrait temporaire de la formation et de l'emploi. L'emploi ou la formation ne se succèdent pas, mais s'entremêlent assez largement durant cette période. On peut relever néanmoins des caractéristiques de la transition telle qu'elle se joue de manière plus particulière selon le titre obtenu¹².

Après le CFC

La répartition de jeunes en études ou sur le marché du travail après un CFC reflète et confirme la relative spécialisation du mode d'accomplissement du CFC décrite précédemment (dual ou en école). Presque une moi-

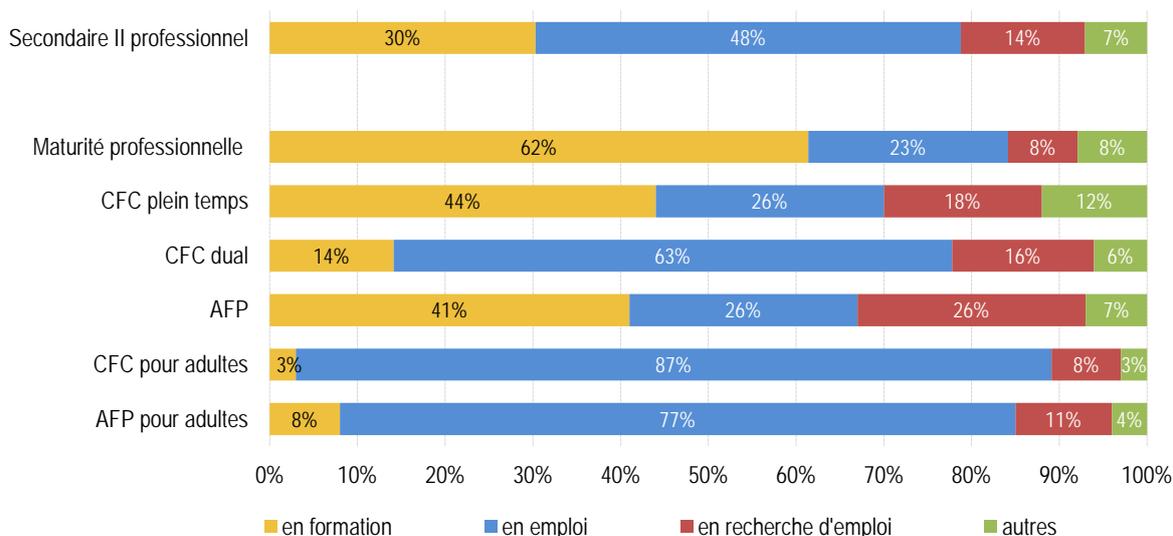
tié des jeunes ayant obtenu leur CFC en école professionnelle poursuivent une formation 18 mois après (44%, pour les diplômés de 2019) contre 14% après un CFC effectué en mode dual. Dans les deux cas, la poursuite de formation se fait essentiellement par l'obtention d'une maturité professionnelle et ensuite par la fréquentation d'une haute école spécialisée (HES), parfois d'une université, via une passerelle menant à un examen complémentaire pour accéder aux universités (passerelle « Dubs »). Cette différence illustre en partie le choix qui a présidé à l'orientation ; en effet, les jeunes qui privilégient l'alternance souhaitent davantage une entrée rapide dans le monde professionnel (Rastoldo et Mouad, 2015). Le taux de poursuite d'études est également en forte augmentation par rapport à la volée 2017 (+9 points). Ce constat doit être lu au regard de la crise sanitaire et économique de 2020 qui a pesé dans le choix des jeunes, les incitant probablement à poursuivre des études au lieu d'entrer sur le marché du travail qui était particulièrement tendu durant cette période en raison de la crise sanitaire. De manière plus générale, les diplômés ont été interrogés quant à l'influence de la pandémie de Covid-19 sur leur choix de continuer des études : 18% estiment que la crise sanitaire a eu une forte influence sur la décision de poursuivre des études. Ce taux est sensiblement plus élevé chez les titulaires d'un CFC obtenu dans le cadre de l'école à plein temps (27%). En effet, la poursuite d'études après un CFC plein temps peut correspondre à la fois à une stratégie d'évitement du marché de l'emploi dans un contexte économique très difficile, mais aussi à un meilleur positionnement sur un marché de l'emploi de plus en plus exigeant (SRED, 2023d).

