

# Folio



## Formation professionnelle supérieure

Les forces et les faiblesses du nouveau diplôme de Sandra Bachmann

HANS KUSTER

Éviter des relégations mal vécues 12

LES PIÈGES LIÉS À L'ENSEIGNEMENT DE LA CULTURE GÉNÉRALE

Rétrospective de quinze années d'enseignement de la culture générale 8

Hans Kuster  
BCHFPS

# Inspection partielle du paysage de la formation

Durant la dernière session d'été, les conseillers nationaux ont déposé pas moins de huit interventions parlementaires concernant la formation professionnelle supérieure. Même si le hasard n'y était pour rien, cela montre combien le besoin de réforme dans ce domaine est grand. Une première série d'améliorations est déjà sous toit, tandis que d'autres modifications sont très contestées sur le plan politique.

*Texte de Daniel Fleischmann*

Ces derniers mois, Sandra Bachmann, réalisatrice publicitaire, a endossé toujours plus de responsabilités managériales. Lorsque son chef est absent, c'est elle qui le remplace et qui s'occupe de la formation des apprentis. À côté de ses activités professionnelles, cette jeune femme suit une formation de technicienne en publicité diplômée (examen professionnel supérieur). L'occasion pour elle de se familiariser avec l'économie d'entreprise, la comptabilité ou la gestion des ressources humaines, autant de compétences nécessaires à la direction d'une entreprise. Elle recevra son nouveau diplôme prochainement.

Comme plusieurs milliers d'autres professionnels chaque année, Sandra Bachmann suit une formation professionnelle supérieure. Celle-ci est définie dans la nouvelle loi sur la formation professionnelle (LFPr) à l'art. 26 ss. La formation professionnelle supérieure s'acquiert:

- a) par un examen professionnel fédéral ou par un examen professionnel fédéral supérieur;
- b) par une formation reconnue par la Confédération et dispensée par une école supérieure (ES). Elle s'achève par la remise d'un diplôme.

## PALMARÈS RÉJOUSSANT POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE

La formation professionnelle supérieure vise à «transmettre et à faire acquérir, au niveau tertiaire, les qualifications indispensables à l'exercice d'une activité professionnelle complexe ou impliquant des responsabilités élevées». Les conditions d'admission dans la formation professionnelle supérieure sont un certificat fédéral de capacité (CFC), un diplôme d'une école de culture générale de niveau supérieur ou une qualification équivalente. Selon les renseignements fournis par l'OFFT, il existe sur l'ensemble du territoire suisse 240 examens professionnels et 160 examens professionnels supérieurs fédéraux, ainsi que 52 plans d'études cadres des écoles supérieures couvrant huit domaines. Par ailleurs, conformément aux données de l'Office fédéral de la statistique (OFS), il existe 240 prestataires de formation supérieure privés et 160 publics, ainsi que 120 institutions relevant d'associations professionnelles.

Ces chiffres sont impressionnantes et le fait est que la formation professionnelle supérieure constitue un système de formation à peine moins performant que celui des hautes écoles. Ainsi, le nombre de diplômes dans ces deux domaines du degré tertiaire est comparable: en 2010, la formation professionnelle supérieure a décerné 28 262 diplômes<sup>1</sup> et les hautes écoles 41 168 diplômes et doctorats.<sup>2</sup> Celui qui a suivi

une formation professionnelle supérieure a de plus grandes chances de trouver un emploi qu'une personne titulaire d'un diplôme universitaire ou HES<sup>3</sup>, et cela même si davantage de personnes disposent d'un diplôme délivré par une haute école. La raison en est simple: un fort pourcentage de ceux qui suivent une formation professionnelle supérieure ont déjà travaillé avant d'entamer ce cycle d'études.<sup>4</sup> Par ailleurs, les universitaires ont en moyenne 21,5 ans et les étudiants HES 24,2 ans au début de leurs études, alors que les personnes suivant une formation professionnelle supérieure ont atteint 28 ans lors du premier et du second semestre.<sup>5</sup>

Autre indice de la forte attractivité de la formation professionnelle supérieure: le bénéfice retiré de la formation suivie, comme l'indiquait la directrice de l'OFFT durant la Journée de la formation professionnelle

*Si Sandra Bachmann avait été domiciliée dans le canton d'Argovie comme sa collègue de travail, elle aurait dû payer encore 6768 francs supplémentaires.*

2011. Le bénéfice fiscal – donc la mise en balance des coûts de formation versés par les pouvoirs publics et des rentrées fiscales supplémentaires dues à un revenu plus élevé des personnes ayant suivi une formation – est trois fois plus élevé pour les diplômés masculins issus de la formation professionnelle supérieure que pour les di-

plômés universitaires masculins. Un récapitulatif édité par l'OFS fournit une explication à ce fait: après leurs études, 41,9% des personnes titulaires d'un diplôme de formation professionnelle supérieure occupent un poste de cadre ou font partie de la direction d'une entreprise; pour les diplômés d'une haute école, ce taux se situe à 38,5% (tableau). Que ces derniers soient mieux payés tient aux contradictions du système salarial. Le salaire mensuel brut d'un titulaire de diplôme de formation professionnelle supérieure est de 7848 francs; celui d'un titulaire de diplôme universitaire ou d'un institut fédéral d'une haute école peut atteindre les 10 000 francs.<sup>6</sup> Possible raison de cette contradiction: la formation professionnelle supérieure est le creuset des cadres employés dans les PME, comme le confirme Christine Davatz, vice-directrice de l'Union suisse des arts et métiers (USAM). Le niveau des salaires y est de toute évidence inférieur en général. Autre raison invoquée: les études dans une haute école durent plus longtemps et sont donc plus chères.

### BESOIN DE RÉFORME: FINANCES ET RECONNAISSANCE

Pour gagnante que paraît être la formation professionnelle supérieure à la lecture des chiffres la concernant, ce type de formation requiert à maints égards de bien meilleures réglementations. C'est ce qu'a ressenti Sandra Bachmann dans sa propre vie. Sa formation de technicienne en publicité, qui a duré trois semestres, l'a obligé à débourser 8679 francs, frais et taxes d'examen final (2700 francs) non compris.<sup>7</sup> Si on fait la comparaison avec une formation dans une haute école, où les taxes d'études semestrielles se montent à 650 francs, et que l'on cumule encore tout l'argent investi par Sandra Bachmann dans d'autres cours de préparation à l'examen professionnel, il est clair que cette dernière a dépensé beaucoup plus qu'un étudiant classique.<sup>8</sup> Pire encore: si elle avait été domiciliée dans le canton d'Argovie comme sa collègue de travail, elle aurait dû payer encore 6768 francs supplémentaires, et cela simplement parce que son canton refuse de payer la contribution cantonale habituelle sous

prétexte qu'il n'est obligatoire de suivre un cours de préparation à un examen professionnel ou à un examen professionnel supérieur. D'autres cantons, comme Berne, ne prennent pas ces frais à leur charge, même si la formation est offerte à l'intérieur du canton.<sup>9</sup>

