



CIIP

CONFÉRENCE INTERCANTONALE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Bulletin No 3 – juin 2016

Édito

En 2006, à l'invitation de la CDIP, la Confédération et les organisations faïtières du monde du travail se sont entendues sur un objectif stratégique commun visant à faire passer le pourcentage de jeunes adultes titulaires d'un certificat du secondaire II de 90 à 95 % d'une cohorte. Cet engagement a été renouvelé entre les mêmes partenaires dans le cadre d'une *Déclaration programmatique commune*, en date du 31 mars 2015. Ils s'accordent notamment sur le fait que la qualité de la formation ne doit pâtir, à aucun niveau d'enseignement, des aléas de l'évolution démographique. Actuellement, le taux de 95 % est atteint pour les jeunes nés en Suisse, mais pas encore pour l'ensemble de la population.

Le soutien à la transition I cible les élèves rencontrant des difficultés à trouver ou à conserver leur voie de formation, qu'elle soit professionnelle ou générale, du fait d'insuffisances scolaires, de difficultés d'insertion sociale ou d'ordre familial ou culturel, de déracinement ou, plus prosaïquement, du fait d'une absence de motivation ou d'intérêt, voire d'un rejet résolu des contraintes d'une formation. Dans un pays comme le nôtre, il est clair qu'un échec au secondaire II et l'absence d'une certification de ce niveau ne peut que péjorer gravement l'accès à une occupation stable, permettant l'autonomie financière et l'insertion sociale.

Jusqu'ici, la CIIP n'a pas été active sur ces sujets en tant que conférence régionale. Plusieurs mesures ayant été recommandées ou organisées à l'échelle nationale, la réalisation est ensuite laissée aux cantons, lesquels ont déployé des dispositifs souvent individualisés et regroupant nombre d'intervenants. Dans les cantons, les politiques interdépartementales concertées et ciblées semblent apporter les résultats les plus probants.

Au moment où la CIIP a inscrit dans son nouveau programme d'activité quadriennal la préoccupation de dresser un état des lieux et des pratiques de transition, de renforcer l'orientation et de développer si besoin une approche stratégique commune, le présent bulletin d'information livre au lecteur divers exemples cantonaux et quelques études statistiques ou scientifiques qui illustrent les multiples facettes de cette charnière sensible du système de formation. Nous exprimons notre reconnaissance à leurs auteurs.

Monika Maire-Hefti
Conseillère d'État (NE)
Présidente de la CIIP

A la Une

p. 2

Sous la loupe

p. 3

La transition I: moment charnière dans la formation

- A quelles échelles agir sur la transition ? p. 3
- Quelques facettes de la transition p. 5
- L'entrée au secondaire II, une transition qui marque les parcours de formation des jeunes p. 8
- La transition de l'école à la vie active : les dix premières années de TREE p. 13
- Les arrêts d'apprentissage révélateurs des parcours de transition école-travail actuels p. 17
- L'orientation : une entreprise collective p. 21
- Le *case management* formation professionnelle p. 25
- Les mesures de transition dans le canton de Vaud p. 29
- Entre scolarité obligatoire et insertion dans le monde du travail – Les difficultés actuelles de la formation professionnelle spécialisée à jouer son rôle d'interface p. 32
- Projet collaboratif dans le district de la Glâne pour soutenir les jeunes en rupture p. 35

Du côté de la Documentation

p. 37

Parole aux partenaires

p. 38

- Parents d'élèves (FAPERT) p. 39
- Enseignants (SER) p. 40
- Recherche (SSRE) p. 42

Agenda

p. 44

Prochain numéro

- Le Bulletin no 4 sera consacré à la formation des enseignants



Nouvelles présidences romandes

Mme la Conseillère d'État **Monika Maire-Hefti** (NE) préside la CIIP depuis le début de l'année 2016; M. le Conseiller d'État **Bernhard Pulver** (BE) en reste le vice-président.

M. **Samuel Rohrbach** (JU) prendra le 1^{er} juillet 2016 ses fonctions de président du SER (Syndicat des enseignants romands), succédant à M. **Georges Pasquier** (GE). M. **Olivier Solloz** (VS) assumera la vice-présidence du SER.

La FAPERT (Fédération des associations de parents d'élèves de la Suisse romande et du Tessin) a élu Mme **Jacqueline Lashley** (GE) à sa présidence, le 28 mai dernier, en succession de M. **Paul Majcherzyck** (FR). M. **Tristan Mottet** (VS) en reste le vice-président.

Révision des statuts et du Règlement de gestion financière de la CIIP

Suite aux mesures accompagnant le repositionnement de l'IRDP et à l'introduction du nouveau Modèle comptable harmonisé pour les entités publiques (MCH2), des versions réactualisées des Statuts de la CIIP, du 25 novembre 2011, et du règlement de gestion financière (RFI), du 15 mars 2012, ont été adoptés par l'Assemblée plénière le 26 novembre 2015. Disponibles sur le site Internet de la CIIP, ces bases révisées sont entrées en vigueur dès janvier 2016.

Programme d'activité et dispositif intercantonal pour 2016-2019

Suite à des réflexions et préparatifs étalés tout au long de l'année précédente, le Programme d'activité, ainsi que son dispositif de travail intercantonal, ont été adoptés par l'AP-CIIP le 26 novembre 2015 et sont entrés en vigueur en janvier pour une nouvelle période administrative de quatre ans. Le mot d'ordre du programme est «consolidation», à la suite des accords d'harmonisation (CSR) et de financement (AES) et des aménagements structurels (filières de maturité) des dernières années. On ne relève aucun changement du côté des Conférences, mais un certain remaniement au niveau des commissions permanentes, ainsi que l'apparition du statut de commissions de coordination pour des organes intercantonaux préexistants directement rattachés à une conférence de chefs de service.

L'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP) en ligne

Un nouveau site Internet est en préparation à l'IRDP et sera mis en ligne à la rentrée 2016-2017. Il présentera les activités et travaux de recherche de l'institut et facilitera l'accès à ses nombreuses ressources documentaires grâce à un moteur de recherche spécialement conçu. On pourra également consulter en ligne les *Documents informatifs* et *indicateurs de l'Espace romand de la formation* sous une nouvelle forme dès 2017.

Plateforme électronique du Plan d'études romand

Année après année, la Plateforme du PER évolue et voit sa fréquentation augmenter. Son interface a été rafraîchie en 2015 et le nombre des utilisateurs a augmenté de 25 %. Plus de treize mille enseignants et formateurs sont aujourd'hui inscrits au moyen d'un identifiant leur permettant d'avoir accès également aux moyens d'enseignement en ligne.

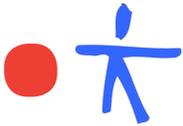
www.plandetudes.ch

Nouveaux moyens d'enseignement romands

- **English in Mind 10^e**: adaptation romande des moyens édités par Cambridge University Press suite à l'appel d'offres public (AOP) mené par le SG-CIIP en 2010. Ces moyens s'inscrivent dans la continuité de *MORE!* 7^e-8^e et *English in Mind 9^e*.
- **Junior 7^e**: adaptation romande des moyens édités par Klett-Langenscheidt suite à l'AOP mené par le SG-CIIP en 2012. Ces moyens s'inscrivent dans la continuité de *Der grüne Max* 5^e et 6^e.
- **Géographie 7^e-8^e**: moyens entièrement romands produits dans la continuité de *Géographie* 5^e et 6^e parus en 2013 et 2014.
- **Histoire 7^e-8^e**: moyens entièrement romands produits dans la continuité d'*Histoire* 5^e-6^e parus en 2014.
- **Géographie 9^e**: version probatoire imprimée pour 2 ans. La version définitive paraîtra en 2018, ce laps de temps permettant au SG-CIIP d'affiner ce moyen à satisfaction de tous les cantons romands.
- **Sciences de la nature 9^e-11^e**: mutualisation de ressources cantonales produites sous la forme de fiches et d'un aide-mémoire pour l'élève, la partie maître étant produite en format numérique.

Mise en probation des nouvelles séquences d'enseignement en SHS au 3^e cycle

Vu le caractère sensible de ces matières au 3^e cycle et le fait que des moyens y soient conçus pour la première fois à l'échelle romande, l'AP-CIIP a décidé de la mise en probation pour deux ans des premières séquences d'enseignement réalisées pour le cycle d'orientation en géographie et en histoire, intégrant également la citoyenneté et le fait religieux. Le matériel de 9^e année sera ainsi introduit à la prochaine rentrée dans les cantons intéressés, un dispositif d'évaluation et de recueil des opinions et suggestions des praticiens étant assuré par l'IRDP. Le mécanisme se reproduira pour la 10^e en 2017 et pour la 11^e en 2018. Les versions finales des moyens d'enseignement, révisées et complétées, seront mises à disposition entre 2018 (9^e) et 2020 (11^e).



A quelles échelles agir sur la transition ?

Comme le lecteur de ce bulletin le découvrira rapidement au fil des contributions, la notion de transition est quelque peu insaisissable au vu des réalités locales et des extensions variées qu'elle recouvre. Les statistiques fédérales la considèrent comme un changement de formation, soit par le biais du passage de l'une à l'autre des principales filières, soit par une promotion au sein d'une même filière. En termes de politique éducative, c'est sur la charnière entre la scolarité obligatoire et le secondaire II que doit porter une action adaptée, concertée et surtout individualisée. Ceci appelle donc un travail de terrain, au plus près de l'individu concerné. Serait-il vraiment utile d'y apporter un surplus de coordination, et, le cas échéant, à quel(s) niveau(x) ?

Le projet national Transition

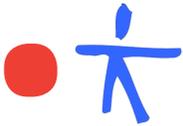
Entre 2006 et 2010, la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) et l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) avaient lancé un vaste cadre de réflexion sous des airs de mobilisation générale. Le nombre inquiétant de jeunes en rupture de formation, que ce soit directement au sortir du bien-nommé cycle d'orientation, ou plus tard suite à des tentatives et échecs répétés entre les filières du secondaire II, et les conséquences de telles situations de décrochage ou de non-accrochage sur le plan social, sanitaire et même sécuritaire, aux lourdes incidences financières pour les pouvoirs publics, avaient progressivement conduit à développer des mesures et des dispositifs de soutien, publics, privés ou mixtes, chacun y allant de son apport et de sa structure sans réelle coordination. Sous le titre *Optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II*, mais couramment appelé Transition ou, plus joliment dit en allemand, de Nahtstelle (couture, soudure, année charnière, jonction), un vaste projet national allait réunir des délégués de tous les secteurs, offices, organisations du monde du travail et milieux associatifs, hautes écoles et experts impliqués : formations générales et professionnelles, faïtières patronales et syndicales, offices et experts de la formation, de l'économie, du chômage, de la santé, des assurances sociales, des migrations, de la pédagogie spécialisée. Il s'agissait de dégager, à partir de l'inventaire et de l'analyse des mesures et des flux, des résultats et des échecs, quelques lignes de force aux effets avérés, des orientations et résolutions communes, et surtout une coordination plus efficiente du vaste éventail de responsabilités publiques et économiques, de dispositions opérationnelles et d'allocations financières existantes.

Suite à la volonté politique initiale de déboucher sur une forme de *commitment*, une déclaration stratégique commune fut signée solennellement en 2006 entre CDIP, Confédération et partenaires sociaux centraux, déclaration renouvelée et légèrement complétée en 2015. La CDIP adopta le 28 octobre 2011 des recommandations relatives à la transition I (voir les textes

sur www.cdip.ch). Dans ce contexte et dès 2008, l'OFFT (intégré depuis lors au Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI) lança avec beaucoup d'insistance auprès des cantons le développement du *Case Management*, en y apportant jusqu'à fin 2015 son soutien financier. Ce principe de gestion des cas individuels se définit comme une procédure structurée visant à appliquer des mesures adéquates aux jeunes dont l'accès au monde du travail risque d'être sérieusement compromis. Il sert à coordonner les interventions des différents acteurs par-delà les frontières institutionnelles et professionnelles et même au-delà de la période durant laquelle les jeunes choisissent une profession et suivent une formation professionnelle initiale (cf. www.sbbk.ch). Dans chaque canton, les dispositions existantes furent évaluées, restructurées, combinées, faisant souvent l'objet de nouvelles dispositions légales. Une coordination interdépartementale apporta très souvent un gain considérable de prise de conscience et d'efficacité (cf. article sur le *case management*, p. 25). Diverses initiatives privées et parfois pionnières d'insertion professionnelle gagnèrent au passage en puissance et en visibilité (par exemple les projets LIFT ou Speranza, aujourd'hui repositionnés ou disparus). Dans l'ensemble, on peut reconnaître au projet national Transition un important apport et un impact certain aux effets très diversifiés dans chacun des cantons, en fonction de son tissu économique et de la tradition différenciée de ses parcours scolaires au sortir de l'école obligatoire (voir à titre d'exemple les particularités genevoises exposées dans ce bulletin, p. 8).

Un accès aux données longitudinales pour une analyse approfondie

Dans le prolongement des résultats de PISA 2000, qui avaient fourni pour la première fois à l'échelle nationale des données sur les résultats des élèves au terme de la scolarité obligatoire, de premières études longitudinales se sont mises sur pied, mais les outils statistiques ont manqué pour analyser les phénomènes à une large échelle. Projet pionnier, l'étude TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) dégagait progressivement, sous la conduite



du Service de la recherche en éducation genevois (SRED), puis de l'Université de Bâle, des résultats d'un grand intérêt. Pilotée depuis 2015 par l'Université de Berne, TREE repart en 2016 à partir d'un nouvel échantillon de 6000 jeunes arrivés au terme de leur scolarité obligatoire, conforme à celui de l'an 2000 (cf. www.tree.unibe.ch et article p. 13). L'étude TREE s'est d'ailleurs associée aux tests nationaux de référence conduits pour la première fois au printemps 2016 par la CDIP, en particulier pour le recueil des données contextuelles. Seules d'autres enquêtes comme ch-x (enquête fédérale auprès de la jeunesse (19 ans), élargissant le test conduit auprès des recrues – www.chx.ch) ou COCON (enquête suisse sur les enfants et les jeunes, touchant trois cohortes regroupant 3000 enfants et jeunes au total, conduite par l'Université de Zurich, www.cocon.uzh.ch) ont pu jusqu'ici contribuer dans notre pays à l'analyse des parcours de formation au cours de la transition I, mais au moyen d'échantillons réduits et sans pouvoir apporter une vision complète et durable.

Pour sa part, l'Office fédéral de la statistique (OFS) dégagait jusqu'ici des tendances très générales (sur www.bfs.admin.ch). Cet obstacle se dissout depuis la récente autorisation d'usage d'un identificateur individuel national sous la forme du nouveau numéro AVS à 13 chiffres (NAVS13), celui-ci ouvrant enfin la porte aux mesures longitudinales exhaustives en suivant à la trace et anonymement les parcours individuels de cohortes entières. Basée sur une population de 315'000 élèves du secondaire II dans l'année scolaire 2012-2013, la première étude à large échelle de ce type¹, croisée avec les données d'autres registres de la population, fournit pour la première fois une structure sociologique de la répartition et de la mobilité entre les cinq filières de formation du secondaire II. Des analyses subséquentes permettront ces prochaines années d'étudier de près et à large échelle les phénomènes de rupture et de relance – les décrochages et les rattrachages au sein du système – en dégagant, nous l'espérons, l'impact et les résultats des divers dispositifs de transition.