À l'inverse, après un CFC dual, l'entrée dans la vie active est nettement plus importante. Environ 8 jeunes sur 10 sont en emploi ou en recherche d'emploi. La transition à l'emploi est plus aisée après un CFC dual, les conditions de travail précaires sont plus rares, l'adéquation entre l'emploi appris durant le CFC et l'emploi exercé est aussi plus grande et leur vision d'avenir plus positive. En outre, le taux de recherche d'emploi est souvent (notamment durant les périodes de conjoncture économique difficile) plus bas que pour les jeunes sortant d'une école professionnelle¹³.

¹² Cette partie repose essentiellement sur une enquête du SRED périodique, biennale, recensant les situations des jeunes 18 mois après leur diplôme (enquête EOS). Les données non référencées spécifiquement sont issues de cette enquête.

¹³ Ce constat est généralement vrai ; cependant, pour les diplômés de 2019, la période d'observation (janvier 2021) couvre largement les effets de la crise sanitaire qui a eu des répercussions pour tous,

Figure 5. Situation 18 mois après le diplôme professionnel, selon le titre obtenu (volée des diplômés de 2019)



Source : SRED 2023c

En effet, un CFC dual implique l'intégration dans une entreprise depuis trois ou quatre ans, et une partie des difficultés à rejoindre le marché du travail que rencontrent les jeunes en sortant de l'école sont connues et ont déjà été surmontées durant l'apprentissage. Cette transition est d'autant plus facilitée que 47% des jeunes titulaires d'un CFC dual qui sont en emploi ont été engagés par leur entreprise formatrice. L'apprentissage dual, outre le fait de participer à la formation de la jeunesse, est également une modalité de gestion des ressources humaines pour certaines entreprises qui forment et sélectionnent ainsi les personnels dont elles ont besoin.

Poursuivre une formation ou travailler en entreprise est aussi modulé par le domaine de formation. Les CFC des domaines Technique, Commerce ou Arts appliqués tendent plus fréquemment à déboucher sur des formations supérieures (surtout s'ils sont effectués en écoles professionnelles) : d'une part, en raison de l'existence de multiples formations supérieures dans ces métiers mais aussi, et de manière liée, parce que le marché de l'emploi dans ces domaines est fortement demandeur de formations qualifiées d'un niveau plus exigeant que le CFC.

et donc, pour cette volée, on constate un taux de recherche d'emploi généralement assez élevé.

Après la maturité professionnelle

Environ deux tiers des titulaires d'une maturité professionnelle obtenue en 2019 poursuivent des études, généralement dans une HES. Ce taux est plutôt en augmentation ces dernières années. Cette suite est assez logique, c'est l'objectif de la maturité professionnelle ; cependant, cela signifie aussi que près d'un tiers valorise sa maturité professionnelle directement sur le marché de l'emploi. L'insertion à l'emploi est d'ailleurs assez bonne car la part des jeunes en recherche d'emploi 18 mois après ce diplôme est plus faible que parmi les titulaires d'un CFC (qu'il soit dual ou effectué en école). Le complément de formation donné par la maturité professionnelle est non seulement reconnu par le système de formation pour aller vers les études supérieures, mais également par les entreprises comme gage d'employabilité. Cette reconnaissance se concrétise toutefois par une fréquence plus grande des situations d'emplois précaires (contrats courts, stages) et d'attentes visiblement moins satisfaites concernant le travail, par rapport aux titulaires de CFC dual notamment (alors que les titulaires d'une maturité professionnelle ont connu le plus souvent un parcours en école). Ce contraste illustre une transition à la vie active qui semble à première vue aisée et prometteuse (les titulaires d'une maturité professionnelle voient leur avenir professionnel de manière favorable) ; en revanche, elle nécessite du temps et des ajustements.