De tels exemples montrent à l'envie la cherté d'une formation professionnelle supérieure et l'inégalité des chances à laquelle les candidats sont confrontés. Hans Ambühl, secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), parle volontiers de «croissance incontrôlée» pour décrire la situation juridique qui règne dans ce domaine. L'étude Bass ne dit pas autre chose à propos des flux financiers de la formation professionnelle supérieure, qualifiés pudiquement de «très hétérogènes». Elle montre que certaines filières de formation de niveau école supérieure sont financées à 99% par les pouvoirs publics et d'autres à 35% seulement. La fourchette pour les cours de préparation aux examens professionnels va de 26 à 1% et celle pour

NIVEAU DE FORMATION DE LA POPULATION ET SITUATION DANS LA PROFESSION, 2010

	Ecole obligatoire	Degré secondaire II (formation prof.)	Degré secondaire II (formation générale)	Degré tertiaire (formation prof. supérieure)	Degré tertiaire (hautes écoles)	Total
Total	12.0	42.4	7.6	12.2	25.8	100.0
Indépendants, collaborateurs familiaux	8.3	45.2	5.9	15.5	25.1	100.0
Salariés membres de la direction	4.4	27.4	5.9	18.0	44.4	100.0
Salariés exerçant une fonction de chef	7.2	43.1	5.6	16.5	27.7	100.0
Salariés sans fonction de chef	16.2	43.9	9.2	8.7	22.1	100.0
	Ecole obligatoire	Degré secondaire II (formation prof.)	Degré secondaire II (formation générale)	Degré tertiaire (formation prof. supérieure)	Degré tertiaire (hautes écoles)	Total
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Indépendants, collaborateurs familiaux	10.8	16.6	12.1	19.6	15.1	15.5
Salariés membres de la direction	3.3	5.9	7.0	13.4	15.7	9.1
Salariés exerçant une fonction de chef	12.7	21.5	15.6	28.5	22.8	21.2
Salariés sans fonction de chef	73.2	56.0	65.3	38.5	46.4	54.2

Part en pour-cent de la population résidente permanente âgée de 25 à 64 ans selon la plus haute formation achevée; 2011 OFS;  
Source: Enquête suisse sur la population active (ESPA)

les cours de préparation aux examens professionnels supérieurs fédéraux de 19 à 2%.<sup>10</sup> Tout aussi variable est la participation financière individuelle des étudiants. On a calculé qu'une simple heure de présence dans une école supérieure coûte 3.10 francs dans le domaine de la santé et 19.20 francs dans celui de la formation d'enseignant. La facturation des leçons lors de

**Une simple heure de présence dans une école supérieure coûte 3.10 francs dans le domaine de la santé et 19.20 francs dans celui de la formation d'enseignant.**

cours de préparation peut atteindre jusqu'à 42.20 francs (examen professionnel supérieur dans le domaine de l'économie).<sup>11</sup> On ne saurait parler ici de générosité, alors que c'est pourtant le cas depuis des décennies dans le domaine des hautes écoles. Pas étonnant dans ces conditions que la moitié des étudiants à plein temps jugent mauvaise à très mauvaise leur situation financière; chez les étudiants à temps partiel, grâce au salaire touché et au soutien de l'employeur<sup>12</sup>, seuls 30% estiment leur situation financière précaire.

La mauvaise place des diplômes de la formation professionnelle supérieure dans les pays ne connaissant pas de système de formation duale (formation alternée à l'école et en entreprise) constitue le second problème de taille. Thomas Roth, responsable de la division ES au centre de formation BFF à Berne, nous explique les difficultés rencontrées dans ce contexte. Il voulait participer avec son école à un programme de formation européen dirigé en Suisse par la Fondation ch. C'est alors qu'on lui a appris que son école ne répondait ni au profil d'encouragement du programme Leonardo da Vinci ni à celui d'Erasmus. Dans le même ordre d'idée, la demande suivante a récemment été adressée à la Société suisse des employés de commerce (SEC Suisse): «Je suis titulaire d'un brevet en finances et comptabilité depuis 2009 et habite actuel-

lement en Norvège. Je cherche maintenant à connaître la valeur de mon titre dans mon pays d'accueil. Mon brevet est un diplôme décerné par une école supérieure suisse. Or, en Norvège, on connaît seulement des hautes écoles et des universités.» Les prestataires de formations continues estiment qu'ils seront de plus en plus souvent confrontés à de telles questions. Près de 80% des 291 institutions des degrés tertiaires A et B ayant rempli le questionnaire à une enquête sur la reconnaissance internationale des titres sont d'avis qu'il s'agit là d'un thème de la plus haute importance.<sup>13</sup> Pour compliquer encore les choses, les trois types d'offres proposés dans la formation professionnelle supérieure fixent à leurs étudiants des exigences hétérogènes. C'est ainsi que la préparation à l'examen professionnel de spécialiste en finances et comptabilité dure, selon les prestataires de formation, entre quatre et six semestres (en cours d'emploi), alors que celle pour l'examen professionnel de spécialiste en marketing ne dure que deux à trois semestres.

### **PREMIERS PAS DANS LA BONNE DIRECTION**

Tous ces thèmes ont fait ces derniers temps l'objet de motions et de discussions. Une première série d'améliorations a été apportée. Mentionnons-en quelques-unes:

- Les cantons, sous l'égide de la CDIP, travaillent à un nouvel accord intercantonal sur les contributions dans le domaine des écoles supérieures (AES). Le projet a été soumis en procédure de consultation de mai à novembre 2010. Sur la base des résultats de cette consultation, ce projet d'accord intercantonal est en train d'être remanié et sera finalisé par les organes politiques de la CDIP (préparation par le comité de la CDIP; première et seconde lecture par l'assemblée plénière). Celle-ci donnera son feu vert en vue du lancement dans les cantons de la procédure d'adhésion au plus tôt en mars 2012. Les parlements can-
- tonaux décideront de l'adhésion à cet accord, lequel réglera selon un nouveau mode la libre circulation intercantionale et le financement des filières de formation par les pouvoirs publics et impliquera en moyenne la couverture jusqu'à 50% des coûts de formation. Dans ce contexte, pas moins de douze groupes tarifaires seront appliqués.<sup>14</sup>
- Dans le cadre du message relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de l'innovation pour l'année 2012 (message FRI 2012), les moyens dévolus à la formation professionnelle seront augmentés d'au moins 50 millions de francs. Ainsi, la Confédération se rapproche-t-elle de l'objectif des 25%, part voulue par le législateur, de dépenses publiques en faveur du domaine de la formation.
- Les frais élevés de formation et de formation continue à des fins professionnelles pourront à l'avenir être déduits de l'impôt fédéral direct. Les Chambres fédérales fixeront ces prochains mois le montant déductible. Parallèlement, une harmonisation formelle est prévue dans les cantons, lesquels détermineront néanmoins eux-mêmes le montant de ces déductions. D'autres allégements financiers sont prévus dans le cadre du nouveau concordat sur les bourses d'études ; six cantons (état le 19 avril 2011) les ont déjà approuvés.
- Depuis 2011, la Confédération rembourse 25% des coûts engendrés par les examens professionnels, ce qui représente 10 à 16 millions de francs par an. L'engagement de la Confédération se montait jusque-là à près d'un million de francs par année. De même, en cas de révision et de création d'examens fédéraux, les organes responsables toucheront dorénavant un montant forfaitaire, comme c'est déjà le cas dans la formation professionnelle initiale.