Quelle coordination dans la diversité des situations cantonales ?

De nombreuses interrogations sont apparues au sujet de la transition lors de l'élaboration du programme d'activités de la CIIP pour la période courant de 2016 à 2019. Inquiets de la fin du soutien financier de la Confédération aux dispositifs de *case management*, d'aucuns auraient souhaité une plus grande implication de la CDIP, laquelle estime toutefois sa mission à l'échelle nationale remplie depuis la clôture du projet Transition/Nahtstelle. La discussion conduite au sein de la CIIP avec les trois conférences des chefs de service de l'enseignement (CLEO, CLPO et CLPS) et plus encore avec la conférence latine de l'orientation (CLOR) n'a pu déboucher sur des attentes communes quant à la nécessité d'une intervention intercantonale particulière sur les processus en cours. Finalement

¹ Laganà, F., Babel, J. (2015). *Analyses longitudinales dans le domaine de la formation : Transitions et parcours dans le degré secondaire II*. Edition 2015. Neuchâtel: OFS (publication n° 1583-1500).

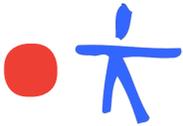
ont été inscrits dans le programme d'activité 2016-2019 de la CIIP des objectifs d'observation et de vigilance, à défaut d'une volonté immédiate de coordonner des actions qui ne peuvent que se mettre en place au plus près des personnes nécessitées. Celui-ci évoque par conséquent la transition sous forme d'intentions générales au point 3.5.1 :

Renforcer l'orientation des jeunes; soutenir et faciliter la transition des jeunes entre le secondaire I et le secondaire II, puis entre le secondaire II et le tertiaire :

- mettre en œuvre les objectifs inscrits dans la Déclaration programmatique Transition du 31.03.2015 des cantons, de la Confédération, des organisations du monde du travail et de la profession enseignante ;
- établir un état comparatif des jeunes sortant du secondaire I qui ne trouvent pas place dans les formations traditionnelles du secondaire II, puis proposer des recommandations à l'AP-CIIP ;
- prendre une part active au développement et à la pérennisation des dispositifs de case management ;
- évaluer s'il y a lieu de développer une approche stratégique commune sur le plan romand/latin.

En définitive, l'apport nouveau sera essentiellement constitué par une bien meilleure vision des réalités et des résultats sur des bases statistiques élargies en ampleur et en durée. Si l'on en juge par la nécessité et l'efficacité des initiatives locales interpellant les acteurs de l'environnement immédiat, à l'image du projet conduit dans le district fribourgeois de la Glâne (cf. article p. 35), la valeur ajoutée que pourrait apporter un travail au niveau de la CIIP portera avant tout sur une concertation plus régulière entre les divers responsables cantonaux, sur une analyse régionale approfondie des données statistiques les plus récentes et sur la documentation et promotion des mesures se révélant performantes. La rencontre annuelle de 2016 entre les conférences de secrétaires généraux et de chefs de service de la CIIP y sera tout particulièrement consacrée. Il s'agira aussi de mieux tenir compte de la mobilité intercantonale de voisinage et de la mise à profit de certaines structures et des expériences acquises, mais également de complications collatérales particulières, comme celles relevant de l'insertion en formation professionnelle ou générale des jeunes issus de l'enseignement spécialisé d'une part, des adolescents et jeunes adultes non accompagnés et parfois peu scolarisés issus de la migration consécutive aux crises et conflits d'autre part. De toute évidence, les nécessités de bien gérer et encadrer les transitions n'iront pas en diminuant, mais en se complexifiant.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



Quelques facettes de la transition

On dit souvent qu'auparavant la transition se faisait, tout simplement; il n'était donc pas nécessaire d'en parler. Alors que ce passage de l'école obligatoire à la formation postobligatoire s'est progressivement complexifié, ont émergé un certain nombre de termes et de notions utilisés pour décrire les différentes situations et réalités vécues par les jeunes dans cette période de transition. Rapide panorama des principales facettes de la problématique de la transition.

Une transition implique un passage d'un état ou d'une situation à un(e) autre dans le cadre d'un ou plusieurs domaines spécifiques. Par conséquent, les définitions de la transition sont multiples et relativement dépendantes des critères retenus.

Comment peut-on caractériser une transition ? Quelles sont les dimensions qui la circonscrivent et qui, de ce fait, différencient les définitions ?

Nous privilégions ici les domaines de la formation et de l'emploi pour la population des jeunes âgés entre environ 15 et 25 ans. Cette délimitation recouvre plusieurs situations dans lesquelles peuvent se trouver des jeunes d'âge, de parcours de formation et de vie très différents.

Plusieurs scénarios de transition peuvent être évoqués :

- de la formation (achevée ou non) à une autre formation certifiante ou non (transitoire);
- de la formation (achevée ou non) à un emploi (précaire ou stabilisé);
- de la formation (achevée ou non) au chômage/à l'aide sociale;
- la contemporanéité formation et emploi¹ (à des degrés/pourcentages différents);
- et bien d'autres cas de figure encore.

¹ Par exemple, l'OCDE délimite la période de transition comme commençant lorsqu'au moins 75 % des jeunes poursuivent des études sans travailler, et se termine lorsque 50 % des jeunes travaillent mais ne font pas d'études (Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (1996). *Regard sur l'éducation : analyses*. Paris : OCDE / INES ; p. 45). Comme en Suisse la formation professionnelle duale implique une expérience réelle, quoique progressive, du monde du travail, on peut considérer que la transition vers l'emploi s'effectue déjà, pour la majeure partie des jeunes suisses, dès la fin de l'école obligatoire.

Plusieurs situations de transition sont ainsi envisageables dès la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à l'insertion, plus ou moins stabilisée, du jeune dans le monde du travail. Quelques aspects permettent d'analyser les transitions par des éclairages différents.

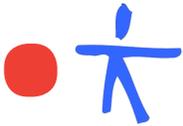
Les modes de réalisation d'une transition (ou la transition réussie et la transition ratée)

Une dimension du passage entre une formation et une formation subséquente ou le monde du travail est son mode de réalisation. Nous l'envisageons comme un continuum entre deux pôles : d'un côté, la transition considérée comme « réussie » et de l'autre, la transition « ratée/manquée ».

Les définitions de la transition « réussie » varient selon les auteurs par rapport à la temporalité du processus qui peut être :

- « rapide », avec le passage direct d'une formation à une autre ou d'une formation à l'emploi ;
- « lente », en incluant aussi la condition de « maintien » dans la formation subséquente ou dans le poste de travail occupé². Par exemple, de ce point de vue, l'obtention d'un diplôme de degré secondaire II (ou de toute formation subséquente) indique indirectement la pleine réussite de la première transition après la scolarité obligatoire par la finalisation du cycle de formation postobligatoire entrepris.

² Par exemple, d'après les [Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – degré secondaire II](#), adoptées par la CDIP, le 27 octobre 2006, par les représentants des organisations faitière, de la Confédération et des cantons, « Le passage est réussi une fois seulement que les jeunes ont pris pied dans un type de formation correspondant à leurs capacités ».



Les critères qui définissent l'achèvement d'une transition varient donc selon les auteurs. Pour certains, seulement la notion de passage dans une formation ou dans un emploi est décisive pour parler de transition effectuée, tandis que pour d'autres c'est la notion du maintien en formation ou dans un poste de travail qui importe.

Par ailleurs, avant de décréter l'aboutissement d'une transition, la durée du maintien dans la situation subséquente n'est pas définie de manière unanime. D'un point de vue extrême, la vérification d'une transition « réussie » de manière définitive ne peut s'opérer que lorsque le jeune a effectivement terminé sa formation postobligatoire ou a obtenu la nomination (en tant que critère de stabilité) dans un poste de travail.

Au niveau conceptuel, à une transition « réussie » couronnée d'un diplôme ou d'une entrée dans le monde du travail, s'oppose une transition dite « ratée/manquée » quand un jeune abandonne toute formation et n'obtient pas de poste de travail stable. Rater/manquer une transition peut avoir de multiples conséquences personnelles et sociales. En effet, dans des cas extrêmes, des situations de précarité, plus ou moins durables, incluant le chômage ou le recours à l'aide sociale peuvent être envisagées.

En revanche, certains jeunes en rupture après la scolarité obligatoire peuvent bénéficier de formations transitoires ou de solutions temporaires qui visent une réinsertion dans le système de formation et/ou dans le monde du travail. Celles-ci sont organisées par les secteurs aussi bien public que privé. Ces programmes de courte durée ont pour but de compléter le bagage scolaire de l'étudiant, de l'orienter dans le degré secondaire II, d'accroître ses chances de trouver une place d'apprentissage ou d'entrer dans une école du postobligatoire. Des offres plus axées sur l'insertion dans l'emploi existent aussi.

Par conséquent, entre une transition réussie et une transition ratée/manquée existe une gamme de situations de transition plus ou moins « difficiles », une pluralité d'expériences non linéaires plus ou moins heureuses, recherchées ou subies.

Transition immédiate ou transition différée

D'un point de vue temporel, la transition entre l'école obligatoire et la formation postobligatoire, ou entre la formation et l'emploi, peut être « immédiate » ou « différée ». C'est la transition « immédiate » qui reflète un parcours linéaire vers une formation postobligatoire certifiante. Or, même une transition immédiate ne garantit pas une transition « réussie ».

La transition « différée » se déroule de manière non-linéaire, par des à-coups ou des détours. On peut constater l'apparition d'une proportion grandissante de parcours personnalisés, faits de formations plus ou moins formelles et d'expériences multiples et variées où la diversité et la complexité priment. Les itinéraires de transition linéaires, fixés d'avance par le système éducatif, quoique toujours majoritaires, sont, au fil du temps,

de moins en moins respectés. Ceci est possible grâce, entre autres, à une composante essentielle du système suisse de formation, à savoir la perméabilité entre les formations, concrétisée par de nombreuses passerelles.

Dimensions subjective et objective des transitions

Toute transition, qu'elle soit définie comme processus dans une certaine continuité ou comme un acte rapide, qu'elle soit réussie ou ratée, immédiate ou différée, a aussi bien une dimension subjective, liée au vécu et à l'appréciation personnelle du jeune, qu'une dimension objective, ayant trait au regard d'un observateur externe et aux normes sociales en vigueur.

Retarder l'entrée dans la formation subséquente peut être dictée par un choix subjectif délibéré. Elle peut donc être volontaire et exprimer le désir de faire une pause par le biais, par exemple, d'un stage linguistique ou d'un long voyage, avant d'entreprendre un nouveau cycle de formation. Toutefois, le retard peut être également involontaire, causé, par exemple, par le fait de ne pas avoir obtenu un contrat d'apprentissage qui permet d'entamer une formation professionnelle initiale. Dans ce cas, la transition devient difficile et le jeune vit une situation

contrainte, ressentie comme imposée par la société ou par la structure du système de formation existante.

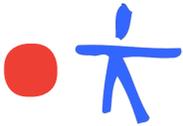
Le décrochage

Plusieurs termes définissent des jeunes qui décrochent, même si les situations ne sont pas toujours identiques : jeunes non qualifiés, non diplômés, déscolarisés, en rupture scolaire, qui ont abandonné le système

scolaire et d'autres encore. Du point de vue conceptuel, la définition reste assez floue. Généralement, le décrochage est défini comme une sortie définitive du système éducatif officiel sans certification de la formation entreprise. Or, dans la perspective de l'apprentissage tout au long de la vie, la possibilité d'obtenir tardivement la certification d'une formation, par exemple post-obligatoire, ne peut pas être totalement exclue.

La norme sociale sert de référence dans la définition du décrochage, car c'est la norme en vigueur qui permet de considérer si la formation est achevée ou pas. La problématisation du décrochage est donc confrontée à l'existence des normes institutionnelles et sociales de formation, c'est-à-dire aux structures du système de formation en vigueur et à la nécessité, voir même à l'obligation sociale d'avoir un diplôme (actuellement de formation postobligatoire) pour vivre et travailler dans la société présente. Par conséquent, la désignation de la ligne de partage entre deux situations, du seuil à partir duquel on considère que la formation minimale requise par les conventions sociales n'est pas atteinte, et que donc il y a décrochage, doit également être prise en considération³.

³ Bernard, P.-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF, pp. 44-45.



La norme a un caractère variable; par conséquent, l'écart à la norme, considéré comme déviance, est également changeant dans le temps et dans l'espace. En effet, comme les normes diffèrent d'un pays à un autre et selon les époques, il est difficile de standardiser la désignation de « décrocheur » dans le cadre d'une comparaison internationale, entre pays.

Les décrocheurs : un groupe hétérogène

Les jeunes qui abandonnent la formation postobligatoire sans obtenir un diplôme constituent un groupe hétérogène, car les causes du décrochage scolaire sont multiples et de natures très diverses. Des problèmes familiaux, sociaux, économiques peuvent être enchevêtrés avec des raisons de santé, de motivation, de faibles compétences scolaires et bien d'autres encore. Les normes en vigueur dans le système éducatif peuvent être vécues comme des causes qui amènent certains jeunes au décrochage.

Les décrocheurs sont parfois difficiles à comptabiliser lorsqu'ils « disparaissent », après avoir quitté le système de formation. Par conséquent, les possibilités de les répertorier et de les contacter, en vue par exemple de les aider, s'amenuise au fil du temps.

En comparaison internationale, la Suisse est parmi les pays où le phénomène du décrochage est le moins développé. En France, en Allemagne, en Italie ou au Royaume-Uni les pourcentages de jeunes qui quittent prématurément le système de formation doublent ou même triplent.

Au niveau suisse, l'approximation de la proportion des jeunes qui ont quitté le système éducatif en Suisse est restée dans une fourchette qui oscille entre 5 % et 10 % pendant ces quinze dernières années. Pour mesurer l'ampleur du phénomène, des données comparables au niveau cantonal ou régional font défaut.

Les mesures des transitions et des décrochages

Au-delà des discussions conceptuelles sur les dimensions des transitions, d'autres questions portent sur la mesure et la description des aspects quantitatifs et qualitatifs de ces situations, afin d'améliorer les éventuelles solutions à apporter. Par exemple, combien de jeunes décrochent-ils et pour quelles raisons? Comment vivent-ils ces situations? Comment décrire et comprendre les différents types de transition? Vers quelles formations les jeunes s'orientent-ils et pour quelles raisons?

Actuellement, des données précises sur les divers moments des processus de transition sont relativement limitées, malgré la réalisation de quelques recherches ponctuelles. La possibilité de suivre le parcours formatif, parfois sinueux et varié, de chaque jeune par l'introduction du dispositif d'identification national (numéro AVS) permettra sans doute à l'Office fédéral de la statistique d'apporter un éclairage utile et des informations précieuses dans le cadre des statistiques de la formation.