Ces constats assez transversaux présentent quelques nuances. Si la maturité professionnelle est effectuée en même temps qu'un apprentissage (MP1) en école professionnelle, le taux de poursuite d'étude est majoré. Si la maturité se fait durant un apprentissage dual, le taux d'emploi augmente (Bachmann Hunzinger et al., 2014). L'alternative dual vs en école continue à modeler les orientations même après une maturité professionnelle. Dans la même logique, la maturité professionnelle effectuée après le CFC (MP2) conduit plus souvent à une poursuite d'étude. En effet, une maturité professionnelle effectuée en même temps que le CFC est le fait de jeunes qui souhaitent un parcours de formation offrant davantage de possibilités de transition, même si les choix définitifs ne sont pas encore clairs. En revanche, un jeune qui, après son CFC, reprend ou poursuit l'école pour faire une maturité professionnelle, a probablement décidé de poursuivre une formation supérieure. Concernant le domaine de la maturité professionnelle, les différences sont faibles, sauf, et de manière assez récurrente, dans le domaine de la santé où l'emploi est plus fréquent que la poursuite de la formation.

Après une AFP

La double orientation après une AFP (effectuée surtout en mode dual, parfois en école à plein temps) est nette. Une petite moitié continue la formation dans l'optique d'obtenir un CFC (proportion plutôt en augmentation) et un peu plus de la moitié se dirige vers le marché de l'emploi. Quelle que soit la situation, elle est assez compliquée à réaliser.

Vers le CFC, si environ une moitié peut accéder à un cursus réduit (raccrochage en 2^e année du CFC), l'autre moitié recommence le CFC en 1^{re} année. La transition vers un CFC est un parcours de formation encore semé d'embûches. Au final, parmi ceux qui poursuivent un CFC, deux tiers l'obtiendront et un tiers ne mènera pas cette deuxième formation jusqu'au diplôme (Rastoldo et Mouad, 2016). Leurs difficultés à obtenir un CFC est à l'image des difficultés qu'ils ont connues pour accéder à une AFP ; cependant, l'AFP se présente bien pour certains comme une propédeutique au CFC, et le souhait d'augmenter leur employabilité par un perfectionnement professionnel les engage dans cette voie.

Ceux qui se dirigent vers le marché de l'emploi connaissent une transition assez longue et complexe. Le taux de recherche d'emploi 18 mois après le diplôme est important (26% pour les diplômés de 2019, quasiment équivalent aux actifs en emploi), avec

une qualité d'insertion à l'emploi moins bonne (temps partiel contraint, emploi à durée déterminée, etc.). Cette insertion plus difficile se remarque aussi par les modalités d'accès à l'emploi. Les emplois trouvés après l'AFP le sont plus souvent dans l'entreprise formatrice, et assez rarement après un appel à candidatures ouvert. Il semble que lors d'une procédure de sélection fortement concurrentielle et assez anonyme (réponses à une offre), les chances d'obtenir un emploi avec une AFP sont minorées (Rastoldo et Mouad, 2016). L'AFP apparaît alors, selon les domaines, comme un diplôme assez minimal pour un accès aisé à l'emploi. Des entreprises ont d'ailleurs souvent évoqué la nécessité d'un complément à l'AFP pour faciliter leur employabilité, par exemple un permis de conduire ou de cariste (Ducrey et al., 2022).

Après quelques années, le taux d'emploi des titulaires d'une AFP semble se rapprocher de celui des titulaires d'un CFC (Kammermann, Stalder et Hättich, 2011), signifiant une entrée sur le marché de l'emploi difficile et longue, mais effective à plus long terme. La situation est aussi fonction du domaine d'activité. Dans l'horlogerie ou le domaine des soins, l'AFP correspond à un métier clairement défini et la transition à l'emploi est importante ; dans d'autres domaines (coiffure, vente, métiers de l'automobile), ce titre est un peu comme un CFC, mais de qualification moindre. L'accès à l'emploi est alors en forte concurrence avec les détenteurs d'un CFC dont la palette d'activités est plus large. Ils sont alors plus nombreux à tenter un CFC après avoir obtenu une AFP (Ducrey et al., 2022).

Globalement, la satisfaction des diplômés d'une AFP est élevée (parfois davantage qu'après un CFC), malgré des perspectives parfois compliquées. Il est probable que l'accès à un premier diplôme est déjà un motif de satisfaction en soi.