## LES HAUTES ÉCOLES (SPÉCIALISÉES) FERAIENT-ELLES DE L'OMBRE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE SUPÉRIEURE?

**Des plaintes toujours plus fréquentes dénoncent l'attitude des hautes écoles spécialisées (HES) qui proposeraient des offres de formation continue concurrençant celles organisées dans la formation professionnelle supérieure.**

Elisabeth Thoma travaille depuis 15 ans dans le service d'orientation professionnelle de la ville de Zurich. Elle a elle-même suivi ces derniers mois une formation continue. Elle a obtenu un «Master of Advanced Studies en management de la formation» à la Zürcher Fachhochschule (ZFH) et a dû débourser 6500 francs pour les quatre modules suivis. Conformément aux directives relatives au règlement d'examen, si elle respecte certaines exigences formelles, elle peut aussi se présenter à un examen professionnel supérieur. Cela n'était pas le cas par le passé. Elisabeth Thoma y voit une harmonisation, sur le plan du contenu et de la terminologie, entre les hautes écoles spécialisées et la formation professionnelle supérieure. Elle constate au quotidien le haut degré d'opacité qui règne dans le paysage de la formation continue. Selon elle, les personnes qu'elle conseille ne savent souvent pas si elles doivent suivre une formation continue dans la formation professionnelle supérieure

ou dans une haute école spécialisée. Les offres d'emploi ne formulent pas non plus clairement quel niveau certaines qualifications doivent être atteintes par les candidats. Entre-temps, les écoles supérieures auraient elles aussi commencé à proposer des études postdiplômes. Un fait demeure: il existe des professionnels formés dans un cadre universitaire qui tirent profit des offres de formation continue proposées dans la formation professionnelle supérieure, notamment la filière d'études «Expert diplômé en finance et en controlling» (examen professionnel supérieur); à l'inverse, certaines personnes ayant fait un cursus dans la formation professionnelle suivent ensuite une formation continue dans des hautes écoles spécialisées.

Divers observateurs portent un regard critique sur la concurrence qui s'est instaurée entre la formation professionnelle supérieure et les hautes écoles spécialisées. Ainsi, la directrice de l'OFFT, Ursula Renold, a affirmé lors d'une interview accordée à notre revue que les hautes écoles marchent sur les plates-bandes de la formation professionnelle supérieure en visant un groupe cible s'étendant bien au-delà des frontières naturelles des hautes écoles et en profitant de surcroît d'un subventionnement transversal. Lors de l'assemblée générale des écoles supérieures, Hans Ambühl

(secrétaire général de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP]) a poursuivi sur cette lancée et a reproché aux hautes écoles spécialisées de copier les offres proposées dans la formation professionnelle supérieure en les incluant dans leur propre offre de formation et en les concurrençant.». Elisabeth Thoma a aussi l'impression qu'une concurrence malsaine est en train de s'instaurer: il n'est pas rare que les étudiants aient l'impression qu'en suivant des études postdiplômes ils pourront acquérir un titre de «master consécutif (au bachelor)» et ainsi recevoir la «bénédiction de Bologne». Thomas Bachofner, secrétaire général de la Conférence suisse des hautes écoles spécialisées, connaît ces reproches. Il fait toutefois remarquer que la politique en matière de formation impose aux hautes écoles spécialisées, du fait de leur mandat de prestations, qu'elles proposent des formations continues «aux prix pratiqués sur le marché», un principe inscrit dans les bases légales concernant les hautes écoles spécialisées. Celles-ci couvrent en grande partie leurs coûts, même si, notamment en matière de rémunération des chargés de cours, elles ne disposent pas du tout d'une autonomie jugée naturelle par les autres acteurs du marché.

DF

## RENCONTRES AU SOMMET ET CASSE-TÊTE À LA CLÉ

Les travaux consacrés aux grands thèmes du moment, le financement et le positionnement de la formation professionnelle supérieure sur la scène internationale, sont abordés lors de «rencontres au sommet» entre partenaires de la formation professionnelle (Confédération, cantons et organisations du monde du travail). Ce regroupement informel préside aux destinées du groupe de travail «Masterplan formation professionnelle supérieure», qui a rédigé récemment un «Rapport du groupe de travail Masterplan sur le financement intercantonal de la formation professionnelle supérieure»<sup>15</sup>. L'OFFT met sur pied des séances dont le rythme s'est accru depuis

fin 2009. La prochaine séance est prévue fin septembre 2011.

Ces rencontres ont principalement pour but de promouvoir une compréhension commune des problèmes. Le questionnement sur le niveau suffisant du soutien de la formation professionnelle supérieure par les pouvoirs publics montre déjà toute l'importance de ces séances. L'Union suisse des arts et métiers (USAM) estime que les pouvoirs publics n'en font pas assez et a soumis en conséquence des modèles de calcul et a formulé des exigences. Il est un fait que les chiffres semblent sans appel au premier abord: selon les indications de l'OFFT, les pouvoirs publics ont pris à leur charge en 492 millions de francs dans le domaine de la formation profes-

nelle supérieure 2009, dont 347 millions de francs pour les filières de formation des écoles supérieures et 145 millions de francs pour le subventionnement des cours de préparation aux examens professionnels fédéraux et aux examens professionnels fédéraux supérieurs, ainsi que de la formation continue à des fins professionnelles. Par comparaison, selon la statistique financière fédérale, la Confédération, les cantons et les communes ont investi en 6,554 milliards de francs en faveur des hautes écoles 2008 (recherche non comprise). Michèle Rosenheck, qui a dirigé ces cinq dernières années le domaine Formation professionnelle à la Société suisse des employés de commerce (SEC Suisse), a déclaré il y a quelques mois: «Actuellement,

elle [la formation professionnelle supérieure] ne reçoit que la portion congrue du gâteau des finances publiques consacrées à la formation.»<sup>16</sup> Et Christine Davatz, vice-directrice de l'USAM, regrette qu'avec un tel déséquilibre au niveau des chiffres, le principe ancré dans la Constitution fédérale d'une reconnaissance sociale équiva-