Cependant, malgré ces avancées, la dimension qualitative de ces cheminements ne peut être connue que grâce à l'apport des résultats de recherches et d'enquêtes longitudinales, car le processus de transition a une dimension subjective, liée à l'ap-



Michel Duguay, artiste-peintre

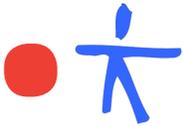
préciation personnelle du jeune par rapport à son vécu, et non pas seulement une dimension objective, qui peut être observée et mesurée par des données chiffrées.

Pour conclure

Les concepts de transition et de décrochage peuvent être appréhendés en privilégiant certaines dimensions, car il n'y a pas de définition unanimement partagée. Par ailleurs, le peu de données disponibles ne fournissent que des éclairages parfois partiels des situations de transition et des décrochages.

L'absence de données qui pourraient assurer une bonne comparabilité pour une analyse intercantonale des dimensions quantitatives et qualitatives des concepts traités, empêche de dresser un panorama satisfaisant des différentes facettes des transitions et des décrochages. De plus, lorsque nous disposons de données pour les cantons bilingues, elles ne sont pas détaillées pour les parties francophones; l'information sur l'ensemble des cantons bilingues fausse partiellement leur analyse. Les mesures des transitions et des décrochages méritent d'être améliorées et approfondies afin d'imaginer, de créer et de disposer de solutions mieux adaptées aux réalités vécues par les jeunes.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



L'entrée au secondaire II: une transition qui marque les parcours de formation des jeunes

La transition entre les degrés secondaire I et II est une période majeure du processus d'orientation-sélection qui détermine en partie les parcours de formation des jeunes. Idéalement, c'est l'entrée dans une formation certifiante qui correspond au projet de chacun qu'il va mener à bien durant sa formation secondaire II jusqu'à l'obtention d'un diplôme. Dans les faits, les projets sont souvent évolutifs voire changeants et les orientations susceptibles d'être reconsidérées. Ainsi les parcours de formation sont-ils souvent plus complexes que ne le prévoient les institutions.

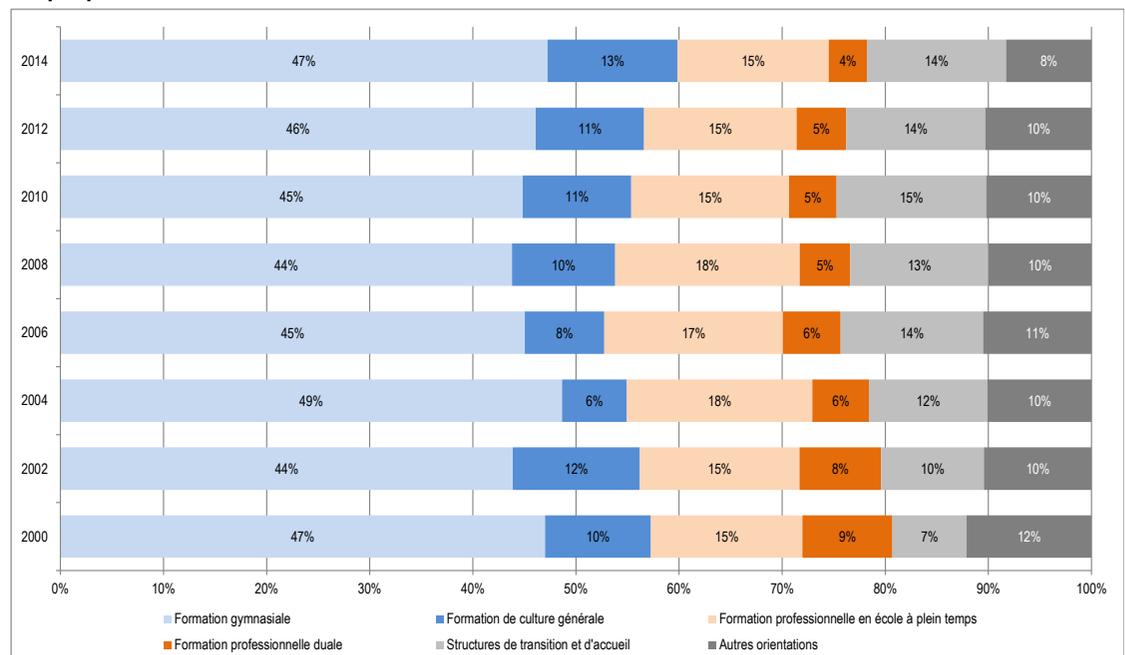
Observer les transitions au sortir de l'obligation scolaire dans le canton de Genève permet d'obtenir une bonne vision de ce moment d'orientation-sélection. En effet, la dynamique générale est assez semblable à ce qui se passe ailleurs en Suisse, que ce soit en termes d'évolution des orientations entre formations généralistes, professionnelles et structures de transition (OFS, 2015) ou en termes d'accroissement des parcours de formations complexes (Amos et al., 2003; Meyer, Hupka-Brunner et Keller, 2012). Cependant, cette dynamique présente, à Genève, certains aspects particulièrement marqués.

Une préférence pour les formations en école

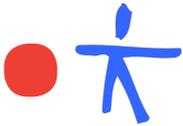
La voie privilégiée après le secondaire I est la filière gymnasiale (47 % de la volée en 2014, graphique 1), et ceci depuis longtemps. L'école de culture générale attire environ 13 % d'une volée. La formation professionnelle concerne moins de 20 % des jeunes et elle se déroule surtout dans le cadre d'écoles professionnelles à plein temps (15 % en 2014). L'orientation vers les formations duales est marginalisée puisque moins de 4 % des élèves commencent un apprentissage dual directement après le cycle d'orientation. Près de 14 % des jeunes sortants du secondaire I n'arrivent pas à entrer directement dans

La formation professionnelle concerne moins de 20 % des jeunes et elle se déroule surtout dans le cadre d'écoles professionnelles à plein temps (15 % en 2014). L'orientation vers les formations duales est marginalisée puisque moins de 4 % des élèves commencent un apprentissage dual directement après le cycle d'orientation.

Graphique 1 : Situation au 31 décembre des élèves scolarisés au dernier degré du secondaire I l'année précédente



Clé de lecture : Données issues de la base de données scolaires du canton de Genève. Les autres orientations comprennent l'enseignement privé, les interruptions temporaires ou définitives de la formation au secondaire I et les mobilités géographiques.



une filière certifiante, essentiellement en raison de leurs difficultés scolaires. Ils doivent alors passer par des structures de transition pour, dans un second temps, tenter de rejoindre une formation conduisant à un diplôme.

Les choix d'orientation sont relativement stables dans le temps. L'essentiel des changements concernent la progression des jeunes qui passent après le secondaire I par une structure de transition (de 7 % à 14 % d'une volée entre 2000 et 2014). Autrement, les orientations vers l'apprentissage dual, déjà peu nombreuses au début des années 2000, sont encore plus rares et l'ECG a vu ses effectifs varier selon ses restructurations, perdant des effectifs en raison d'une élévation des conditions d'accès, et les regagnant les années suivantes (mais avec des élèves d'un profil un peu différent).

Des orientations très hiérarchisées

Ces orientations sont fortement structurées par le profil scolaire des élèves (section fréquentée et profil de promotion en fin de secondaire I, tableau 1). Les élèves dont le parcours scolaire n'a présenté aucune difficulté (promus de section littéraire-scientifique [LS]), bien qu'ayant accès à toutes les formations

de niveau secondaire II, se dirigent quasi exclusivement vers la filière gymnasiale (84 %). Les « LS non promus » se dirigent vers les formations immédiatement moins exigeantes sur le plan scolaire, adoptant les choix des élèves promus de la section langue vivante et communication [LC] (environ 40 % vers l'ECG et 40 % vers les formations professionnelles se déroulant à plein temps en école), bien qu'une cinquantaine d'élèves « bien promus » de LC choisissent la filière gymnasiale, à laquelle ils peuvent accéder grâce à leurs notes. A l'inverse, dans plus de la moitié des cas, les élèves non promus de LC et la plupart des élèves de la section communication et technologie [CT] (promus ou non), n'ont pas d'autre choix que d'entrer dans une structure de transition. Ils sont, en quelque sorte, « coincés » entre des écoles (généralistes ou professionnelles) dont les exigences d'entrée sont supérieures à leurs résultats scolaires et des apprentissages qu'ils n'arrivent pas à obtenir, car ils ne correspondent pas – ou moins bien que d'autres élèves – aux exigences des employeurs. Une année de transition reste alors la seule orientation possible pour rejoindre ultérieurement une filière certifiante. L'orientation directe vers l'apprentissage dual est marginale, puisque qu'elle concerne au plus 10 % des élèves d'un profil donné.

Tableau 1 : Situation au 31 décembre 2014 des élèves en dernière année du secondaire I l'année précédente, selon la section et le statut de promotion

Profil de l'élève	Situation au 31.12.2014												Total			
	Formation gymnasiale		Formation de culture générale		Formation professionnelle à plein temps		Formation professionnelle duale		Structures de transition et d'accueil		Redoublement au CO		Autres orientations			
	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%	Nombre d'élèves	%
LS promu	2'030	84%	92	4%	215	9%	44	2%					48	2%	2'429	100%
LS non promu	3	1%	106	39%	109	40%	6	2%	1	< 1%	33	12%	13	5%	271	100%
LC bien promu	46	41%	26	23%	35	31%	5	4%					1	1%	113	100%
LC promu	9	2%	244	43%	246	43%	33	6%	5	1%	14	2%	16	3%	567	100%
LC non promu			19	7%	10	4%	19	7%	162	62%	39	15%	12	5%	261	100%
CT bien promu			30	60%	13	26%	5	10%					2	4%	50	100%
CT promu			38	14%	16	6%	26	10%	176	65%	3	1%	10	4%	269	100%
CT non promu					4	3%	7	5%	73	56%	20	15%	26	20%	130	100%

Clé de lecture : Données issues du cycle d'orientation et de la base de données scolaires du canton de Genève LS section littéraire-scientifique, LC section langue vivante et communication, CT section communication et technologie. « Bien promus » signifie une promotion avec une moyenne générale > 4.8 ce qui permet des orientations identiques à la section immédiatement plus exigeante. La gradation des profils de promotion peut se lire comme une échelle de difficultés scolaires en fin de secondaire I.

L'orientation systématique vers la filière gymnasiale des élèves sans difficulté et la contrainte quasi généralisée de passer par une structure de transition pour les élèves en difficultés en fin de scolarité obligatoire montre assez clairement la différence des marges de manœuvre des jeunes dans cette transition. Une étude sur les conditions d'orientation à la fin du secondaire I en donne un aperçu (Kaiser, Rastoldo, 2007). Les jeunes promus du regroupement le plus exigeant entretiennent un sentiment d'indétermination, considérant que leurs projets sont encore vagues, mais qu'ils ont du temps pour les développer dans un futur qu'ils maîtrisent et qui dépend essentiellement

d'eux-mêmes (de leurs capacités, de leur intelligence, de leurs envies)¹. Ces derniers sont dans une attitude exploratoire, encore peu articulée à un projet précis, mais sous contrôle. L'orientation vers une école généraliste et exigeante (la filière gymnasiale) correspond alors bien à cette posture. A l'inverse, les élèves en difficultés scolaires tendent à éprouver plus souvent un sentiment de perte de maîtrise de leur orientation et développent plus que d'autres une attitude pragmatique qui vise, avant tout projet, à saisir les opportunités qui s'offrent

¹ Résultats tirés de la comparaison des scores factoriels issus d'une ACP qui résume une série de questions d'opinion. Les détails de l'analyse sont présentés dans : Kaiser et Rastoldo, 2007.



à eux. Ils se déclarent en outre plus fréquemment dépendant d'autrui (pour des conseils ou des soutiens) et sont clairement préoccupés par les risques d'échec. Leur orientation n'est en conséquence que rarement l'aboutissement d'un projet de formation élaboré durant le secondaire I mais davantage une solution qui émerge de la gestion des occasions et des contraintes sur lesquelles ils ont peu de prise. Cette situation est clairement exprimée par les jeunes qui se retrouvent en structure de transition après l'école obligatoire.

Des réorientations nombreuses

Dès lors, les orientations directes après le secondaire I sont largement susceptibles d'être revues et ajustées, soit par la maturation de projets de formation et/ou en raison d'un nouvel ensemble de possibilités ou de contraintes qui suit un échec ou un succès durant la première année au secondaire II. Par ses orientations surtout en écoles et fréquemment gymnasiales d'une part, et en raison de la place importante des structures

L'orientation des élèves en difficultés scolaires n'est que rarement l'aboutissement d'un projet de formation élaboré durant le secondaire I mais davantage une solution qui émerge de la gestion des occasions et des contraintes sur lesquelles ils ont peu de prise.

de transition d'autre part, ce jeu de réorientations est particulièrement important dans le canton de Genève (tableau 2).

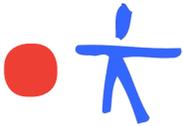
Près de la moitié d'une volée connaît un parcours de formation non linéaire au début du secondaire II (réorientations, redoublements, passage par une structure de transition, interruption temporaire ou définitive de la formation principalement).

Trois mouvements résument les parcours de formation au début du secondaire II: un taux de redoublement relativement élevé au 1^{er} degré du secondaire II, surtout pour les formations se déroulant en école; un nombre important de réorientations débouchant souvent sur des formations professionnelles; et enfin, alors que la transition entre le CO et le secondaire II est assez intégrative, des interruptions prématurées après une année de secondaire II. C'est en effet à ce moment que les interruptions de formation sont les plus nombreuses, surtout après une structure de transition, mais aussi après une première année en formation duale ou à l'École de culture générale (ECG) (Petrucci et Rastoldo, 2014).

Tableau 2 : Situation en 2013 des élèves scolarisés au premier degré du secondaire II et dans des structures de transition en 2012

		2013			
		Même filière 2 ^e degré	Même filière 1 ^{er} degré (redoublements)	Changement de filière (réorientations)	Sans formation à Genève
2012	Formation gymnasiale (N= 2'689)	70%	12%	15% (7% vers des filières prof. surtout avec maturité prof.)	3%
	Ecole de culture générale (N=960)	61%	14%	9% (8% vers des filières prof. surtout CFC dual)	16%
	Formation professionnelle en école (N=989)	56%	18%	17% (6% vers des filières prof. surtout CFC dual)	8%
	Formation duale (N=1517)	70%	10%	3% (2% vers des filières prof. surtout AFP)	17%
	Formation avec maturité professionnelle intra (duale et en école) (N=612)	72%	4%	21% (18% vers des filières prof. surtout en à plein temps en école)	2%
	Attestation de formation professionnelle (N=190)	74%	3%	4% (essentiellement CFC dual)	19%
	Structures de transition (N=846)	15% restent une deuxième année dans une structure de transition		46% (31% vers des filières prof. : 15% CFC dual, 9% CFC en école et 7% AFP)	39%

Clé de lecture : Données issues de la base de données scolaires du canton de Genève. Les changements de métier ou de section dans la même filière ne sont pas comptés. Les jeunes qui sont sans formation à Genève ont soit quitté le canton (mobilités intercantionales ou internationales), soit interrompu leur formation de manière temporaire ou définitive. Les réorientations qui ne vont pas vers des filières de formation professionnelles concernent les formations généralistes, privées ou spécialisées.