Après un CFC ou une AFP pour adultes

La norme après l'obtention d'un CFC ou d'une AFP pour adultes est l'emploi (plus de 80%) ; rares sont celles et ceux qui poursuivent une formation, et rares aussi sont celles et ceux en recherche d'emploi (SRED, 2023c). Pour l'essentiel, il s'agit de diplômes obtenus notamment par le biais de la validation des acquis de l'expérience par des personnes déjà largement engagées dans le monde du travail. De fait, leurs orientations sont quasi exclusivement un emploi, et très souvent l'emploi qu'ils occupaient déjà avant l'obtention de leur titre. La satisfaction des adultes certifiés de la forma-

tion professionnelle est grande. Ils estiment avoir amélioré leurs compétences professionnelles, la visibilité de ces dernières et leur reconnaissance, ce qui augmente leur employabilité et élargit leurs opportunités professionnelles futures (Perrot, 2022). Par ailleurs, ils trouvent également que leur formation était plutôt bien adaptée à leurs besoins.

Derrière ce constat globalement positif, quelques bémols sont à formuler. Assez souvent, la formation pour adultes a été réalisée sans le concours de l'entreprise qui employait les titulaires, donc la reconnaissance du certificat n'a pas forcément entraîné une modification de l'activité professionnelle. En outre, certaines formations ont eu lieu probablement un peu tard pour améliorer significativement les conditions d'emploi, comme en a témoigné une personne certifiée à plus de 50 ans, qui pensait améliorer sa situation professionnelle (en changeant d'employeur) mais qui s'est rendu compte que son problème sur le marché de l'emploi n'était pas sa qualification, mais son âge.

Points d'attention

Si l'entrée dans la vie active et la poursuite de la formation sont attestées dans tous les cas, la **dynamique de spécialisation** déjà évoquée entre formations duales et en école professionnelle se confirme largement. Un CFC effectué dans le but de poursuivre des études supérieures se fait généralement en école professionnelle ; si l'objectif est la prise d'emploi après le CFC, c'est le dual qui est le plus fréquent, et les différences sont fortes.

L'entrée dans la vie active après une AFP est possible mais assez difficile, voire longue, pour des jeunes au passé scolaire souvent compliqué. Accompagner cette transition vers l'emploi pour ces publics fragiles, augmenter leur employabilité par d'autres compétences reconnues ou les soutenir pour qu'ils poursuivent par un CFC représentent des enjeux forts de la transition post-AFP. Il s'agit de limiter la situation qui fait du titulaire d'une AFP un travailleur faisant un peu les mêmes tâches qu'un titulaire d'un CFC, mais dans un spectre d'activités moindre, voire avec une autonomie moindre.

L'absence de diplôme et un âge avancé sont deux freins à l'embauche. Plus une formation pour adultes est effectuée tôt dans la vie active, plus elle a de chances d'améliorer les carrières professionnelles. L'incitation à y recourir rapidement, même lorsqu'un (encore) jeune âge permet de trouver plus facilement du travail sans qualification, semble utile. Informations, incitations, sollicitations de ces publics concourent probablement à favoriser l'inclusion du plus grand nombre sur le marché du travail.

8. Perspectives de recherches

Les études du SRED, en partie relatées ici, visent par leur accumulation à mieux comprendre le déroulement des formations professionnelles ainsi que la place qu'elles occupent dans le système de formation et dans la préparation des jeunes à la transition à la vie d'adulte. La multiplicité des travaux permet d'observer cette réalité sous divers angles tels que : le point de vue des jeunes, l'organisation des parcours, la transition qui suit un premier diplôme professionnel, etc. Le suivi d'une telle problématique implique deux axes de travail : d'une part vérifier, valider et actualiser des facettes de la formation professionnelle analysées quelques années auparavant afin d'en saisir les évolutions ou d'en apprécier la stabilité ; et d'autre part investiguer de nouveaux domaines, encore peu (ou insuffisamment) explorés, pour mieux comprendre les dynamiques sociales complexes à l'œuvre dans le domaine de la formation.