**Bruno Weber propose que la contribution aux coûts versés par les étudiants suivant une formation professionnelle supérieure se monte à 4680 francs.**

lente des filières de formation de culture générale et des filières de formation professionnelle soit battu en brèche. L'USAM exige par conséquent une augmentation des fonds en faveur de la formation professionnelle supérieure de l'ordre de 500 millions de francs. Cet argent supplémentaire devra permettre aux organisations responsables des examens professionnels, en général des organisations du monde du travail, de voir leurs compétences renforcées et de financer les cours de préparation aux examens professionnels de manière analogue à ce qui prévaut pour les filières d'études proposées par les écoles supérieures. Bruno Weber-Gobet, responsable de la politique de la formation à Travail. Suisse, plaide aussi en faveur d'exonérations. Il propose que la contribution aux coûts versés par les étudiants suivant une formation professionnelle supérieure se monte à 4680 francs, ce qui correspondrait aux taxes payées pour effectuer un bachelor dans une haute école. Toutefois, Bruno Weber-Gobet est convaincu que la formation professionnelle supérieure n'est pas «massivement sous-financée», comme le prétend l'USAM.

L'Union patronale suisse (UPS) estime que de telles revendications sont prématurées. Jürg Zellweger, responsable du secteur Éducation et formation, commente: «Tant qu'il n'est pas clair quelle est la charge effective supportée par les participants à la forma-

tion professionnelle supérieure, par exemple suite à un refinancement probable par l'employeur, il est prématuré d'exiger un relèvement massif des subventions.» Les premiers résultats d'une enquête centrée sur ce sujet et lancée par l'OFFT devraient être connus fin 2011. Jürg Zellweger insiste en outre sur le fait que le financement subsidiaire de la formation professionnelle supérieure par les pouvoirs publics devrait se concentrer sur les cas fonctionnant mal sans subventions. À son avis, la formation professionnelle supérieure se caractérise par sa grande proximité du marché et par sa capacité de réagir rapidement aux nouvelles exigences fixées par le marché du travail. Or, un fort subventionnement favoriserait une forte régulation. La logique administrative prendrait ainsi le pas sur l'orientation client.

Il est un fait que les cours de préparation aux examens professionnels fédéraux sont des offres de formation non formelles, que les cantons sont libres de soutenir ou non. Alors que les écoles supérieures remplissent toutes les conditions d'une offre de formation réglementée, notamment en raison des plans d'études cadres, des procédures de validation et des organes de surveillance, les cours de préparation ne sont en rien réglementés; en effet, des exigences minimales s'appliquant aux chargés de cours enseignant dans des cours de préparation font défaut. Un financement uniforme sur le plan national requerrait des dispositions juridiques impliquant une réforme de la loi sur la formation professionnelle. «Un accord intercantonal de financement, qui se calquerait obligatoirement sur la logique des indemnisations cantonales et ne règlerait pas les offres de formation, serait inopérant pour piloter une telle diversité d'offres», fait remarquer Hans Ambühl. Thomas Daum, directeur de l'UPS, estime, quant à lui, dans un article publié dans la NZZ «qu'une solution optimale en matière de financement de la formation professionnelle supérieure pas-

**TITRES 2010**

<b>Formation professionnelle supérieure</b>	
Diplômes écoles supérieures (ES)	7337 (52 plans d'études cadres)
Diplômes prof. fédéraux supérieurs	3160 (160 examens professionnels supérieurs)
Diplômes prof. fédéraux	13144 (240 examens professionnels)
Formations professionnelles non réglementées sur le plan fédéral	4 621
<b>Hauts écoles universitaires</b>	
Licence/Diplôme	3500
Bachelor	11 537
Master	7 964
Doktorate	3 588
<b>Hauts écoles spécialisées</b>	
Diplôme	2 024
Bachelor	10 474
Master	2 081

serait par un transfert de compétences des cantons vers la Confédération.»

Le souhait de mieux positionner la formation professionnelle supérieure sur le plan international s'avère enfin une tâche ardue. L'accord s'est fait sur la nécessité d'adoindre aux diplômes octroyés dans la formation professionnelle supérieure des suppléments aux diplômes, des documents annexes, rédigés en anglais et dans d'autres langues, qui précisent les qualifications acquises. De nos jours déjà, les écoles ont tout loisir d'établir de tels documents; cette pratique est d'ailleurs déjà implantée depuis des années dans les hautes écoles. Il s'agit donc de créer des suppléments aux diplômes reconnus officiellement pour la formation professionnelle initiale et pour la formation professionnelle supérieure. Dans le cadre de ses travaux consacrés à l'élaboration d'un cadre national de certification (NQF-CH; National Qualification Frame), l'OFFT est en train d'élaborer un modèle pour les suppléments aux diplômes. Selon Sarah Daepp, responsable de projets à l'OFFT, il n'est pas possible actuellement d'estimer quand les premiers résultats seront tangibles. »

Quant à savoir comment intégrer les diplômes octroyés par la formation professionnelle supérieure dans les réglementations en vigueur sur le plan international, les opinions des experts divergent encore passablement. En 2008, l'Association des écoles supérieures s'est fixé pour objectif dans ses directives que le positionnement clair de la formation professionnelle supérieure sur le plan international passait par l'octroi du titre «Professional Bachelor in ...». Une motion en ce sens (11.3618) a été déposée par le conseiller national Andy Tschümperlin. Pour sa part, la SEC Suisse exige que les qualifications acquises dans le cadre de la formation professionnelle supérieure soient attribuées un cadre national de certification. Ce cadre comporte huit niveaux, fait référence au cadre européen des certifications (CEC) et pourrait entrer en vigueur dans quelques années déjà – c'est du moins l'espérance des organes responsables de ces formations. Dans ce contexte, il convient aussi de mentionner un projet de la Conférence des écoles supérieures déposé en juin 2011 auprès de l'OFFT. En collaboration avec l'Autriche (présidence), l'Allemagne, la Tchéquie et les Pays-Bas, cette conférence souhaiterait mettre en place un système de positionnement adéquat des titres octroyés dans la formation professionnelle supérieure sous le vocable provisoire de «Non academic engineers in NQF/EQF».

<sup>1</sup> Les 4621 diplômes délivrés dans des formations professionnelles non réglementées sur le plan fédéral sont inclus dans ce chiffre. Office fédéral de la statistique (OFS), diverses publications.