Une année après le début du secondaire II s'opère une deuxième étape du processus d'orientation-sélection qui corrige assez largement les orientations prises à l'issue de l'école obligatoire. Dans un premier temps, les jeunes se dirigent plutôt dans des écoles offrant des formations généralistes, en recherchant le niveau d'exigence le plus élevé possible. L'année suivante, ils se réorientent davantage vers des formations professionnelles, souvent duales, en ajustant parfois leurs niveaux de formation. Par ailleurs, parmi ceux qui passent par des structures de transition, près de la moitié rejoint l'année suivante une formation certifiante, mais presque autant interrompent leur formation après l'année de transition.

Cette entrée en « deux temps » au secondaire II illustre une logique d'essais et d'ajustements qui privilégie les orientations laissant le maximum de possibilités ouvertes. L'orientation apparaît alors comme un processus itératif, guidé par l'interaction entre les exigences de l'environnement et les aspirations des jeunes, qui débordent largement au début des formations de niveau secondaire II.

Pour aller plus loin

Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. et Stalder, B. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.

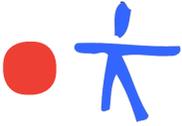
Kaiser, C., et Rastoldo, F. (2007). *Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire: de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres*. Genève: Service de la recherche en éducation.

Meyer, T., Hupka-Brunner, S et Keller, A. (2012). *Ausbildungs- und Erwerbsverläufe des PISA 2000/TREE-Kohorte: Synopsis 2000-2007*. 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* (pp. 86-91). Zürich: Seismo.

OFS (2015). *Transition vers le degré secondaire II. Indicateurs de la formation, environnement du système de formation*. Récupéré le 20 novembre 2015 de www.bfs.admin.ch.

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.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



La transition secondaire I – secondaire II pour les élèves migrants

Chaque année plus d'un millier de jeunes migrants allophones arrivent dans le canton de Genève et y intègrent une formation. Plusieurs centaines sont scolarisés, en raison de leur âge, dans les derniers degrés du secondaire I ou au secondaire II, dans des structures d'accueil qui leur sont spécifiquement dédiées¹. La transition entre secondaire I et II et l'intégration au début du secondaire II est donc particulièrement cruciale pour ces jeunes dont la langue usuelle n'est pas le français et dont les compétences scolaires ne sont pas nécessairement ajustées aux exigences du système de formation genevois.

La population migrante du canton de Genève est assez diversifiée. Elle comprend des migrations ouvrières souvent venues du sud de l'Europe, des migrations issues de régions instables ou en guerre, des migrations motivées par des mobilités professionnelles, qui concernent souvent des populations très bien formées et au statut social élevé, ainsi que des migrations, parfois temporaires, des personnels actifs dans les agences internationales, gouvernementales ou non. Cependant tous les jeunes issus de ces migrations n'ont pas la même chance de se retrouver à l'école publique. Ceux qui proviennent des familles migrantes les plus favorisées sont très souvent scolarisés dans des écoles privées, nombreuses à Genève, notamment celles qui dispensent un enseignement dans une autre langue que le français et/ou qui suivent un plan d'étude international. C'est par exemple le cas de plus de la moitié des migrants anglophones ou germanophones, et ceci particulièrement au niveau secondaire (Rastoldo, Wassmer, Evrard et Kaiser, 2013). Cette distinction sociale est directement due au coût d'un enseignement privé. L'école publique reçoit donc des jeunes migrants aux profils très divers, mais marqués par des provenances sociales plutôt défavorisées, souvent du sud de l'Europe, des Balkans ou d'Amérique latine.

Les caractéristiques de la scolarisation des jeunes migrants arrivés à Genève à l'articulation du secondaire I et II peuvent être résumées en quelques points.

En moyenne, ces jeunes passent presque deux ans dans une structure d'accueil (Rastoldo et al., 2013), alors que ce temps est d'environ une année pour les jeunes migrants qui arrivent plus tôt dans leur cursus scolaire. Ce temps relativement long englobe souvent la transition secondaire I – secondaire II (arrivée en fin de secondaire I et scolarisation dans une structure d'accueil encore la première année du secondaire II) et résulte des trois défis de l'insertion scolaire des jeunes migrants : d'abord apprendre une langue nouvelle, suffisamment bien pour l'utiliser comme langue de travail ; ensuite, procéder aux ajustements scolaires nécessaires, d'autant plus important que la migration se fait à un âge avancé et que les jeunes proviennent d'un environnement où l'enseignement n'était pas toujours assuré (notamment dans des régions en guerre) ; et, enfin, permettre une orientation dans un système de filières aux exigences hiérarchisées qui ne soit pas préteritée simplement par une méconnaissance temporaire du français.

Les parcours de formation des jeunes migrants sont marqués par un certain degré d'inégalité des chances selon le milieu d'origine, à l'instar des autochtones. Ce phénomène est visible dans le niveau scolaire au moment de la migration, dans la durée passée en structure d'accueil et dans les différences d'orientations après la classe d'accueil. Le processus d'inégalité des chances, déjà perceptible dans la situation scolaire des jeunes avant leur migration, s'additionne avec celui à l'œuvre dans le système scolaire d'accueil.

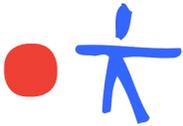
Les orientations après la structure d'accueil sont diverses, elles vont de la maturité gymnasiale à l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) (Hrizi, 2014) selon le niveau scolaire (et en partie social comme exposé ci-dessus) des jeunes. En revanche, la proportion de jeunes sans formation connue après la structure d'accueil de niveau secondaire II est particulièrement importante (environ 43 %). Cette situation est la combinaison de 4 facteurs. Certains jeunes, malgré un passage par des structures d'accueil, n'ont pas réussi à ajuster leur niveau scolaire aux exigences des formations de niveau secondaire II et vont rester durablement sans formation. Pour d'autres, cette interruption de formation est temporaire, le temps de trouver une solution de formation, mais la probabilité de mener à terme une formation après une interruption temporaire est plutôt faible (Hrizi, 2014). Les jeunes migrants sont une population assez mobile, aussi n'est-il pas exclu qu'une partie des jeunes interrompent leur formation à Genève simplement parce qu'ils n'y résident plus. Enfin, l'absence de statut légal, si elle n'empêche pas la scolarité à Genève, rend très difficile la poursuite d'une formation professionnelle duale, ce qui peut également limiter les possibilités de formation de certains.

Enfin, lorsqu'il a été demandé aux jeunes migrants comment ils avaient vécu une sorte de double transition (passage du secondaire I au secondaire II en même temps que le passage d'une structure d'accueil à une classe ordinaire), les réponses tendaient à montrer une transition relativement simple, sans rupture notable, alors que c'était une inquiétude des enseignants des classes d'accueil. Le sentiment de rupture au niveau scolaire était clairement l'arrivée à Genève, avec souvent le plaisir d'arriver dans des écoles bien équipées disposant d'un bon encadrement. L'intégration à la classe ordinaire semble donc se faire avec souplesse et progressivité (Rastoldo et al., 2013).

¹ Un descriptif des structures d'accueil du canton de Genève peut être consulté sur le site du Département de l'instruction publique www.ge.ch/dip.

Pour aller plus loin

Hrizi, Y. (2014). Les parcours de formation des adolescents migrants non francophones. *Note d'information du SRED* No 67.
Rastoldo, F., Wassmer, P-A, Evrard, A. et Kaiser, C. (2013). *Analyse des dispositifs d'accueil et intégration des élèves primo-migrants allophones*. Genève : SRED.



La transition de l'école à la vie active : les dix premières années de TREE

Dix ans après avoir quitté la scolarité obligatoire, plus de 80 % des jeunes gens en Suisse exercent une activité professionnelle. Environ 25 % d'entre eux suivent une formation – la plupart au degré tertiaire – et exercent parallèlement une activité lucrative. Quelques 10 % des jeunes adultes de 26 ans ne possèdent aucun diplôme de formation postobligatoire. Voilà quelques conclusions de l'étude longitudinale TREE.

Formation

Les résultats de l'enquête TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) montrent avec force combien les transitions entre la phase de formation initiale et l'entrée dans la vie professionnelle s'étendent loin dans le jeune âge adulte. Dix ans après avoir quitté l'école obligatoire, à un âge moyen de 26 ans, un quart de la volée 2000 observée se trouve encore en formation, essentiellement au degré tertiaire. Environ 60 % des élèves de cette volée possède à ce moment-là un certificat du degré secondaire II en guise de plus haut diplôme (certificat fédéral de capacité CFC, maturité gymnasiale ou similaire), et à peine 30 % un diplôme du degré tertiaire (formation professionnelle supérieure comprise).

Dix pour cent se retrouvent sans aucun diplôme de formation postobligatoire.

Le pourcentage de « sans-formation » est nettement supérieur à cette moyenne en Suisse romande (16 %) et parmi les jeunes migrants

Globalement, l'influence en Suisse de facteurs étrangers aux performances, tels que l'origine sociale ou les caractéristiques structurelles du système de formation sur la réussite du parcours, est préoccupante.

(16 % parmi la deuxième génération et presque 30 % au sein de la première génération d'immigration). Le faible niveau de formation des parents, la fréquentation d'un type d'enseignement à exigences de base au degré secondaire I (voie générale, cycle d'orientation, section préprofessionnelle, etc.) et le délai prolongé lors du passage du secondaire I au II constituent d'autres facteurs de risque de rester sans diplôme postobligatoire. Globalement, l'influence en Suisse de facteurs étrangers aux performances, tels que l'origine sociale ou les caractéristiques structurelles du système de formation sur la réussite du parcours, est préoccupante.

Si l'on tient compte des personnes se trouvant encore en formation, le pourcentage définitif de diplômés du degré tertiaire pourrait à l'avenir encore se rapprocher de 40 % (tertiaire A (universités et hautes écoles spécialisées) et B (formation professionnelle supérieure) cumulés). En revanche le taux de 10 %

TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) examine les parcours de formation et d'emploi d'adolescents ayant quitté l'école obligatoire en 2000. Le projet TREE accompagne scientifiquement un échantillon représentatif de l'ensemble du territoire suisse et de toutes les régions linguistiques comprenant à l'origine quelque 6'000 jeunes gens dans leur cheminement vers la vie adulte. De 2001 à 2014, les participants ont été ré-interviewés à neuf reprises. A ce jour, TREE a publié des données et des résultats jusqu'en 2010 compris. A ce moment-là, l'échantillon TREE était âgé en moyenne de 26 ans. Les résultats présentés ne constituent pas des mesures exactes, mais des valeurs estimées basées sur l'échantillon, sujettes à une certaine probabilité d'erreur. Les données de la neuvième enquête de suivi (2014) seront disponibles dès le printemps 2016.

TREE fait actuellement partie des cinq jeux de données des sciences sociales les plus fréquentées en Suisse. Des dizaines de chercheurs en Suisse et à l'étranger l'utilisent pour étudier des questions liées à l'économie, la sociologie, les sciences de l'éducation et la psychologie.

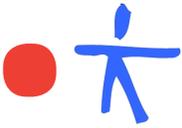
Tout en poursuivant l'observation de la cohorte TREE de 2000, TREE lance en 2016 l'étude longitudinale d'une seconde cohorte (TREE2), faisant ainsi de TREE une étude multicohortes permettant des comparaisons entre elles.

de « sans-formation » ne devrait pas subir de changement significatif.

Activité professionnelle

Dix ans après avoir quitté l'école obligatoire, plus de 80 % de la cohorte TREE est active, deux tiers exclusivement, un sixième parallèlement à une formation en cours. En Suisse, le passage à la vie active s'accomplit lentement, mais avec constance : trois ans auparavant, le taux d'activité (exclusive), n'était encore que de 50 % environ.

Comme le montre l'illustration (cf. page suivante), dix ans après la fin de la scolarité obligatoire, à peu près 5 % de la cohorte TREE n'exerce pas d'activité lucrative, un petit peu moins de 10 % est exclusivement en formation, donc sans activité paral-



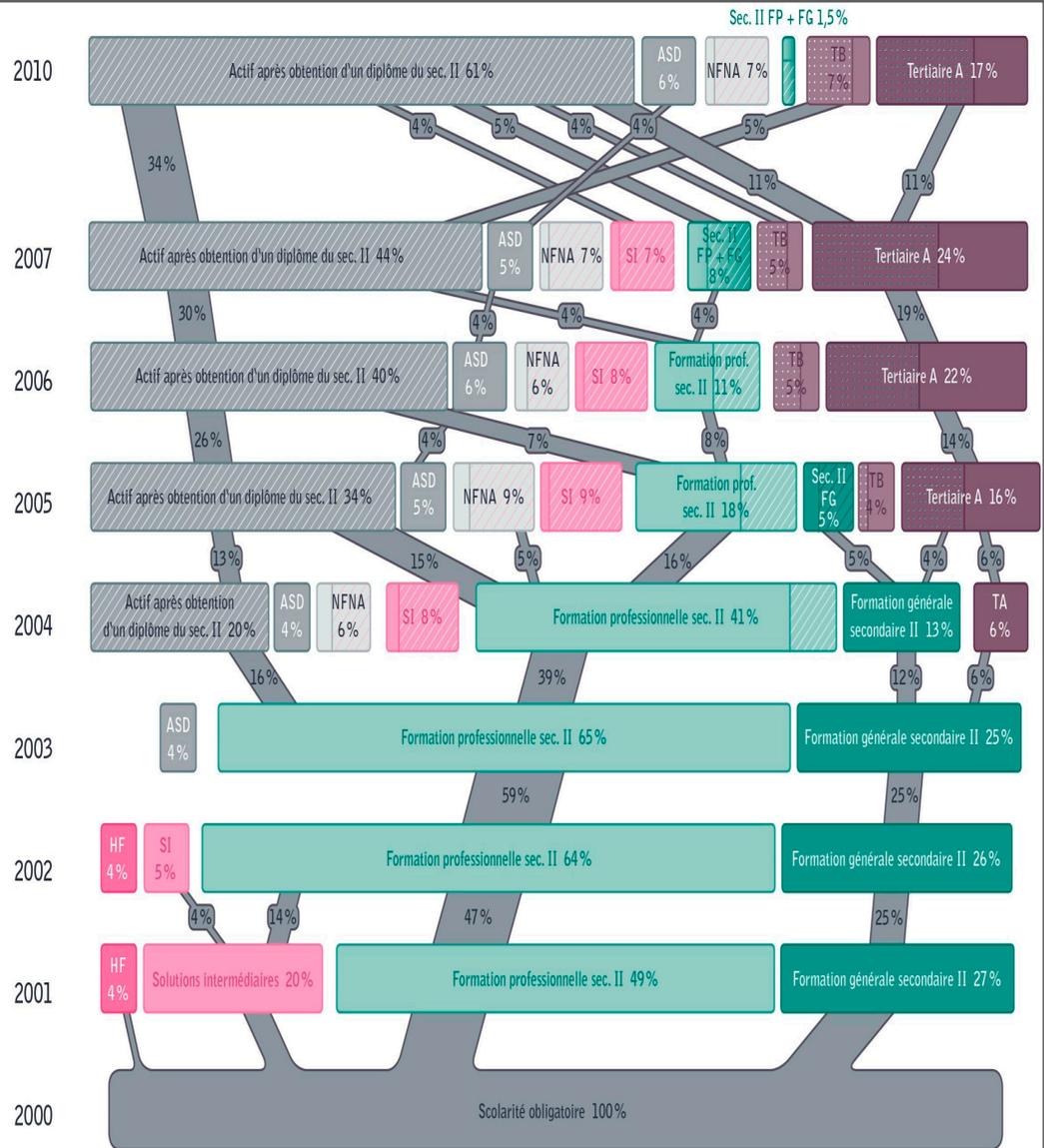
PARCOURS DE FORMATION ET D'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE, 2000-2010