En lien avec ce deuxième point, appréhender la formation professionnelle duale surtout, mais pas uniquement, par ce qu'en disent les entreprises, qu'elles soient formatrices d'apprentis ou qu'elles engagent des jeunes titulaires d'un CFC, voire d'une AFP, semble un axe méritant d'être développé. Des travaux intègrent déjà en partie cette dimension, notamment à propos des jeunes effectuant une AFP (Ducrey et al., 2022), mais cela semble important de l'étendre. Quelles sont les entreprises qui engagent des apprentis, pour quelles raisons, à l'issue de quels processus de choix et à la recherche de quels profils ? À l'inverse, qu'est-ce qui incite des entreprises à devenir formatrices, ou à cesser de l'être ? Comment s'organise l'encadrement dans l'entreprise et se déroule l'apprentissage du métier ? Quels sont les bénéfices et contraintes d'une entreprise formatrice ? Comment s'opère l'embauche des jeunes titulaires d'un diplôme professionnel, qui commencent leur premier emploi dans le métier nouvellement appris ? Cette batterie de questions balise (partiellement) des perspectives de recherche en formation professionnelle, potentiellement riches en connaissances nouvelles, notamment dans le contexte genevois.

Les parcours des formations professionnelles sont souvent peu linéaires, non seulement avant l'entrée en apprentissage (dual ou en école), mais aussi durant ce dernier. Allongements de la durée de formation, résiliations de contrat, abandons de la formation, réorientations vers une autre formation, échecs aux examens émaillent certains parcours. Si

des difficultés sont constatées, est-ce plutôt dans la partie scolaire de la formation ou dans sa partie plus professionnelle (en entreprise ou dans les ateliers, voire les stages, des formations professionnelles se déroulant en école) ? Comment ces difficultés s'influencent-elles mutuellement ? Il convient aussi d'examiner la manière dont les jeunes, mais aussi en partie les entreprises et les écoles, appréhendent et gèrent cette double carrière de l'apprentissage entre métier et école. Analyser en détail les raisons de ces bifurcations, au-delà d'une insuffisance constatée en regard des exigences et d'un souhait de changement de la part du jeune concerné, permettrait à la fois de mieux comprendre le déroulement des formations professionnelles et probablement de mieux cibler des mesures visant à limiter les échecs et à encadrer les réorientations.

La non-linéarité des trajectoires de formation est en lien avec la manière dont se déroule le processus d'orientation, qui est la résultante de l'organisation du système de formation, combinée aux choix, aspirations, stratégies, contraintes, opportunités, compétences des jeunes et souvent de leur famille. Savoir mieux comment se négocie l'orientation en famille (Richiardi, 1988) est un élément important pour comprendre les parcours de formation, notamment lors des décisions conduisant à opter pour une formation professionnelle durant le secondaire II.

La formation professionnelle est aussi, nous l'avons vu, la formation des adultes. Mieux comprendre les enjeux spécifiques de ces formations (leurs contraintes, les motifs de les entreprendre, les pédagogies les plus appropriées et les modalités d'organisation associées, etc.) peut, par hypothèse, permettre de mieux accompagner leur forte croissance.

L'enjeu est aussi de suivre l'évolution des diverses formations, notamment en considérant non plus la formation professionnelle de manière générique, mais aussi selon les domaines professionnels qui contribuent à façonner le système de formation de manière différente selon les métiers. À ce titre, il faut mentionner l'exemple des métiers du pôle Commerce qui représentent une part très importante des formations professionnelles de niveau secondaire II (tant en dual qu'en école) et qui, dans le cadre de la nouvelle ordonnance du SEFRI sur la « *formation professionnelle initiale d'employée de commerce/employé de commerce avec certificat fédéral de capacité* » (Orfo23), transforme largement l'approche de l'apprentissage du métier, les modalités d'évaluation (approche par les compétences), probablement les exigences et ainsi le profil des jeunes entrant dans ces

formations. Ces innovations ou évolutions sont susceptibles de positionner différemment cette formation dans le paysage des formations professionnelles et peut-être aussi de modifier nombre de trajectoires dans ces formations.

Cette fonction de veille des évolutions de la formation professionnelle pourrait également prendre la forme d'une nouvelle édition, 15 ans après, d'une série d'informations reflétant les contours et le fonctionnement de la formation professionnelle sous forme d'indicateurs (SRED, 2010).