<sup>2</sup> Hautes écoles spécialisées, hautes écoles pédagogiques, universités. OFS: Statistique de l'éducation 2010, [www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=4350](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/news/publikationen.html?publicationID=4350)

<sup>3</sup> Source: OFS citée dans CSRE 2010, «L'éducation en Suisse – Rapport 2010», direction du projet Stefan Wolter; [www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper\\_bildungsbericht2010fr/index.html](http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/epaper_bildungsbericht2010fr/index.html)

<sup>4</sup> Bass 2009: l'étude de base «Finanzflüsse in der höheren Berufsbildung – eine Analyse aus Sicht der Studierenden. Schlussbericht. Im Auftrag des

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie» (en allemand: «Flux financiers dans la formation professionnelle supérieure – Une analyse selon l'optique des étudiants. Sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie»), Berne 2009, signale que 97% des personnes effectuant des études à temps partiel ont déjà travaillé avant leurs études. Par comparaison, parmi les étudiants inscrits dans des filières à plein temps (écoles supérieures), 52% d'entre eux n'avaient encore jamais travaillé ([www.forum-weiterbildung.ch/images/pdf/fin\\_hbb\\_bass.pdf](http://www.forum-weiterbildung.ch/images/pdf/fin_hbb_bass.pdf)).

<sup>5</sup> Bass 2009.

<sup>6</sup> Enquête suisse sur la structure des salaires 2008, Lexique statistique de la Suisse, OFS.

<sup>7</sup> En outre, la perte d'une partie du salaire due à la réduction nécessaire de la charge de travail est aussi compter dans les coûts d'opportunité. L'éducation en Suisse – Rapport 2010 indique avec raison que cela rend plus difficile la comparaison avec les filières d'études du degré tertiaire A, car aucune perte de bénéfice ne peut être prouvée.

<sup>8</sup> Bass 2009: les coûts semestriels des étudiants suivant une formation professionnelle supérieure se montent en moyenne à 4300 francs, taxes d'examen non comprises.

<sup>9</sup> L'accord intercantonal sur les contributions dans le domaine des écoles supérieures (AES) et ses annexes mises à jour chaque année fournit un récapitulatif actualisé des contributions versées.

([http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmllassung/hfsv\\_brochure\\_f.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/aktuell/vernehmllassung/hfsv_brochure_f.pdf)).

<sup>10</sup> Les cours de préparation dans le domaine de l'agriculture sont même encore plus fortement financés par l'État: l'examen professionnel d'agriculteur est subventionné à hauteur de 56% et l'examen professionnel supérieur de maître agriculteur à raison de 80%.

<sup>11</sup> Bass 2009: ces contributions incluent les frais de matériel et les livres, les voyages, les repas et le logis, ainsi que les taxes d'examen, mais ni les frais liés à l'examen ni les pertes de salaire.

<sup>12</sup> Bass 2009: 57% des employeurs participent au financement des coûts induits par une formation professionnelle supérieure. Le soutien financier porte soit sur les coûts de formation, soit sur les pertes de salaires dues aux absences du lieu de travail.

<sup>13</sup> Bildungsstudie Schweiz 2010 (en allemand: Étude 2010 sur la formation en Suisse); Institut für Qualitätsmanagement und angewandte Betriebswirtschaft, Université de St-Gall.

<sup>14</sup> Les domaines d'études Santé, Social, Agriculture et sylviculture touchent des contributions avoisinant les 90%, pour autant qu'il s'agisse de filières d'études remplissant un mandat public.

<sup>15</sup> <http://www.bbt.admin.ch/themen/hoehere/index.html?lang=fr>

<sup>16</sup> «Denkpause» – Contribution à la revue «Schweizer Familie», édition du 23 novembre 2010.

# Les pièges liés à l'enseignement de la culture générale

Pavel Novak, chargé de cours à l'ISPFP puis à l'IFFP, jette un regard rétrospectif sur 15 ans d'expérience en matière d'enseignement de la culture générale et de formation des enseignants de la culture générale. Un flash-back teinté de scepticisme.

Texte de Pavel Novak

Photo Kathiy Crescent, Photocase

Coup de dés en 1996: un plan d'études cadre au plan fédéral pour l'enseignement de la culture générale (PEC CG) est entré en vigueur et avait trait à une branche nommée de nos jours «Enseignement de la culture générale». Ce PEC CG a pris le relais des divers plans d'études cadres des années septante. La culture générale enseignée dans la formation professionnelle a été repensée de fond en comble. Au lieu d'enseigner comme jusqu'alors des branches bien compartimentées («Instruction civique et économie nationale», «Connaissances commerciales» ou «Fran-

çais»), tous ces thèmes ont été réunis en une seule branche. L'approche se voulait désormais multidisciplinaire et en phase avec le monde des jeunes. Le scepticisme initial et les combats d'arrière-garde contre le concept d'enseignement thématique et de pédagogie pratique a disparu avec les années. Une étude scientifique menée par l'Université de Saint-Gall constate déjà quatre ans après l'introduction du PEC CG que l'enseignement de la culture générale est bien accepté par les personnes en formation. Plus problématique est en revanche la faible pondération du domaine «Langue et communication» et le stress qu'engendre l'établissement des plans d'études dans les écoles professionnelles de petite taille, pour des questions de ressources. En 2004, lors du lancement des travaux de révision

du PEC CG, personne ne songeait sérieusement à remettre en cause le concept didactique de 1996. L'achèvement des travaux de révision du PEC CG en 2006 a abouti, outre à une simplification au niveau des différents secteurs de la formation professionnelle, au renforcement de la branche «Langue et communication». L'aspect «Travail» a été biffé, les objectifs d'apprentissage basés sur la taxonomie ont été revus et formulés sous la forme d'objectifs de formation et l'orientation est restée axée sur un enseignement thématique et une pédagogie pratique.

Aujourd'hui, en contemplant 15 ans d'enseignement de la culture générale, un certain scepticisme m'habite et je m'interroge: compte tenu des circonstances et des conditions-cadres d'alors, ce modèle peut-il réellement être réalisé et mis en œuvre? Malgré tous les succès enregistrés, l'enseignement de la culture générale emprunte toujours des pentes savonneuses et tombe dans des pièges. Dans bien des domaines, la révision de 2006 n'a pas apporté de changements nouveaux. Qu'il me soit permis ici de présenter un recueil – nullement exhaustif et pouvant être à l'envie complété – de réflexions et de suggestions personnelles dans la perspective d'une future réforme de l'enseignement de la culture générale dans la formation professionnelle initiale.

\*\*\*

## LE PIÈGE DE L'UTILITÉ

L'enseignement de la culture générale se doit d'être utile, question de mieux justifier sa finalité aux yeux des représentants de l'économie, des entreprises, des organisations du monde du travail et des politiciens friands d'output. C'est bien connu: dès qu'une chose est jugée utile, les cordons de la bourse se délient. Mais l'enseignement de la culture générale a alors été placé dans le corset trop étroit de l'assistantat. Les aspects centraux de la culture,

de l'éthique, de l'identité et de la socialisation demeurent secondaires. C'est inadmissible. Car cela montre bien que l'esprit qui a prévalu à la rédaction de la loi sur la formation professionnelle (LFPPr) n'inspire pas les plans d'études des écoles quand on parle de culture générale. Selon la LFPPr, la culture générale a aussi pour fonction la développement de la personnalité, et donc la confrontation avec des questions éthiques, esthétiques et identitaires. En quoi l'enseignement de la culture générale contribue-t-il à permettre aux jeunes de découvrir leur identité si l'accent est mis pour l'essentiel sur les thèmes juridiques, politiques et économiques?