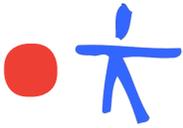
HF = Hors formation
 SI = Solutions intermédiaires
 ASD = Actif sans diplôme sec. II
 NFNA = Ni en formation ni actif
 Sec. II = Secondaire II, premier degré de formation post-obligatoire, p. ex. apprentissage ou gymnase
 FG = Formation générale (p. ex. gymnase)
 FP = Formation professionnelle (p. ex. apprentissage)
 TA = Tertiaire A: universités, hautes écoles (spécialisées)
 TB = Tertiaire B: Ecoles supérieures, préparations aux examens professionnels supérieurs (diplôme ou brevet fédéral)

Diplôme secondaire II obtenu
 Activité lucrative parallèlement à une formation

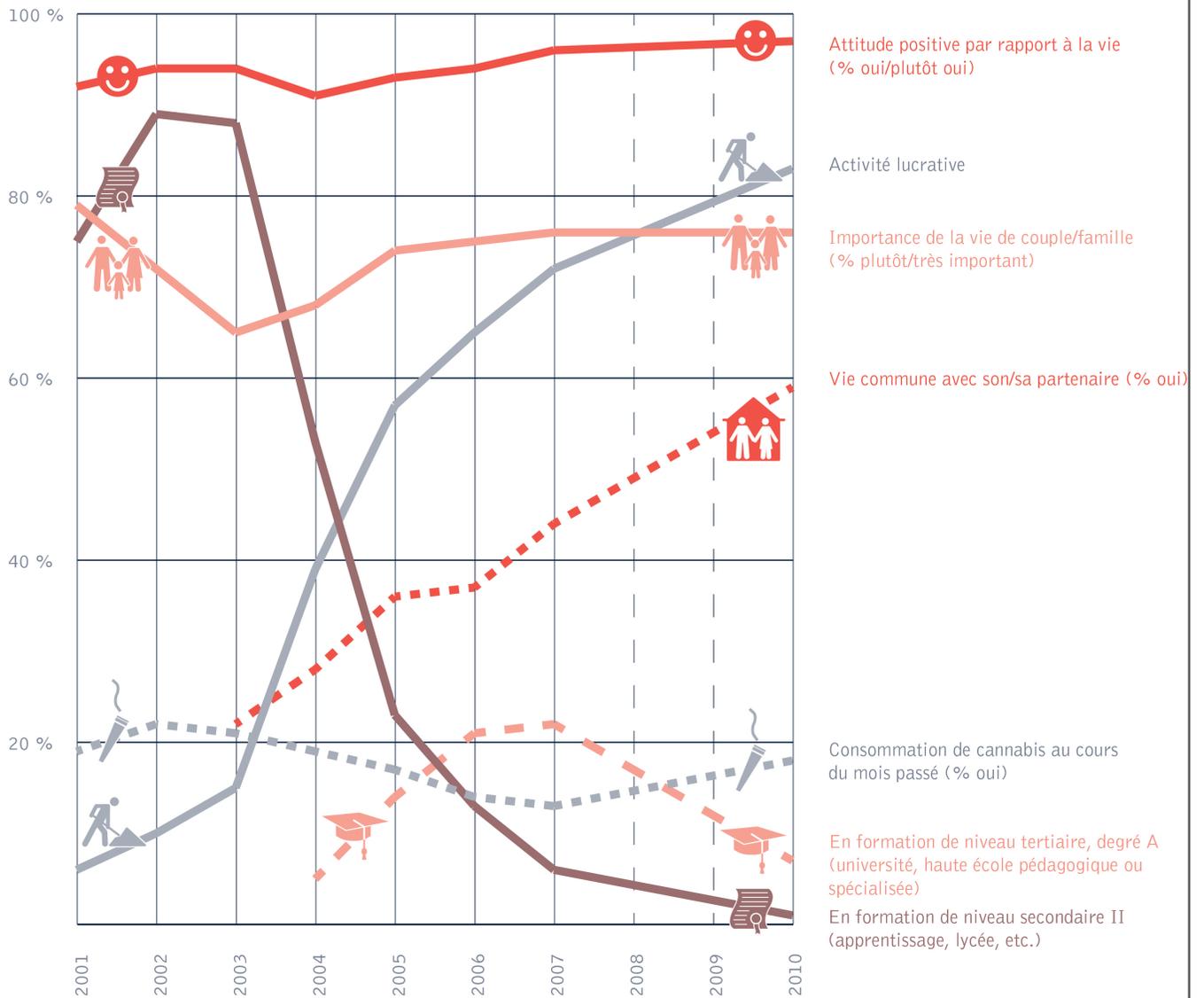
La somme des barres de couleur horizontales ne donne pas toujours 100% par année, parce que certains petits sous-groupes (<4%) ne sont pas représentés pour des raisons de lisibilité.

Les liaisons verticales (en gris) correspondent aux «branches» de l'arbre. Comme pour les barres horizontales, leur grandeur est proportionnelle à leur importance: plus la branche est épaisse, plus le pourcentage de personnes qui empruntent la filière correspondante est élevé. Afin que le graphique garde sa lisibilité, on n'a représenté que les branches/parcours qui sont empruntés par au moins 4% des personnes interviewées.





Evolutions/transitions choisies 2001 – 2010





lèle. Ce graphique illustre également l'existence de disparités parfois considérables en ce qui concerne l'activité, respectivement le chômage. Un taux de chômage qui est par ailleurs bien supérieur à la moyenne en Suisse romande et dans la Suisse italienne, chez les migrants de la première génération d'immigration et chez ceux qui ne possèdent pas de diplôme postobligatoire. En Suisse italienne, relevons un taux d'activité nettement en dessous de la moyenne générale (60 % seulement). Les personnes exclusivement actives perçoivent une rétribution mensuelle de 5200 francs brut (équivalent plein temps). Les salaires des femmes, des personnes actives en Suisse italienne et en Suisse romande ainsi que des non-détenteurs de diplôme postobligatoire se situent en partie bien en dessous de la moyenne générale. Des analyses antérieures de TREE avaient démontré que la rétribution moyenne des femmes reste inférieure à celle des hommes même si l'on tient compte de facteurs tels que la profession apprise, le diplôme de formation obtenu ou la région linguistique. Depuis, d'autres analyses des données TREE ont démontré que les femmes subissent effectivement des discriminations de salaire par rapport aux hommes dès le début de leur carrière professionnelle. La majorité des personnes actives travaille dans des conditions d'embauche « régulières ». Un sixième environ des personnes exclusivement actives se trouve dans une situation professionnelle précaire (par exemple, contrat à durée limitée, travail sur appel ou sous-emploi).

Dans l'ensemble, la grande majorité de la cohorte examinée est satisfaite de sa situation de vie à l'âge moyen de 26 ans (plus de 90 %). Elle a atteint le jeune âge adulte, ce qui se manifeste entre autres par le fait que 60 % de la cohorte cohabite avec son partenaire dans un même ménage. En revanche, la phase famille/enfants n'est pas encore d'actualité pour la grande majorité de l'échantillon TREE: la proportion de personnes interrogées ayant déjà des enfants est inférieure à 10 %.

Pour aller plus loin

Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Bergman, M. M. (Eds.) (2016). *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse: Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Volume 2. Zurich: Seismo.

Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte: les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*. Bâle: TREE.

Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (en cours de préparation). *Parcours d'emploi de l'école obligatoire à l'âge adulte: les dix premières années. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie II*.

La liste complète des publications comprend quelque 200 titres (voir le site Web du projet www.tree.unibe.ch).

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



Les arrêts d'apprentissage révélateurs des parcours de transition école-travail actuels

Les parcours non-linéaires sont devenus fréquents après la fin de la scolarité obligatoire et peuvent comporter une interruption d'apprentissage. Le projet de recherche de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP) « Parcours de jeunes après un arrêt prématuré en formation professionnelle » se penche sur le phénomène pour mieux le cerner.

En Suisse, la transition école-travail a connu un allongement et une complexification (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011), et l'arrêt prématuré en formation professionnelle participe de ce phénomène. Savoir ce que deviennent les jeunes à la suite d'un arrêt permet de mieux comprendre leur situation et de leur offrir un accompagnement adéquat. Relativement peu de travaux s'y sont intéressés en Suisse (Rastoldo, Amos, & Davaud, 2009; Schmid, 2010), de surcroît dans une perspective qualitative.

Pour aborder la question des arrêts, des parcours y faisant suite et plus globalement de la transition école-travail, une étude qualitative longitudinale a été réalisée¹, à partir d'entretiens menés auprès de 46 apprentis ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud durant leur première année de formation². Pour le deuxième volet, des informations ont pu être collectées auprès de la majeure partie de la population initiale, soit 42 personnes, à travers divers modes de collecte de données (entretiens, questionnaires, suivis de dossiers administratifs).

Une analyse descriptive a permis d'avoir une première image de la situation des jeunes trois à quatre ans après leur arrêt et de reconstruire leur parcours. Ensuite, l'analyse des entretiens a offert une vision précise et un point de vue subjectif des jeunes sur leur parcours.

Parcours depuis l'arrêt

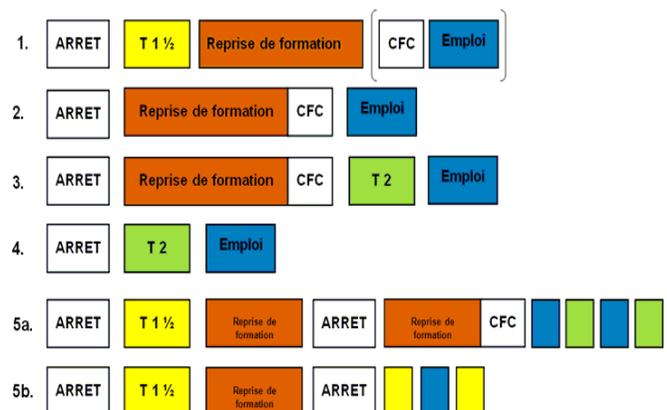
Les parcours des jeunes ont été reconstitués autour de différentes situations vécues suite à l'arrêt d'apprentissage : l'arrêt, la reprise de formation, l'obtention du CFC, le premier emploi et les temps de transition. Nous avons distingué deux temps de transition : T1 ½, entre l'arrêt et la reprise de formation, en écho avec le premier seuil de transition (T1), et T2, entre la fin de la formation et l'emploi (T2).

¹ Duc, B. & Lamamra, N. (2014). Parcours de jeunes suite à un arrêt d'apprentissage. Un éclairage inédit sur la transition de l'école au monde du travail. Rapport de recherche. Renens : EHB IFFP IUFFP; Duc, B., Jordan, M., & Lamamra, N. (2013). Un arrêt en formation professionnelle, et après ? Lausanne : IFFP. Brochure de vulgarisation des résultats de recherche, en [version pdf](#).

² Les participants ont été recrutés sur une base volontaire par le biais de l'association « Transition Ecole Métier (TEM) », active dans la prévention et l'accompagnement des arrêts en formation professionnelle.

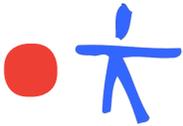
Les parcours apparaissent hétérogènes, comme nous pouvons le voir dans la figure 1, qui en propose un aperçu synthétique et simplifié.

Figure 1 : Les six modèles de parcours



Trois modèles de parcours sont majoritairement suivis. Le premier (1) concerne les jeunes en formation ainsi qu'un certain nombre de personnes engagées dans un emploi. Il se distingue par un temps de transition 1 ½ important. Le deuxième (2) concerne des jeunes insérés dans le monde professionnel et se distingue au contraire par sa linéarité et l'absence de temps de transition. Le troisième (3) est marqué par une transition 2. Les trois autres modèles présentent de plus fortes discontinuités : abandon de formation et insertion dans un emploi non qualifié (4), nouvel arrêt d'apprentissage et alternance d'emplois de courte durée et de temps de transition après l'obtention du CFC (5a) ou après l'arrêt (5b), qui sont assez typiques des parcours post-arrêts décrits par les études quantitatives (Rastoldo et al., 2009).

La discontinuité, signalée par les temps de transition (T1 ½ et T2), caractérise la majorité des parcours. Soulignons que T1 ½, qui présente de fortes similarités avec T1 (passage par des structures de transition, recherche d'une place d'apprentissage), apparaît de façon inédite ici.



De quoi sont faites les périodes de transition

Les périodes de transition peuvent être d'une durée considérable : de six mois³ à trois ans pour T1 ½, et jusqu'à un an pour T2. Cette durée explique le fait que la majorité des jeunes de notre population est toujours en formation trois à quatre ans après un arrêt et, plus globalement, l'allongement du processus de transition.

Orientés vers la recherche d'une nouvelle place d'apprentissage, d'une nouvelle formation ou d'un premier emploi, les temps de transition se caractérisent par une alternance, voire un cumul, de différentes activités : passages par des structures d'aide à la transition, stages, petits jobs, périodes de chômage. Le récit d'un ex-apprenti menuisier en formation d'agent d'exploitation au sujet de T1 ½ illustre parfaitement cette alternance :

[1] « J'ai fait une période de chômage, après j'ai eu la Mobilet [structure de transition] et j'ai refait encore une période de chômage. C'était un peu plus long. [...] il y a eu aussi un autre truc de jeunes qui arrêtaient leur apprentissage [TEM] ! [...] J'ai fait des stages de peintre en bâtiment, [...] puis après le chômage ils m'ont placé à l'atelier 36 [mesure de réinsertion du chômage]. »

Ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation

Une partie des jeunes interviewés fait également l'expérience de l'inactivité (période sans activité de formation ou de travail, ni de recherche de place d'apprentissage ou de travail). Celle-ci peut être brève (un mois) ou s'étendre jusqu'à une durée considérable (un an et demi). Le récit d'une ex-apprentie employée de commerce en formation de gestionnaire de commerce de détail au sujet de T1 ½ reflète de façon frappante le contraste entre périodes d'alternance et d'inactivité :

[2] « Pendant cette période, c'est vrai que mes journées, je les passais chez moi à dormir, regarder la télé, ordinateur et le soir je sortais. Et puis après, pendant une année et demie j'ai vogué entre les deux magasins de sports A. et puis S. Et puis ensuite, j'ai fait plein de stages et tout et j'ai trouvé. [...] Alors en fait, une année et demie j'ai travaillé. Et une année et demie j'ai rien fait. Mais je dois dire c'est long une année et demie à rien faire. »

Ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail

Le temps de transition T1 ½ et sa durée s'expliquent donc en grande partie par les difficultés relatives à la reprise de formation, à savoir choisir une nouvelle formation et surtout retrouver une place d'apprentissage, et ce à la suite d'une expérience difficile.