Il conviendra aussi de suivre l'évolution de la formation professionnelle en Suisse et à l'international. Une récente étude de l'Observatoire suisse de la formation professionnelle (2022) a mis en évidence la tendance européenne générale vers une convergence des modèles d'étude généraliste et professionnelle. Cela signifie une réduction des différences entre les formations généralistes, qui intègrent de plus en plus des aspects caractéristiques des formations professionnelles (notamment l'expérience en entreprise), et professionnelles, qui se fondent de plus en plus sur les exigences d'une formation tertiaire en parallèle de la préparation à l'exercice d'un métier. Cette étude montre aussi que seule la Suisse tend à l'inverse, soit une séparation plus nette encore entre apprentissage d'un métier et formation généraliste (tendance au renforcement du profil). Les résultats présentés dans le présent document montrent, pour Genève, une position un peu hybride, dans le cadre des réglementations suisses avec un usage qui se rapproche des tendances européennes.

À travers ces quelques axes de recherche possibles, l'idée est d'esquisser diverses réflexions consistant à mettre à jour et à mieux connaître les dynamiques de la formation professionnelle, particulièrement telle qu'elle se déroule dans le canton de Genève. ■

Bibliographie

Travaux du SRED...

- Bachmann Hunziger, K., Leuenberger Zanetta, S., Mouad, R. et Rastoldo, F. (2014). *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II ? État des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*. Genève, Lausanne : SRED, URSP. <https://www.ge.ch/document/10237/telecharger>
- Cecchini, A., Scalabrini, L., Rastoldo, F. et Mouad, R. (2023). Vulnérabilités scolaires et premier diplôme. Le décrochage à l'aune de la formation obligatoire jusqu'à 18 ans (FO18). *Éclairages*, n°1. <https://www.ge.ch/document/31153/telecharger>
- Ducrey, F., Hrizi, Y. et Mouad, R. (2022). *Portrait de l'attestation de formation professionnelle à Genève. Regards des jeunes, des écoles et du monde professionnel*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/27962/telecharger>
- Evrard, A., Kaiser, C. et Rastoldo, F. (2008). Effets des modalités du choix initial sur le parcours de formation et la trajectoire professionnelle. In Cart, B., Giret, J.-F., Grelet, Y. et Werquin, P. (eds). *Derrière les diplômés et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi*. 15e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. 349-359. Marseille : CEREQ.
- Guilley, E., Carvalho Arruda, C., Gauthier, J.-A., Gianettoni, L., Gross, D., Joye, D., Moubarak, E. et Müller, K. (2014). *Maçonne ou avocate : rupture ou reproduction sociale ? Une enquête sur les aspirations professionnelles des jeunes en Suisse aujourd'hui, menée dans le cadre du PNR 60 « Égalité entre hommes et femmes »*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10235/telecharger>
- Kaiser, C., Davaud, C., Evrard, A. et Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10223/telecharger>
- Kaiser, C., et Rastoldo, F. (2007). Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire : de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres. In O. Le Roy-Zen Ruffinen (coord.), *L'enseignement à Genève. Indicateurs clés du système genevois d'enseignement et de formation. Édition 2007* (p. 53-59). Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10458/telecharger>
- Mouad, R. et Brüderlin, M. (2020). *L'école de culture générale à Genève : une école singulière au cœur du secondaire II. Parcours et représentations*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/20988/telecharger>
- Mouad, R. et Rastoldo, F. (2015). Formation professionnelle : le « choix » de l'alternance. L'exemple du canton de Genève. *Relief*, vol. 50, pp. 401-413.
- Petrucci, F. et Rastoldo, F. (2014). Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève. *Note d'information du SRED, No 62*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10104/telecharger>
- Petrucci, F. et Rastoldo, F. (2015). *Interruptions prématurées de la formation à Genève. Résultats de l'enquête auprès des jeunes décrocheurs*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10028/telecharger>
- Rastoldo, F. (2022). *Évolution de la formation duale à Genève : quelques balises*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/24800/telecharger>
- Rastoldo, F., Davaud, C., Evrard, A. et Silver, R. (2012). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport IV : Les apprentis en difficultés dans leur formation et les dispositifs de soutien*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10157/telecharger>
- Rastoldo, F. et Mouad, R. (2015). Berufsbildungsverläufe von Jugendlichen in Genf. In Häfli, K., Neuenschwander, M. et Schumann, S. (eds). *Berufliche Passagen im Lebenslauf*. Zurich : Springer. 161-186.
- Rastoldo, F. et Mouad, R. (2019). La formation professionnelle en deux ans : pour quel.le.s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ? In L. Bonoli et al. (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle en Suisse. Le « modèle » suisse sous la loupe* (pp. 199-224). Zurich et Genève : Seismo.
- SRED (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009*. Genève : SRED. <https://www.ge.ch/document/10455/telecharger>
- SRED (2021). *Repères et indicateurs statistiques. G2. Type de diplôme secondaire II et âge à l'obtention*. Consulté le 27 février 2023 : <https://www.ge.ch/document/11110/telecharger>
- SRED (2022a). *Repères et indicateurs statistiques. D5. Transitions à l'intérieur de l'enseignement secondaire II*. Consulté le 27 février 2023 : <https://www.ge.ch/document/11040/telecharger>