### LE PIÈGE DE L'ACTUALITÉ

Les personnes chargées de l'enseignement de la culture générale ont le souci de coller à l'actualité, espérant ainsi capter l'attention des jeunes. C'est bien vu, mais insuffisant. En effet, le traitement de l'actualité se limite souvent aux aspects politiques (avant les votations, etc.). L'analyse historique reste souvent en rade, ce qui annihile toute tentative d'évaluer et d'interpréter sérieusement les événements contemporains. Qui se préoccupe seulement de tirer des enseignements de l'actualité, de mettre en lumière ce qui a valeur d'exemple - ce qui est précisément «formateur» – et de réfléchir à l'impact effectif des faits contemporains sur les jeunes.

### LE PIÈGE DE L'INSTRUCTION

L'enseignement de la culture générale mélange les genres et évolue entre le journal des consommateurs «Bon à savoir», l'émission dénonçant les abus «A bon entendeur» et le conseil en matière budgétaire. Ce faisant, les enseignants de la culture générale endossent un rôle d'instructeur. Pourtant, la culture générale n'est ni une leçon d'«auto-école» ou de «catéchisme». Évidemment, les mises en garde des jeunes contre les dangers de l'endettement sont

bénéfiques. Mais de là à réduire la culture générale à un kit de survie. Nombre de plans d'études des écoles et d'enseignants reflètent une conception de la culture générale en termes de «matières» et donc de domaine d'enseignement «Société». Alors que l'accent devrait clairement être mis sur la promotion des compétences. L'enseignement de la culture générale engendre toujours trop de connaissances inertes. La promotion des compétences est véritablement un investissement à long terme, car elle rend les apprentis compétents et n'en fait pas des donneurs de leçons à la tête bien pleine. Cela signifie aussi que l'enseignement de la culture générale devrait davantage être pensé et planifié à partir du domaine «Langue et communication», puisque la langue est un vecteur capable de véhiculer tous les contenus, étant la compétence pivot par excellence. Également après leur apprentissage, les personnes en formation capables de lire peuvent acquérir, au quotidien, dans leur profession ou durant leur formation continue, des connaissances de manière autonome et ciblée et se confronter avec un esprit critique à des situations et des phénomènes nouveaux. Quant aux donneurs de leçons, ils sont tout au plus capables de faire un copier-coller de ce qu'on leur a enseigné.

### LE PIÈGE DE LA MISE SOUS TUTELLE

Combien de fois n'entend-on pas le même refrain : «cette idée est bien belle, mais elle n'est pas réalisable avec des apprentis». Au fait, à quoi pense-t-on en l'occurrence? Analyser un morceau de musique, admirer un texte littéraire, décrypter le message caché d'un film ou conduire un entretien philosophique entre enseignant et élèves. Une évidence s'impose dans ce contexte: ce qu'un enseignant n'ose pas faire, il le projette sur ses élèves. Et parce qu'un quart de ses tentatives échouent, jetons le bébé avec le bain! Quel piètre témoignage en vérité pour ces enseignants! Avec un tel état

d'esprit, l'enseignement de la culture générale devient vite un enseignement pour «demeurés» et tout est prétexte pour mettre les jeunes adultes sous tutelle. Or, outre une foule d'autres choses, nous autres enseignants endossons précisément la responsabilité de sélectionner les contenus et les thèmes auxquels nous ne voulons pas confronter les jeunes.

### LE PIÈGE DES GENRES DE TEXTES

Rédiger une citation littérale ou conforme au sens, indiquer ses sources, tirer le meilleur parti des notes en bas de page ou en fin d'ouvrage, de la bibliographie, des citations trouvées sur Internet: avez-vous déjà expliqué à vos apprentis comment procéder dans chaque cas? Bon, vous comprenez où je veux en venir. Même des étu-

*Mis à part une foule d'autres choses,  
nous autres enseignants endossons  
précisément la responsabilité de  
sélectionner les contenus et les thèmes  
auxquels nous ne voulons pas  
confronter les jeunes.*

dants se destinant à l'enseignement de la culture générale maîtrisent mal la manière de présenter l'apparat critique de leur travail d'approfondissement, un point qui d'ailleurs brille par son absence à l'art. 10 de l'ordonnance sur l'enseignement de la culture générale. Comment alors vont-ils enseigner ces règles à leurs élèves?!? Ne serait-il pas opportun de s'exercer à différents genres de textes au lieu de fermer un œil (et parfois aussi les deux yeux) sur les aspects formels de la validation des acquis?

### LE PIÈGE DU COIN DE PARADIS

L'enseignement de la culture générale n'est ni une fin en soi ni une île sous les alizés, ni un espace 5 étoiles aménagé dans la formation professionnelle initiale, servant àachever de ridiculiser le reste de la formation professionnelle. L'art. 2, al. 3 de

l'ordonnance de l'OFFT concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale ne stipule-t-il pas: «Tous les lieux de formation ont pour tâche l'approfondissement et l'application des compétences de base»? Tous les lieux de formation? Donc aussi les entreprises. La collaboration ne s'établit pas par le biais des contenus de formation, mais plutôt par des contacts entre personnes qui témoignent de l'intérêt pour le travail des autres et ont à cœur une véritable promotion (durable) de leurs apprentis. Il est tout particulièrement regrettable qu'une telle collaboration ne s'instaure pas quand l'école professionnelle et l'entreprise se situent à un jet de pierre l'une de l'autre. Je connais un cas où les deux bâtiments se font face au point que chacun peut regarder l'autre travailler. Malgré cela, les contacts demeurent rarissimes ou se limitent à la résolution de problèmes. À quoi cela tient-il? L'enseignant de la culture générale ne pourrait-il pas faire le premier pas et tendre la main à son vis-à-vis? Cela ne plaiderait-il pas en faveur de l'orientation vers l'opérationnel et de l'ouverture de l'école professionnelle? Les entreprises n'ont-elles pas aussi pour tâche d'inculquer la culture générale à leurs apprentis et de promouvoir leurs compétences?