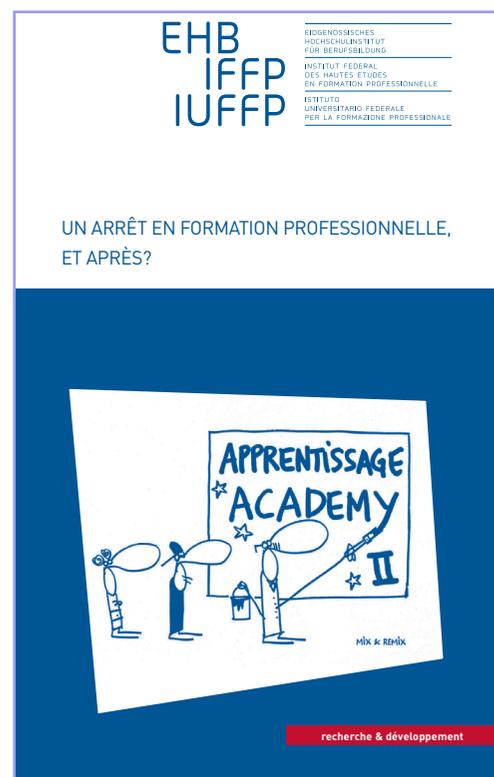
³ Nous parlons de T1 ½ dès que cette période s'étend au-delà de six mois qui correspond le plus souvent à la période entre l'arrêt de formation et la rentrée scolaire que les jeunes doivent attendre pour pouvoir reprendre une formation au cas où elles et ils n'ont pas trouvé de nouvelle place d'apprentissage dans les trois mois qui suivent l'arrêt et au cours desquels elles et ils peuvent rester inscrit-e-s à l'école professionnelle.

Durant T2, les diplômés alternent ou cumulent formations, stages et emplois précaires (taux d'activité faibles, CDD) en attendant de décrocher un « véritable » premier emploi. Le cumul d'activités peut être, dans ce cas, lié aux incertitudes du marché du travail et à leur volonté de garder la main dans leur domaine d'activité.

Ainsi, si la fréquence de reprise de formation met en évidence que tout arrêt ne doit pas être interprété comme une rupture, la discontinuité des parcours et la complexité des périodes de transition suggèrent néanmoins la difficulté à reprendre une formation et à trouver un premier emploi.

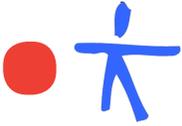
Les réseaux mobilisés pour faire face aux difficultés

Pour faire face à la complexité de leur parcours, les jeunes recourent fréquemment à des ressources sociales, liens et réseaux qui leur permettent de trouver des solutions après l'arrêt, une nouvelle place d'apprentissage, de supporter les périodes d'alternance ou de cumul de situations ainsi que l'inactivité.



Brochure téléchargeable sur le site de l'IFFP.

Trois types de réseaux ont été définis : le réseau familial et de proximité (parents, beaux-parents, frères et sœurs, grands-parents, oncles, tantes, cousin-e-s, petit-e-ami-e, mais aussi voisins, ami-e-s et leurs parents) ; le réseau institutionnel, à savoir les structures d'aide à la transition (service d'orientation, mesures d'aide spécifiques, assurance chômage, etc.), les ins-



tances liées à la formation professionnelle (médiation, commission d'apprentissage, etc.), ainsi que le corps médical; et le réseau professionnel, constitué par les premiers liens dans le monde du travail (collègues de travail, employeur, formateur en entreprise, enseignants professionnels, collègues de cours, etc.).

La centralité du réseau familial

Le réseau familial est souvent le principal, parfois l'unique réseau utilisé, en particulier lors de T1. Il est à nouveau présent en T1 ½, notamment pour trouver une place dans une structure de transition, un stage, voire une nouvelle place d'apprentissage, puis en T2, pour décrocher un premier emploi.

C'est donc fréquemment grâce au soutien et aux ressources du réseau familial que cette population particulière (adolescents ayant vécu un arrêt d'apprentissage) parvient à franchir les différentes étapes de la transition. Cette conclusion soulève bien évidemment des questions quant aux personnes ne disposant pas d'un tel réseau ou dont le réseau serait défaillant (absence ou mauvaise insertion professionnelle, méconnaissance des structures existantes, etc.).

Des réseaux qui évoluent

Par ailleurs, le recours des jeunes aux réseaux évolue. Si à la sortie de l'école obligatoire, ce sont clairement les réseaux familial et de proximité qui sont mobilisés, de nouveaux liens se constituent durant la première rencontre avec le monde du travail et apparaissent progressivement de façon plus marquée (soutien actif de collègues de cours, du patron, de la personne formatrice en entreprise). Ce réseau professionnel naissant permet d'élargir les perspectives professionnelles, en accédant à des entreprises au-delà du cercle des connaissances.

L'accès au premier emploi répond à une logique similaire. En effet, celui-ci est parfois rendu possible par le réseau professionnel que les jeunes se sont forgé durant leur formation pro-

fessionnelle. Le cas d'une vendeuse en optique est tout à fait intéressant. Elle a été soutenue par son patron, ainsi que ses collègues, tout au long d'un parcours assez difficile, tant et si bien qu'elle n'a pas arrêté sa formation mais est passée d'une formation d'opticienne à un emploi de vendeuse en optique dans la même entreprise, où le soutien se poursuit :

[12] « Mon patron se renseigne toujours [pour qu'elle puisse obtenir son diplôme d'opticienne en emploi] jusqu'à maintenant parce qu'il y a pas mal de choses qui changent. [...] Tous mes collègues étaient présents, donc ils se sont vachement impliqués aussi. [...] Ils m'ont bien aidée aussi, c'est un travail d'équipe ! »

Ex-apprentie opticienne, vendeuse en optique

Ce cas exceptionnel souligne l'engagement du réseau professionnel tout au long du processus de transition.

Ainsi, l'expérience en formation professionnelle a permis de développer un premier réseau professionnel et d'élargir le réseau institutionnel.

Une compréhension des structures de transition qui évolue

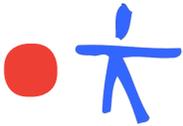
Une évolution peut également être remarquée du côté de la perception du réseau institutionnel. Lors des premiers entretiens, juste après l'arrêt, les structures de transition étaient souvent évoquées de façon négative, les jeunes ayant des difficultés à en comprendre l'intérêt, mais par la suite, elles sont évoquées de façon plus nuancée. Le rôle important joué par les structures de transition est notamment relevé par un ex-apprenti charpentier en formation de poseur de sol :

[9] « Le SEMO [semestre de motivation] m'a aidé, on va dire. Ben déjà ça nous garde un rythme, un rythme de vie [...] au moins, ils nous poussent aussi, mais ça motive quand même... Y connaît du monde, pis ça marche comme ça... [...] C'est un prof [du SEMO] qui m'a donné un stage. [...] Ceux qui m'ont beaucoup remonté le moral, c'est vraiment le SEMO en fait, parce qu'ils sont vraiment proches des élèves... »

Ex-apprenti charpentier, en formation de poseur de sol

Outre un soutien concret (garder un rythme), ces structures permettent un accès privilégié à des stages, des places d'apprentissage ou encore à d'autres mesures de transition. Enfin, un élément plus inattendu apparaît dans les témoignages : il s'agit du soutien moral offert par ces structures, qui semblent avoir un impact sur l'estime de soi et la confiance en soi, souvent mises à mal par l'expérience ayant conduit à l'arrêt et par l'arrêt lui-même.

Cependant, le réseau institutionnel est quasi absent des récits en ce qui concerne T2. Seule l'assurance chômage est mentionnée, et généralement en termes assez négatifs. Cela met



en évidence une caractéristique suisse, à savoir la relative faiblesse des structures institutionnelles en T2, en vue d'une insertion professionnelle.

En effet, les structures d'aide à la transition sont surtout présentes en T1, où elles fonctionnent souvent comme des «salles d'attente» avant l'entrée en formation professionnelle (Meyer, 2003), ou encore en T1 ½ où elles ont un rôle similaire.

La non-linéarité des parcours post-arrêt semble devenue la norme, mais leur complexité et leur caractère hétérogène sont surtout illustratifs du phénomène général de transition école-travail. Il s'agit en outre de relever le caractère paradoxal de ces trajectoires. En effet, bien que connotées négativement, car marquées par un arrêt prématuré, elles permettent de développer un premier réseau professionnel, d'élargir le réseau institutionnel et de mieux comprendre l'utilité des structures d'aide. En outre, les situations qui jalonnent ces parcours sont autant d'espaces de socialisation. Les jeunes expérimentent la flexibilité, les parcours non-linéaires, l'alternance formation-emploi, ce qui les prépare aux formes d'emploi qu'elles et ils découvriront une fois sortis de la formation.

Bien que connotées négativement, les trajectoires non linéaires permettent de développer un premier réseau professionnel, d'élargir le réseau institutionnel et de mieux comprendre l'utilité des structures d'aide.

Pour aller plus loin

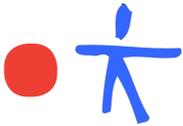
Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Eds.). (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Berne : Seismo.

Meyer, T. (2003). Les solutions transitoires – un pis aller ? In OFS (Ed.), *Parcours vers les formations postobligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE* (pp. 101-109). Neuchâtel : OFS/TREE.

Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle ; Rapport III : Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : SRED.

Schmid, E. (2010). Kritisches Lebensereignis « Lehrvertragsauflösung » Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher. Bern : h.e.p. Verlag.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



L'orientation: une entreprise collective

La transition, c'est aussi une affaire d'orientation. Dans le monde de la formation et de l'emploi actuel, trouver sa voie à l'issue de l'école obligatoire peut devenir un véritable parcours semé d'embûches. Les services d'orientation des cantons sont chargés d'accompagner et de guider les jeunes dans un processus qui implique des choix mais aussi l'élaboration d'un projet personnel. Jean-Pierre Cattin, directeur du Service de l'orientation scolaire et professionnelle à Genève et président de la CLOR, nous donne un aperçu des enjeux de la transition I¹ pour l'orientation dans son canton et en Suisse romande.

Jean-Pierre Cattin, à vos yeux, qu'est-ce qu'une transition réussie ?

Une transition réussie se caractérise avant tout par l'obtention d'un titre du secondaire II. Au-delà de ce simple critère, la réponse à cette question supposerait une analyse détaillée de chaque situation individuelle. Car si le parcours idéal est linéaire, il faut garder à l'esprit qu'à 15 ans les élèves manquent souvent de maturité et leurs projets tendent à être fluctuants et stéréotypés, si bien qu'un redoublement ou une réorientation n'est pas forcément dramatique.

Mais la transition comporte également un enjeu sociétal : à Genève par exemple, on constate que moins de 5 % des élèves entrent directement en apprentissage après l'école obligatoire et que l'âge moyen pour ce passage dépasse les 18 ans. Dans ce contexte, l'enjeu sociétal consiste à rendre la transition de l'école obligatoire au secondaire II aussi brève que possible et à linéariser les trajectoires, afin, notamment, d'en minimiser les coûts.

Quel rôle l'orientation joue-t-elle dans ce contexte ?

L'orientation intervient à l'école obligatoire déjà, dès que possible au 3^e cycle. Les pratiques varient selon les cantons, mais tous commencent au plus tard en 10^e année. A Genève, la nouvelle loi sur le cycle d'orientation renforce la place de l'orientation, initiée maintenant dès la 9^e année avec la méthode du *Portfolio du choix professionnelle*², que le canton du Valais utilise aussi. En plus des cours, les élèves peuvent profiter chaque année d'une activité, comme la *Journée des Métiers*³, la visite d'un centre de formation professionnelle ou un stage de deux à cinq jours. Nous visons d'une part à informer, car à 14 ans les élèves forment souvent des projets peu réalistes,

1 La transition I correspond au passage entre l'école obligatoire (secondaire I) et les formations postobligatoires (secondaire II) tandis que la transition II fait référence au passage de la formation à la vie active ou à une autre formation.

2 Schmid, Reinhard. (2011). Portfolio du choix professionnel. Bülach : S&B Institut.

3 La Journée des Métiers donne l'occasion à tous les élèves de 9^e année de passer une journée avec un parent ou un proche sur son lieu de travail, afin de découvrir les réalités du monde professionnel.



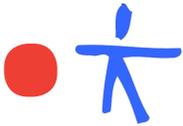
Jean-Pierre Cattin
président de la CLOR

Propos recueillis par
Anne Bourgoz Froidevaux
journaliste scientifique, IRDP

par manque de connaissance du monde professionnel. D'autre part, nous cherchons à les guider dans l'élaboration d'un choix tenant compte de leurs intérêts, affinités, aptitudes, etc. Ce travail d'information et de construction de projet doit idéalement mener à une solution aboutie et à l'orientation immédiate vers la bonne filière. Sachant qu'une partie des élèves n'y parvient pas, l'enjeu consiste alors aussi à les responsabiliser face au processus de choix et à leur donner les outils pour qu'ils puissent continuer à penser leur projet au-delà de l'école obligatoire.

La conférence latine de l'orientation – CLOR

La CLOR réunit les responsables cantonaux de l'orientation scolaire et professionnelle. Ils y développent et coordonnent des actions et des stratégies communes qui visent à promouvoir l'orientation en Suisse romande et au Tessin. La CLOR a par exemple mis au point une batterie informatisée de tests d'aptitudes, dont le but est d'aider les élèves à mieux connaître leurs aptitudes intellectuelles (verbales, numériques, spatiales et raisonnement) dans le cadre de l'élaboration d'un projet de formation. En 2015, elle a aussi développé [ADOR](#), un outil d'analyse en ligne des demandes d'orientation, permettant d'identifier clairement les besoins et de préparer le travail d'orientation qui s'ensuit.