SRED (2022b). *Indicateur 1. Interruptions de formation entre deux rentrées scolaires consécutives (décrochages intra- et interannuels)*. Observatoire du décrochage scolaire. Genève. <https://www.ge.ch/document/12660/telecharger>

SRED (2023a). *Repères et indicateurs statistiques. D4. Les transitions vers l'enseignement secondaire II*. Consulté le 27 février 2023 : <https://www.ge.ch/document/11038/telecharger>

SRED (2023b). *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*. Genève : SRED. Consulté le 27 février 2023 (L'essentiel en bref) | ge.ch. <https://www.ge.ch/annuaire-statistique-enseignement-public-prive-geneve>

SRED (2023c). *Repères et indicateurs statistiques. H1. Situation 18 mois après une certification secondaire II*. Consulté le 27 février 2023 : <https://www.ge.ch/document/11115/telecharger>

SRED (2023d). *Repères et indicateurs statistiques. H3. Situation 18 mois après une certification secondaire II*. Consulté le 27 février 2023 : <https://www.ge.ch/document/11120/telecharger>

...et d'ailleurs

Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.

Billet, S. et Johnson, G. (2012). *Experiences of School Transitions: Policies, Practice and Participant*. Dordrecht: Springer.

Bosset, I., Duc, B. et Lamamra N. (2020). La formation professionnelle en Suisse : des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage. *Formation emploi*, 149. 39-60.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions de Minuit.

Boutinet, J.-P. (2007). L'espace contradictoire des conduites à projets : entre le projet d'orientation du jeune et le parcours atypique de l'adulte, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2007/36 No 1, 19-32.

Bruyère, M. et Lemistre, P. (2013). La formation professionnelle des jeunes : quelle valorisation de la spécialité ? *Revue d'économie politique* 2010/1 (vol. 120). 539-561.

CIF (2022). Dispositif d'information et d'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au cycle d'orientation. Rapport du bureau du Conseil interprofessionnel pour la formation à la Commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport du Grand Conseil. Tiré de : *Rapport du Conseil d'État au*

Grand Conseil sur le dispositif d'information et d'orientation scolaires et professionnelles (IOSP) au cycle d'orientation (RD 1483). Consulté le 12 avril 2023 : <https://ge.ch/grandconseil/data/texte/RD01483.pdf>

Cuisinier, J.-F., Caraglio, M., Durand, B., Galicher, A. et Saguet, M. (2013). *Les parcours des élèves de la voie professionnelle*. Paris : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.

Coinaud, C., et Vivent C. (2010). Les orientations scolaires, entre tâtonnement et réappropriation. *Formation emploi*, 109. 71-84.

Deppierraz, R. (2021). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC)*. Neuchâtel : OFS.

Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 2001/1, no 7, 23-36.

gfs.bern (2022). *Baromètre des transitions. 2^e vague / août 2022. Rapport détaillé des résultats*. Cockpit gfs.bern AG.

Guichard, J. (2013), Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42 / 2013, 181-198.

Häfeli, K. et Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*. Rapport 29B. Berne : CDIP.

Herzog, W., Neuenschwander, M. P., et Wannack, E. (2006). *Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten*. Bern: Haupt.

Kammermann, M., Stalder, B. et Hättich, A. (2011). Two-year apprenticeships – a successful model of training? In Fuller, A. et Unwin, L. (eds). *Contemporary apprenticeship. International perspectives on an evolving model of learning* (pp. 140-159). Abingdon: Routledge.