## LE PIÈGE DES MOYENS DIDACTIQUES

Fréquemment, la structuration du contenu de formation est déléguée aux éditeurs de moyens didactiques. Or, ceux-ci dominent le marché et exercent une influence beaucoup trop grande, et cela depuis de nombreuses années. En fait, ces éditeurs élaborent incognito leur propre plan d'études, sans avoir pour autant à en porter la responsabilité. Je dénombre depuis plusieurs années une multitude de moyens didactiques même pas cohérents à l'intérieur du catalogue de l'éditeur. Pire, ces moyens didactiques s'arrogent le droit de définir en

catimini ce qu'il faut entendre par culture générale. Fait tout à fait regrettable, des aspects de la culture tels que l'identité, la socialisation et l'éthique y sont traités par-dessous la jambe. S'étonnera-t-on qu'un pédagogue allemand ait déclaré: «Le véritable moyen didactique, c'est l'enseignant!»

## LE PIÈGE DE L'INFORMATISATION

Nous vivons à l'ère de l'informatique, ce qui n'est pas sans conséquence pour l'enseignement de la culture générale. Nos apprentis sont nés avec une souris d'ordinateur dans la main, un natel collé à l'oreille et, dès lors, ils ne conçoivent pas le monde sans toutes ces technologies. L'enseignement de la culture générale ne saurait l'ignorer et doit apprendre à les intégrer judicieusement. Mais comment faire? Une solution extrême consisterait à informatiser tout cet enseignement. Le matériel d'enseignement est alors disponible à l'écran et chaque apprenti est «parqué» derrière son laptop. Est-ce là la bonne réponse à l'informatisation rampante de la société et du savoir? Qu'en est-il de l'orientation vers une pédagogie active, une fois les élèves «parqués» derrière l'écran de leur ordinateur? Pour ma part, je prône une utilisation modérée des nouveaux moyens informatiques, de sorte à ce que les élèves apprennent à réfréner leur appétit de bits et de pixels. Il serait ici tout indiqué de s'interroger dans quelle mesure ces nouveaux médias contribuent à l'acquisition autonome de la culture générale, en quoi ils constituent pour l'être humain un progrès et s'ils n'aboutissent pas à faire de nous de prétentieux informés superficiels.

## LE PIÈGE DE LA CONTRAINTE

Le concept d'enseignement de la culture générale se révèle être une construction fragile, toujours à deux doigts de s'effondrer sous les coups de butoir que sont la dotation horaire, la taille des classes, la

structure du plan horaire ou les taux d'engagement. Autant de soi-disantes «contraintes», fondées en soi, mais qui créent une résistance face aussi bien à l'enseignement de la culture générale qu'à sa finalité. Il

*Les étudiants effectuent de nos jours leur formation sur une période réduite d'un tiers par rapport au temps consacré par la génération d'il y a plus de 10 ans.*

est bien insuffisant que la Confédération prône l'enseignement de la culture générale et qu'elle délègue ensuite la surveillance de la qualité de celui-ci à d'autres organes et structures «fédérales». Même si une commission a été formée à cet effet, le libellé de l'art. 15 de l'ordonnance de l'OFFT concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale, aucun milieu concerné par cet enseignement ne se sent responsable d'y pratiquer l'assurance de la qualité. Une réforme de l'enseignement de la culture générale devrait également maîtriser la structure des ressources mises en place dans les cantons.

## LE PIÈGE DE LA MARGINALITÉ

Une discussion publique s'est tenue sur le sens de la culture générale dans un café philosophique de Suisse allémanique. L'intervenante était une experte expérimentée de la formation qui a abordé le thème «La culture générale, est-ce encore bien nécessaire?». Durant la discussion, il est vite devenu clair que cette experte ignorait que depuis bientôt 15 ans une grande partie des jeunes ayant suivi en Suisse une formation professionnelle initiale ont reçu des cours intitulés «culture générale»! Ce lapsus tient-il à l'ignorance de l'experte? Ou à nous les enseignants de cette branche? Depuis 15 ans, nous sommes des experts de la «culture générale». Mais qui le sait? Ne sommes-nous pas des marginaux, des ori-



**Pavel Novak** a été chargé de cours de 1996 à 2011 dans les branches «Langue et communication», «Éthique», «Identité et socialisation», «Culture» à l'ISPPF et à l'IFFP à Zollikofen. De 2002 à 2007, il a dirigé la filière d'études menant au diplôme «Enseignement de la culture générale», qu'il a conçue dès 2006. Il a participé aux travaux de révision du plan d'études cadre pour l'enseignement de la culture générale paru en 2006. Depuis août 2011, il est responsable de la filière d'études certifiante (CAS) au prorectorat Formation continue de la Haute école pédagogique de Saint-Gall, [pavel.novak@phsg.ch](mailto:pavel.novak@phsg.ch).

ginaux qui s'occupent de formation? Nous n'avons créé qu'un nombre très réduit de contacts et de passerelles vers les autres prestataires et représentants de la culture générale, qu'il s'agisse des «fournisseurs» de l'école publique ou de ceux du degré secondaire. Et pourtant, il serait si utile de partager nos expériences, de nous confronter à d'autres concepts de culture générale et de faire connaître les avantages de nos concepts.

### LE PIÈGE DU PLAN D'ÉTUDES

«Si le plan d'études cadre est bon, l'enseignement de la culture générale est aussi bon». Cette affirmation est fausse. La Confédération et les cantons devraient investir davantage dans la formation des enseignants de culture générale et réfléchir à la qualité et à la quantité (1800 heures) de ce type de formation. Car toutes les études de ces dernières années l'attestent: un bon enseignement va de pair avec un bon enseignant. En d'autres termes, si les plans d'études, les recteurs des écoles, les moyens didactiques et l'architecture des complexes scolaires sont bel et bien des facteurs importants, ils restent cependant secondaires par rapport à la qualité de l'enseignement dispensé dans une salle de classe. Un bon enseignement de la culture générale est inimaginable sans bons enseignants de la culture générale! Ici, la Confédération et les cantons ne devraient pas entrer en concurrence, mais formuler des exigences judicieuses dans un souci commun de promotion d'une culture générale de qualité destinée, si possible, à l'ensemble des personnes en formation et dans tous les lieux de formation.

### LE PIÈGE DU TÉLÉCHARGEMENT

Les étudiants effectuent de nos jours leur formation sur une période réduite d'un tiers par rapport au temps consacré par la génération d'il y a plus de 10 ans. L'ordon-

nance de l'OFFT concernant les conditions minimales relatives à la culture générale dans la formation professionnelle initiale exige un minimum de 1800 heures, dont 30 % sous forme d'heures de présence. La formation des enseignants de la culture générale doit, pour répondre à l'*«esprit du temps»*, rester mince. Il ne reste donc plus de temps pour la culture générale élargie, pour la promotion de la personne humaine et encore moins pour le temps libre étudiant. Dit sans fioritures et dans un esprit fonctionnel, il n'est désormais permis de fournir dans les filières d'études que ce qui est attendu. Il n'y a plus de place pour l'*«inutile»*, ni pour *«ce dont on a déjà entendu parler»*. De nombreux étudiants viennent à comparer un peu leur formation au remplissage d'un sac ou à un simple téléchargement. Or une authentique formation ne saurait être réduite à un *«téléchargement»* et le cerveau des étudiants n'est ni un entonnoir à connaissances ni un disque dur. La formation ne devrait pas seulement accroître la compétence des élèves et être professionnalisante, mais aussi cultiver la dimension humaine et renforcer dans leur identité les enseignants en charge de la culture générale.