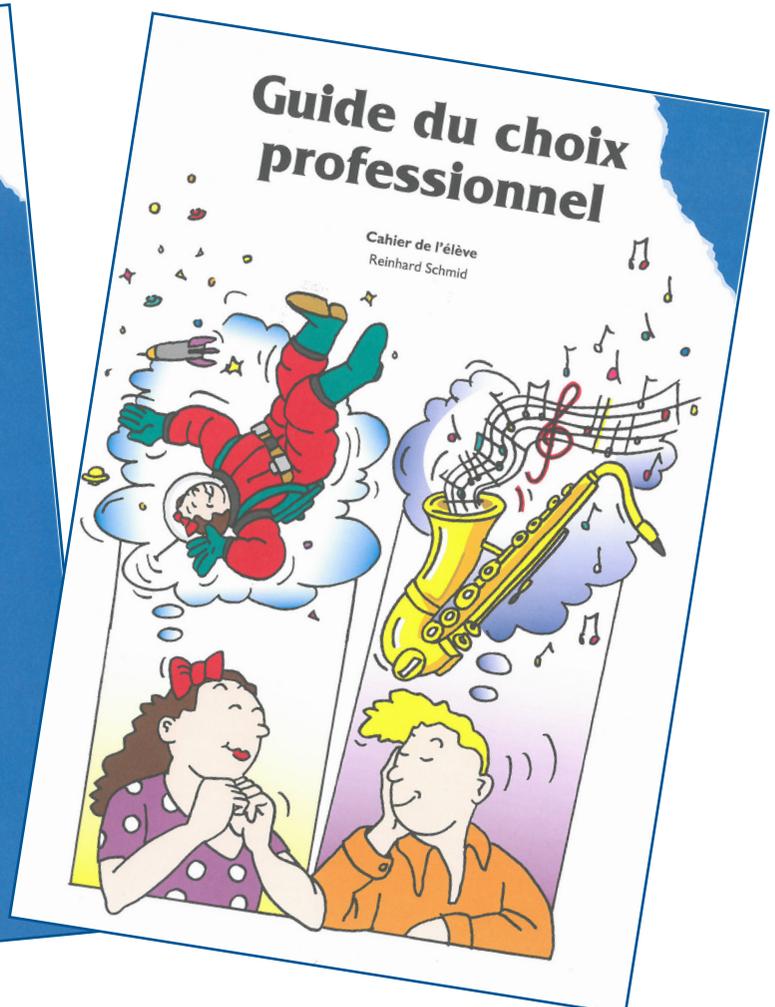


Qui est chargé de cet enseignement ?

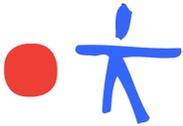
L'orientation est une entreprise collective. Dans les écoles de Suisse romande, des conseillers en orientation reçoivent les élèves en entretien individuel pour les aider à construire un projet à partir de l'analyse de leur situation et des possibilités dans le monde de la formation. Les enseignants, et en partie les maîtres de classe, constituent également des acteurs essentiels, puisqu'ils enseignent la préparation au choix ou l'information et l'orientation scolaire et professionnelle (la dénomination change selon les cantons), discipline enseignée selon des formules diverses dans les écoles de Suisse romande. D'autres acteurs encore contribuent à cette entreprise collective, dont les parents en particulier. Nous cherchons à les associer au travail mené par leur enfant grâce notamment au cahier conçu spécialement pour eux dans la méthode du *Portfolio du choix professionnel* et à des soirées d'information sur le système de formation.

Les enseignants chargés d'enseigner l'orientation bénéficient-ils d'une formation spécifique ?

En Suisse romande, la formation à l'orientation est dispensée principalement dans le cadre de la formation continue, excepté en Valais où elle fait partie de la formation initiale. C'est précisément l'objet de l'une des revendications de la CLOR, qui souhaiterait que tous les enseignants romands soient formés à l'orientation dans le cadre de leur formation initiale. Nous avons pris contact avec d'autres conférences telles que la conférence latine de la formation des enseignants et des cadres (CLFE) qui nous soutient pour avancer sur cette question. Mais la formation n'est pas tout : pour bien orienter les élèves, les enseignants doivent également disposer d'une bonne connaissance du système de formation actuel.



www.portfolio-du-choix-professionnel.ch



L'orientation propose-t-elle également un soutien aux jeunes qui ont terminé l'école obligatoire ?

Nous intervenons également au secondaire II. C'est là encore une entreprise collective, qui consiste à prévenir le décrochage et à réaiguiller les élèves mal orientés. A Genève par exemple, des conseillers en formation sont chargés d'identifier les apprentis à risque d'échec et de proposer des mesures d'aide. L'une d'elles consiste à passer le relais aux conseillers en orientation qui vont évaluer les difficultés et aider le jeune à mettre en place des stratégies pour y faire face. Lorsque ce soutien ne suffit pas et que le décrochage ne peut être évité, un processus de réorientation doit être engagé immédiatement au moyen d'un suivi individualisé.

Les conseillers en orientation interviennent donc principalement dans le cadre de la formation professionnelle...

Pas seulement. Nous suivons également les jeunes qui choisissent une formation générale⁴. C'est particulièrement important à Genève, où l'orientation se fait malheureusement encore trop souvent par les notes : de nombreux jeunes se dirigent par défaut vers des études gymnasiales lorsque leurs notes le leur permettent, sans avoir de réel projet professionnel nécessitant une maturité. Certains d'entre eux se trouvent en difficulté au cours de leur cursus et ont besoin d'une aide pour se réorienter et élaborer un nouveau projet. Si les conseillers en orientation apportent un soutien précieux au moment de la réorientation, l'enjeu se situe tout autant au 3^e cycle de l'école obligatoire : cela souligne la nécessité pour tous les élèves, y compris ceux qui ont un bon niveau scolaire, de formuler un projet professionnel en accord avec leurs intérêts et aspirations. D'ailleurs, le système encourage aujourd'hui les bons élèves à entrer dans une voie professionnelle en proposant des filières raccourcies ou la maturité professionnelle intégrée pour qu'ils puissent gagner du temps et y trouver des perspectives à la hauteur de leurs attentes et capacités.

Quelles sont les actions en orientation qui donnent de bons résultats ?

On observe que les mesures d'accompagnement individuel ou de coaching ont des effets intéressants pour les jeunes en grande difficulté. On les retrouve sous la terminologie de *case management* (voir article p. 25). Les cantons ont mis sur pied différents projets à la suite de l'attribution de financements fédéraux en 2006 dans le cadre de l'encouragement des mesures pour la transition. Il s'agit d'adjoindre à un éventuel soutien pédagogique différents types d'actions qui renforcent l'autonomie et la motivation, car c'est aussi à ce niveau que se situent les difficultés.

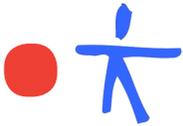


Est-ce que le dispositif genevois Cap formations fait partie de ce type de mesures ?

Oui. Cap formations s'adresse aux jeunes en rupture de 15 à 25 ans n'ayant pas de formation du secondaire II. Nous nous sommes rendu compte qu'ils passaient d'un dispositif à un autre proposés par l'État, une commune, une association, mais qu'il manquait souvent un regard global sur les offres existantes et une coordination entre elles. De plus, certaines mesures ne s'adressant qu'aux chômeurs, cela avait pour effet d'inciter les jeunes à s'inscrire au chômage alors que c'est précisément ce que l'on souhaite éviter. Cap formations a donc été mis sur pied dans le but de proposer un suivi individualisé et une meilleure cohérence de la prise en charge, par une analyse fine de la situation d'un jeune en rupture et l'accès aux mesures qui correspondent à ses besoins. Ce type de dispositif existe dans les autres cantons romands, sous le nom de Transition 1 dans le canton de Vaud ou de Mentoring 1 dans le canton de Neuchâtel par exemple (voir tableau p. 26). Depuis que Cap formations a été mis en place, le chômage des jeunes a fortement diminué à Genève.

A mon sens, le changement le plus intéressant apporté par l'obligation de formation jusqu'à 18 ans réside dans la responsabilisation des écoles du secondaire II qu'elle implique : celles-ci doivent se préoccuper du parcours de formation de tous les jeunes, y compris ceux qui posent problème, qui ne correspondent pas aux critères de poursuite dans leur filière.

⁴ Ecoles de maturité (gymnase, collège, lycée) et écoles de culture générale.



L'obligation de formation jusqu'à 18 ans amenée par la nouvelle constitution est entrée en vigueur à Genève en 2013. Quelles en sont les implications ?

Cela nous pousse à repenser le secondaire II. Différentes mesures ont été instaurées, comme la prise en compte des acquis de formation. Il s'agit de permettre à un jeune qui souhaiterait changer de voie à l'issue d'une formation déjà obtenue ou en cours de formation de ne pas recommencer à zéro dans la nouvelle filière choisie. Dans la même perspective, la disposition permettant qu'une année arrêtée avant le 31 janvier ne compte pas a été abolie, car elle incitait au décrochage. Mais, globalement, le changement le plus intéressant apporté à mon sens par l'obligation de formation jusqu'à 18 ans réside dans la responsabilisation des écoles du secondaire II qu'elle implique : celles-ci doivent se préoccuper du parcours de formation de tous les jeunes, y compris ceux qui posent problème, qui ne correspondent pas aux critères de poursuite dans leur filière ; autrement dit, en cas de décrochage, elles doivent veiller à ce que les jeunes concernés disposent d'un projet alternatif, en termes de formation professionnelle. L'orientation joue ici un rôle clé.

Que signifie à vos yeux l'objectif fixé par la CDIP d'atteindre en 2015 un taux de 95 % de jeunes de 25 ans disposant d'un diplôme du secondaire II ?

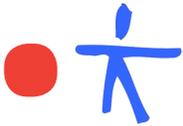
Sauf erreur, cet objectif est atteint dans plusieurs cantons pour les jeunes qui sont nés en Suisse. Les efforts ne doivent toutefois pas être relâchés car de façon générale nous n'y sommes pas encore. Une illustration : aujourd'hui, à Genève, environ neuf jeunes sur dix obtiennent une qualification, contre sept jeunes sur dix il y a trente ans. On constate donc une massification des études et de la formation professionnelle. Disposer d'un titre du secondaire II est devenu la norme. Quelle en est la conséquence ? Avec la raréfaction des emplois non qualifiés et la concurrence toujours plus forte exercée par les jeunes au bénéfice d'un titre reconnu, ceux qui n'en obtiennent pas se trouvent encore plus précarisés qu'auparavant. Cet objectif exigeant nécessite donc la mise en œuvre de moyens importants pour favoriser la formation post-obligatoire ainsi que l'insertion des jeunes – de tous les jeunes – dans le monde professionnel.

Pour aller plus loin

Cap Formations : www.citedesmetiers.ch

ADOR (outil d'analyse en ligne des demandes d'orientation) : <http://ador-online.ch/>

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



Le case management formation professionnelle

La création de dispositifs de case management a été encouragée dans les cantons suisses pour améliorer le soutien proposé aux jeunes en difficulté au moment de la transition. Selon le modèle proposé par la Confédération, il s'agit de suivre les jeunes en difficultés de la fin de la scolarité obligatoire jusqu'à l'insertion dans le monde du travail, notamment en proposant et coordonnant les mesures appropriées. Son appropriation par les cantons a donné naissance à plusieurs formes de dispositifs, adaptés à des réalités différentes. Après un tour d'horizon romand, zoom sur le canton de Fribourg.

Évoqué dans les [Lignes directrices pour l'optimisation de la transition I](#) de 2006, le principe du *case management* a ensuite fait l'objet d'une politique d'encouragement par le biais d'un projet de soutien à la mise en œuvre de dispositifs cantonaux dès 2007. Piloté par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT, intégré depuis lors au Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation – SEFRI), celui-ci proposait un modèle (à partir duquel chaque canton a développé son propre concept) ainsi qu'un soutien financier pour l'élaboration (2007), la mise en œuvre (2008-2011) et la consolidation (2012-2015), attribué aux dispositifs cantonaux répondant à un certain nombre d'exigences minimales.

Le modèle de *case management* tel que conçu par l'OFFT vise à « repérer à temps, à observer et à encadrer durablement les jeunes à risque jusqu'à l'obtention d'un diplôme du degré secondaire II », à coordonner et harmoniser les activités des intervenants concernés au-delà des barrières institutionnelles ainsi qu'à amener les jeunes à risque vers l'autoresponsabilisation². Il repose également sur un processus type, qui commence par l'identification des jeunes en difficulté dès le 3^e cycle de l'école obligatoire (9^e à 11^e années). Les jeunes concernés ont alors la possibilité de rencontrer un *case manager*, chargé d'analyser leur situation, d'établir leur profil et de définir avec eux les objectifs. Le *case manager* détermine ensuite les mesures adéquates pour parvenir au but fixé, supervise et soutient les jeunes durant leur parcours jusqu'à une intégration réussie dans le monde du travail. Des ajustements et réorientations sont parfois nécessaires en cours de route et font partie intégrante du processus³, comme le montre le schéma que l'on trouve sur le site de la conférence suisse des offices de formation professionnelle (CSFP) (consulter le document : [Exigences minimales de la mise en œuvre](#)).

Ainsi, les cantons suisses ont mis sur pied des services de *case management* ces dernières années. Bien que basés sur le même

modèle, ils ont pris des formes différentes et mis l'accent sur l'une ou l'autre fonction selon les structures déjà existantes et les besoins. Les dispositifs romands et tessinois sont décrits dans le tableau en p. 26.

Du modèle à la réalité : le *case management* à Fribourg

Dans le canton de Fribourg, Marc Chassot, responsable du Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes (SOPFA) et membre de la conférence latine de l'orientation (CLOR, voir p. 21) était chargé de l'élaboration et de la mise en œuvre du concept de *case management*. Au moment où se termine le projet de l'OFFT, revenons avec lui sur certains aspects de l'évolution du modèle proposé vers le dispositif tel qu'il se présente aujourd'hui dans son canton.

Le *case management* : une mesure de plus ?

Pour aider les jeunes en difficulté au moment de la transition, le canton de Fribourg s'est doté en 2001 d'un dispositif appelé Plateforme Jeunes, réunissant des professionnels concernés par la problématique et donnant accès à un ensemble de mesures de soutien. Lorsque le projet de *case management* a été lancé par l'OFFT en 2007, « cela a été perçu comme un doublon introduit par la Confédération sans analyse préalable du terrain » se souvient Marc Chassot. L'enjeu consistait dès lors à adapter le concept aux besoins et au contexte fribourgeois pour l'intégrer petit-à-petit à la structure existante, tout en respectant les exigences de l'OFFT. C'est ainsi que le projet de *case management* a évolué au fil du temps et que sa raison d'être est aujourd'hui reconnue.

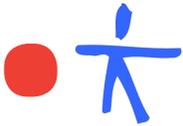
Détection précoce

Pour illustrer les adaptations apportées au concept original, le responsable du SOPFA évoque la question de la « détection précoce », qui veut qu'on identifie, diagnostique et soutienne dès le 3^e cycle (9^e-11^e années) les jeunes qui pourraient se trouver en difficulté à la fin de leur scolarité. Il relève en premier lieu le flou qui entoure cette notion, car « à cet âge-là les choses

1 Formulées par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), la Confédération et les organisations du monde du travail.

2 OFFT. (2008). *Case management « Formation professionnelle ». Soutien et accompagnement de la mise en œuvre dans les cantons : mandat de projet OFFT – CSFP*, p. 2.

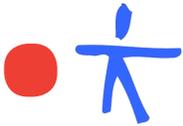
3 OFFT, CSFP (2008). *Projet de soutien CSFP/OFFT case management Formation professionnelle*, p. 1-5.