Kriesi, I., Neumann, J., Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E. et Baumeler, C. (2016). *Rester ? S'en aller ? Recommencer ?*, *Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*. Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP).

Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne : Antipodes.

- Lamamra, N. et Moreau, G. (2016). Les faux-semblants de l'apprentissage en Suisse. *Formation et emploi*, No 133, 7-16.
- Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Masdonati, J. et Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/2012-2, 229-253.
- Meyer, T. et Bertschy, K. (2012). The long and winding road from education to labour market: the TREE cohort six years after leaving compulsory school. In Bergman, M.-M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. et Stalder, B. (Eds), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zürich: Seismo, 92-119.
- Observatoire suisse de la formation professionnelle (2022). *La formation professionnelle au niveau international et en Suisse – Tensions, défis, développements potentiels*. Berne : OBS, HEFP.
- OCSTAT (2018). *Niveau de formation et qualifications*. Genève : Office cantonal de la statistique. Consulté le 9 mars 2021 (ge.ch).
- OCSTAT (2020). *Informations statistiques N.17*. Décembre 2020. Genève : Office cantonal de la statistique.
- OFPC (2023). *Certification pour adultes*. Genève : OFPC. Consulté le 27 février. Certification pour adultes - Cité des métiers du Grand Genève (citedesmetiers.ch).
- OFS (2019). *Statistiques de la formation professionnelle initiale*. Neuchâtel : OFS.
- OFS (2023a). *Diplômes délivrés. Évolution*. Neuchâtel : OFS. Consulté le 27 février 2023. Titres délivrés. Évolution 1999-2021 | Tableau | Office fédéral de la statistique (admin.ch).
- OFS (2023b). *Emplois et équivalents plein temps par activité économique*. Neuchâtel : OFS. Consulté le 27 février 2023. STATENT Résultats 2005-2018, Emplois et équivalents plein temps par activité économique au niveau établissements et par canton - 2005, 2008, 2011-2018 | Tableau | Office fédéral de la statistique (admin.ch).
- OFS (2023c). *Degré secondaire II : choix de formation*. Neuchâtel : OFS. Consulté le 27 février 2023. Degré secondaire II : choix de formation | Office fédéral de la statistique (admin.ch).
- Perret-Clermont, A.-N. et Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Éducation permanente*, 1, 12-15.
- Perrot, G. (2022). *Formation pour adultes à Genève. Analyses et enjeux*. Rapport de stage de master en socioéconomie. Genève : UNIGE.
- Reuchlin, M. (1971). Naissance de la psychologie appliquée. In M. Reuchlin (éd.), *Traité de psychologie appliquée* (vol. I, pp. 11-52). Paris : PUF.
- Richiardi, J.-J. (1988). *Négocier l'orientation en famille. Parents et adolescents au seuil de la formation obligatoire*. Genève : Service de la recherche sociologique (SRS).
- Ruiz, G. et Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi*, 133, 121-138.
- Stalder, B. E. et Schmid, E. (2012). L'orientation scolaire et professionnelle et la formation professionnelle initiale : Étapes de choix professionnel et résiliations de contrat d'apprentissage. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2) / 2012.
- Stocker, E. (2011). *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Tap, P. (1988). *La société Pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*. Paris : Dunod.

Sigles et abréviations

AFP	Attestation de formation professionnelle
CFC	Certificat fédéral de capacité
CO	Cycle d'orientation
CT	Communication et technologie (<i>filière</i>)
ECG	École de culture générale
HES	Haute école spécialisée
LC	Langues vivantes et communication (<i>filière</i>)
LS	Littéraire-scientifique (<i>filière</i>)
MP	Maturité professionnelle
MP1	Maturité professionnelle en même temps que le CFC
MP2	Maturité professionnelle après le CFC
PT	Plein temps

Éclairages constitue une nouvelle série de publications du SRED, transversale à différentes recherches, évaluations et prestations unies par une problématique commune. Il s'agit de faire dialoguer les connaissances produites dans des contextes singuliers, avec des entrées plurielles et par différentes méthodes pour proposer une lecture nouvelle et synthétique de cette question. Les Éclairages proposent aussi des pistes de réflexion pour la pratique et un questionnement prospectif sur de possibles recherches à venir.

Lien vers le document en pdf :

<https://www.ge.ch/document/31927/telecharger>