\*\*\*

Tant de pièges ... A n'en pas douter, l'enseignement de la culture générale se trouve sur une pente savonneuse. Les milieux concernés doivent se réveiller et rester vigilants. Par définition, les pièges sont des dispositifs où l'on tombe involontairement. Plusieurs de ces pièges ont été tendus par d'autres, mais un grand nombre d'entre eux trouvent leur origine dans nos propres rangs, tandis que d'autres sont générés par le système. Encore faudrait-il *«secouer les bons cocotiers»*, par exemple celui qui sous-tend la formation des enseignants de la culture générale, celui qui concerne les éditeurs de moyens didactiques ou celui qui concerne l'organisation scolaire (ici la Confédération, là les can-

tons). Une nouvelle réforme de la culture générale ne permettra assurément pas de courir après tous les lièvres à la fois. Interrogeons-nous alors sur le genre de culture générale que nous souhaitons enseigner à l'avenir. Mon souhait serait que la culture générale devienne un sujet à la fois simple et important. Pour reprendre le langage des publicitaires, l'enseignement de la culture générale devrait être *«smart»*. Faire moins est un plus. Concrètement, moins de connaissances inertes, moins de gaspillage au niveau du matériel didactique (moyens didactiques jamais utilisés jusqu'à leur terme, montagnes de copies), moins de technologies et d'outils, moins de recettes à la Betty Bossy. Et en contrepartie, plus d'interrogation sur le pourquoi des choses, plus de profondeur historique, plus de souplesse (éloignement de la structure d'enseignement de type *«école du dimanche»*), plus de changements contextuels (*«école ouverte»*), plus de passerelles entre l'école professionnelle et l'entreprise. Et, last but not least, plus d'enseignants de la culture générale qui soient smart, curieux et enthousiastes, prêts à suivre des formations continues et à façonner l'esprit de leurs apprentis. En un rêve comme en cent: un *«enseignement smart de la culture générale»*.

# Éviter des relégations mal vécues

L'accroissement de la perméabilité dans le système de formation (professionnelle) est l'un des objectifs déclarés de la nouvelle loi sur la formation professionnelle. On pense généralement à une perméabilité vers le haut, à une ascension. Il s'agit là de mesures importantes visant à libérer la formation professionnelle de l'image défavorable qui lui colle parfois à la peau. La maturité professionnelle et les passerelles ouvrent aux professionnels les portes des hautes écoles. «Pas de diplôme sans passerelle vers d'autres formations», tel est le slogan de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).

**Et pourtant, il est plus fréquent que les personnes en formation** passent à l'échelon inférieur en cours d'apprentissage. Une étude menée à grande échelle dans le canton de Berne (disponible sur Internet uniquement en allemand) a été consacrée aux résiliations de contrats d'apprentissage. Elle montre que pour une personne en formation qui réussit à monter dans une catégorie supérieure d'apprentissage, cinq autres sont «relégués en ligue inférieure». Il est étonnant – détonant serait-on tenté de dire – de constater avec quel détachement les jeunes décident, dans la majorité des cas, de rompre leur contrat d'apprentissage. On parle pudiquement de «changement de profil» pour qualifier ces «relégations»: du profil E au profil G chez les polymécaniciens, du profil E au profil

B chez les employés de commerce, de la profession de polymécanicien à celle de mécanicien de production et du certificat fédéral de capacité à l'attestation fédérale de formation professionnelle.

**Il est compréhensible que des parents poussent leurs enfants** à suivre plutôt une formation professionnelle donnant droit à un certificat fédéral de capacité. «Si les choses devaient mal se passer, il serait toujours temps d'envisager l'obtention d'une attestation fédérale de formation professionnelle.» Il est tout aussi normal que les entreprises encouragent prioritairement «le profil de la profession supérieure». Mais a-t-on seulement pensé aux conséquences massives et désastreuses pour les personnes en formation?

**Selon l'étude citée précédemment, la relégation dans une profession inférieure** s'accompagne de forts sentiments négatifs chez les apprentis. Ceux-ci sont déçus, parfois aussi en colère, bien conscients de «s'être plantés». De bien mauvaises conditions pour poursuivre leur formation professionnelle. Les enseignants encaissent aussi de plein fouet les retombées indirectes de ces échecs. Un simple exemple pour illustrer notre propos: au début d'un nouveau cycle d'apprentissage, l'enseignant chargé des apprentis monteurs-électriciens (MoE, une formation de trois ans) s'occupait seulement d'une classe comptant environ treize élèves. Au cours de la première et de la seconde année d'apprentissage, sa classe s'est étoffée sans discontinuer; à la fin de la troisième année, il enseignait à 22 élèves. Sont donc venus s'ajouter peu à peu des jeunes qui avaient abandonné leur apprentissage d'installateur-électricien (InE, une formation de quatre ans), ou avaient été contraints de le faire. Comment proposer dans ces conditions un enseignement captivant et motiver des apprentis dont le tiers a passé par l'épreuve d'un échec et «se farcit» des cours moins bien cotés que ceux fréquentés initialement? Comment l'enseignant peut-il faire croire de manière crédible à ses élèves que la profession de monteur-électricien suivie actuellement est une profession «au profil autonome et exigeant» et pas seulement un bassin de rétention pour élèves en échec scolaire?

**Que faire alors? Deux voies m'encouragent à rester tout de même confiant:** procéder à un état des lieux systémique après une demi-année d'apprentissage et promouvoir l'instauration d'un semestre de base commun à deux profils de professions apparentées. Dans les deux cas, il existe des exemples tirés des professions de l'électricité. Dans le canton de Thurgovie, après un semestre d'apprentissage aussi bien de monteur-électricien que d'installateur-électricien, tous les apprentis sont convoqués à un entretien. Dans l'Oberland bernois, on examine une autre possibilité consistant à réunir durant le premier semestre les apprentis des deux professions en question. Les plans de formation ne constituent pas un obstacle en l'occurrence. Durant ce premier semestre, les apprentis, les formateurs et les enseignants examinent ensemble quelle forme d'apprentissage est la plus adaptée à la personne en formation et laquelle correspond le mieux à ses ambitions. Ces jeunes, suivis de près dès le début de leur apprentissage, sont alors poussés aimablement dans leurs derniers retranchements, encouragés à atteindre des objectifs réalisables, à éviter des échecs cuisants et à renforcer leur motivation. Excellente manière de forger une relève solide.