Dispositifs tessinois et romands du case management

Canton	Nom du dispositif Instances responsables	Public cible	Durée de la prise en charge	Mesures proposées
Berne	Case Management Formation Professionnelle Service cantonal de l'orientation professionnelle www.erz.be.ch	Jeunes à partir de la 9 ^e année jusqu'à 25 ans, sans solution ou en rupture de formation, présentant des problématiques multiples	Pas de durée limitée	Accompagnement psychosocial, aide à l'élaboration d'un projet de formation, mise en place de mesures nécessaires à l'accomplissement du projet (semestre de motivation, APP*, coaching individuel, placement en apprentissage, techniques d'apprentissage, rattrapage scolaire)
Fribourg	Case management Service de l'orientation professionnelle et de la formation des adultes (case management 1) / Service de la formation professionnelle (case management 2) www.fr.ch	Jeunes dès la fin de la scolarité jusqu'à 25 ans, sans solution ou en rupture de formation	Pas de durée limitée	Accompagnement psychosocial, aide à l'élaboration d'un projet, préparation d'un dossier de candidature, recherche d'une place de formation
Genève	Cap Formations Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue www.citedesmetiers.ch	Jeunes entre 15 et 25 ans, en rupture, sans formation validée du degré secondaire II	Pas de durée limitée	Orientation scolaire et professionnelle, SEMO, appuis scolaires, soutien à l'organisation du travail et gestion du temps, préparation à l'entretien d'embauche, aide à la recherche de places d'apprentissage, soutien psychologique, soutien médical, soutien social, offre centrée sur l'amélioration du comportement
Jura	Accompagnement de projets formation professionnelle Centre d'orientation scolaire et professionnelle et de psychologie scolaire http://www.jura.ch/cos	Jeunes en scolarité obligatoire sans solution de formation ou en rupture avec le cadre scolaire. Possibilité de prise en charge pour les jeunes hors scolarité (16-25 ans) sur mandat de prestation fourni à des tiers institutionnels (services sociaux, offices régionaux de placement...)	Selon besoins des usagers	Accompagnement individuel à la réalisation de projet d'intégration professionnelle
Neuchâtel	Insertion des jeunes en formation professionnelle Service des formations postobligatoires et de l'orientation (SFPO) Office de l'insertion des jeunes de moins de 35 ans en formation professionnelle (OFIJ) www.ne.ch	Jeunes en fin de scolarité jusqu'à 35 ans présentant des difficultés multiples et n'arrivant pas à intégrer ou finaliser une formation professionnelle	Jusqu'à ce que le jeune présente une autonomie suffisante pour finaliser une formation professionnelle	Accompagnement individualisé (coaching), coordination des démarches, soutien dans les techniques de recherche de places d'apprentissage, élaboration du projet professionnel, soutien scolaire, remise à niveau scolaire, stabilisation des situations d'endettement
Tessin	Case Management Formazione Professionale Divisione della formazione professionale www.ti.ch/casemanagement	Jeunes dès le secondaire I jusqu'à 25 ans (admission jusqu'à 18 ans), à risque, sans solution ou en rupture de formation	Jusqu'à l'obtention d'un diplôme de secondaire II (AFC, CFP)	Prise en charge pour l'élaboration d'un projet formatif, accompagnement coaching lors de la formation, coordination des mesures et des services
Valais	Case management IPT Service de la formation professionnelle (mandant) Coordination avec l'orientation scolaire et professionnelle Les prestations spécifiques de Case management sont fournies par la fondation Intégration Pour Tous (IPT) Valais www.fondation-ipt.ch/news	Jeunes de 15 à 25 ans présentant des problématiques multiples	3 à 5 ans, jusqu'à la fin de la formation et au placement en emploi qualifié	Après signalement par l'orientation scolaire et professionnelle et contrat établi avec les parents, bilan de départ, définition des mesures prioritaires, coordination avec tous les intervenants impliqués et suivi jusqu'à la fin de la formation, voire jusqu'au 1 ^{er} emploi
Vaud	Transition 1 Service de l'enseignement spécialisé et de l'appui à la formation SESAF : Office cantonal d'orientation scolaire et professionnelle, Direction générale de l'enseignement postobligatoire; Service de prévoyance et d'aide sociale; Service de l'emploi www.vd.ch/orientation	Jeunes de 15 ans (dès la 11 ^e année ou exceptionnellement la 10 ^e) à 25 ans, sans solution ou en rupture de formation	Variable	Mesures centrées sur le perfectionnement scolaire (1 an) Mesures centrées sur la pratique (1 an) Mesures centrées sur un objectif d'insertion professionnelle rapide à plein temps (6 mois) Mesures ponctuelles centrées sur le coaching, l'aide à l'insertion et le conseil à temps partiel

* Année scolaire de préparation professionnelle.



évoluent très rapidement et prennent des directions réellement difficiles à prédire. Poser un diagnostic dans ces conditions est une mission périlleuse». Mais surtout, dans le canton de Fribourg, le travail d'orientation et de suivi des élèves en difficulté est fait de manière intensive par les conseillers en orientation qui sont présents dans les écoles et par les enseignants de filières à exigences faibles. Pour Marc Chassot, «le filet social à l'intérieur du système scolaire fonctionne bien. C'est à la sortie de la scolarité par contre qu'on trouvait des lacunes, nous avons donc décidé de déplacer nos forces à partir de ce moment particulier».

Plus qu'une méta-mesure

Ainsi, les conseillers en orientation sont chargés, à la fin de chaque année scolaire, de passer le témoin au *case manager* en lui transmettant les informations utiles concernant les jeunes n'ayant pas trouvé de solution ou ayant une solution fragile. Le *case manager* les invite à un rendez-vous afin de mieux connaître leur situation et d'initier un suivi, si nécessaire. Il peut alors leur proposer différents soutiens, que ce soit celui d'un assistant social ou d'un conseiller en orientation, et des mesures telles qu'une aide à la recherche d'apprentissage ou l'accès à des offres transitoires. Dans ce processus, ce n'est pas la fonction de coordination qui importe le plus pour Marc Chassot: «Le modèle de l'OFFT présentait le *case management* comme une méta-mesure, ce qui dans un grand canton où l'on manque de vision globale peut avoir du sens. Mais à Fribourg nous travaillions déjà ensemble et la coordination était assurée par la Plateforme Jeunes. Par contre, les besoins du terrain étaient forts, nous avons donc choisi de miser sur le contact avec les jeunes: pour pouvoir les aider, il faut les connaître. C'est donc sur le plan du suivi individuel que nous avons voulu développer notre action dans le cadre du *case management*.»

Une transition réussie n'est pas forcément linéaire

Les jeunes Fribourgeois en difficulté à la fin de leur scolarité peuvent donc s'adresser au *case manager* s'ils le souhaitent, et ce jusqu'à 25 ans. En effet, la situation de certains d'entre eux justifie l'attribution de plusieurs mesures, tandis que d'autres se réorientent en cours de route et font appel au *case manager* à plusieurs reprises durant leur parcours. Cette possibilité fait

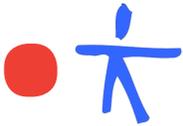
partie intégrante du concept de *case management*, qui veut que les jeunes soient suivis jusqu'à leur entrée dans le monde du travail – soit entre 15 et 25 ans (voir au-delà dans certains cantons) mais généralement sans limitation de la durée du suivi jusque-là. Pour Marc Chassot, «il s'agit de s'adapter à une réalité sociale. Le professeur Marc-Henry Soulet a d'ailleurs observé cette caractéristique de notre époque dans le contexte de la mise en place du *case management*: on ne fonctionne pas selon des structures linéaires et on procède souvent par essai-erreur. Et ceci est vrai à tous les niveaux, les étudiants universitaires arrêtent, reprennent et se réorientent eux aussi. Le suivi proposé par le *case management* est donc une manière de répondre à un besoin».

Autonomie et motivation

Se pose alors inévitablement une question: les jeunes ne risquent-ils par de devenir «dépendants» de cette aide, et ainsi le *case management* de devenir contreproductif? Pour Marc Chassot, la réponse est non, d'une part parce que le principe même du *case management* est fondé précisément sur l'incitation à l'initiative personnelle. Pour commencer, à Fribourg on demande aux jeunes d'entreprendre eux-mêmes des démarches avant de pouvoir bénéficier des mesures transitoires. D'autre part, ce n'est pas le risque principal aux yeux de Marc Chassot: «Bien souvent le problème



n'est pas que les jeunes abusent du système mais de s'assurer que tous ceux qui en ont besoin puissent véritablement en bénéficier.» Le *case management* n'est pas une mesure contraignante et le SOPFA n'en fait pas la publicité. Une information est donnée aux élèves qui terminent leur scolarité et ceux qui se trouvent en difficulté sont invités à un rendez-vous avec le *case manager*. «Certains saisissent d'emblée l'opportunité, d'autres ne se présentent pas, même à un deuxième ou troisième rendez-vous... jusqu'où devons-nous aller pour les inciter à bénéficier d'un soutien?» s'interroge Marc Chassot. Plus globalement, cela pose la question du rôle de l'État: «Jusqu'où doit-il aider et dans quel périmètre? Doit-il offrir un suivi à tous les jeunes? Cela signifierait instaurer la formation obligatoire jusqu'à 18 ans; Genève a fait le pas en modifiant sa constitution, et, à mon avis, la tendance sociale va dans ce sens-là.»



Mieux comprendre les parcours

Si l'on demande à Marc Chassot ce que le *case management* a amené de plus dans le dispositif existant à Fribourg, il parle sans hésiter de la longitudinalité. Pourtant, on a pris là aussi quelques distances par rapport au modèle, selon lequel un jeune est suivi par un seul *case manager* durant tout son parcours. En effet, l'organisation cantonale fait que ce qui touche à la fin de la scolarité et des mesures de transition relève d'un département et ce qui concerne la formation professionnelle d'un autre. Ainsi, deux *case managers* ont été engagés pour travailler chacun sur l'une de ces deux «étapes» de la transition. Dans ces conditions, parler de longitudinalité peut soulever un doute, mais Marc Chassot s'en réjouit: «Ce n'était pas une situation idéale mais nous avons réussi à trouver des modalités de fonctionnement efficaces. La coordination marche bien, et nous sommes en train d'étudier un logiciel commun dans le but d'améliorer encore la longitudinalité. Sans compter qu'avoir deux *case managers* qui s'occupent chacun d'un aspect bien spécifique de la transition a également des avantages, car ils disposent d'une connaissance et d'un réseau pointus dans leur domaine d'action.»

Le concept de *case management* constitue également un avantage non négligeable du point de vue de la problématique de la transition plus globalement. De par le rôle de «point de chute» qu'il joue pour les jeunes en difficulté, il permet de donner une meilleure perception des parcours en particulier de ceux qui habituellement disparaissent des données, n'étant inscrits nulle part. Bien que ce ne soit pas exhaustif, cela contribue à améliorer la compréhension de la thématique et ainsi à adapter les mesures proposées.

Si Marc Chassot porte un regard critique sur le modèle original proposé par l'OFFT, qu'il juge technocratique et mécaniciste, il tire cependant un bilan très positif du processus d'élaboration du projet de *case management* et du résultat dans son canton: «La longitudinalité, mais aussi une meilleure transversalité avec les autres acteurs et domaines concernés, une plus grande proximité avec les jeunes et une perception améliorée de leurs parcours sont de vraies plus-values. Suite aux conclusions d'un rapport d'évaluation de la Chaire de travail social de l'Université de Fribourg (cf. encadré ci-contre), le *case management* est devenu l'outil opérationnel de la Plateforme jeunes.»

Quel avenir ?

Le *case management* dans les autres cantons suisses se trouve actuellement devant une inconnue: le projet de l'OFFT/SEFRI s'est terminé fin 2015, ce qui signifie la fin des soutiens financiers, mais aussi plus de liberté dans l'évolution du concept. Comment les cantons vont-ils poursuivre le travail effectué? Ont-ils trouvé des fonds pour remplacer les subventions de la Confédération? Certains ont déjà annoncé une diminution des ressources dévolues au *case management*, voire la dispersion de la fonction, en l'ajoutant à la tâche de collaborateurs des offices de l'orientation par exemple. Mais ce qui importe le

plus, sans doute, ce n'est pas la poursuite du concept original en tant que tel mais l'empreinte qu'il aura laissé sur les différents dispositifs cantonaux, sous la forme de plus-values en matière de coordination, de longitudinalité, de suivi individuel ou encore d'une meilleure compréhension des parcours des jeunes en difficultés.

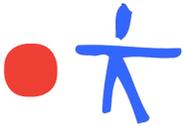
Pour aller plus loin

Egger, Dreher and Partner AG (2015). Évaluation nationale du *case management* «Formation professionnelle». Berne: Egger, Dreher and Partner AG www.sbf.admin.ch/.

Zwick Monney, M. & Soulet, M.-H. (2015). Aide aux jeunes en difficulté d'insertion dans la vie professionnelle dans le canton de Fribourg: Caractéristiques du dispositif et propositions d'amélioration. Fribourg: Université de Fribourg.

Zwick Monney, M., Soulet M.-H. & Stroude A. (2013). Mise en oeuvre du *case management* «Formation professionnelle» dans le canton de Fribourg. Fribourg: Université de Fribourg.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



Les mesures de transition dans le canton de Vaud

Créé en 2004 pour apporter un soutien aux jeunes sans solution après l'école obligatoire, l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle (OPTI) a évolué au fil des années pour s'adapter aux réalités du terrain de la transition. La nouvelle forme qu'il adopte en 2016 met l'accent sur ses missions d'appui scolaire et d'aide à l'insertion dans la formation professionnelle.

La transition : une problématique complexe

A l'issue d'une enquête menée dans le canton de Vaud en 2010¹, il apparaissait qu'un jeune sur cinq, au sortir de la scolarité obligatoire, passait par une mesure de transition et que deux tiers des élèves, ayant bénéficié de l'une de ces mesures, entraient ensuite en formation professionnelle.

Les raisons évoquées par l'enquête sont multiples: «[...] manque de places d'apprentissage, de lacunes scolaires, [...] manque de motivation ou parce qu'ils n'ont pas pu se déterminer en vue d'un choix professionnel»². La complexification des métiers et l'augmentation des exigences initiales peuvent également s'avérer rédhibitoires. On peut aussi ajouter d'autres facteurs car, comme le souligne Karin Bachmann Hunziker (2007): «l'accès à la formation professionnelle, particulièrement en période de stagnation ou de recul de l'offre, tend à se faire plus difficile pour les filles, les jeunes d'origine étrangère et ceux dont le parcours scolaire révèle des faiblesses»³.

En décembre 2015, à titre de comparaison, sur l'effectif de 1024 élèves fréquentant l'OPTI en classes secteur et SAS⁴, si 52 % étaient des garçons, 55,7 % étaient de nationalité étrangère et 63 % de langue maternelle non-francophone. Les classes d'accueil, elles, comprenaient 63,8 % de jeunes hommes, migrants primo-arrivants de plus de 15 ans.

Soutenir les jeunes en difficulté

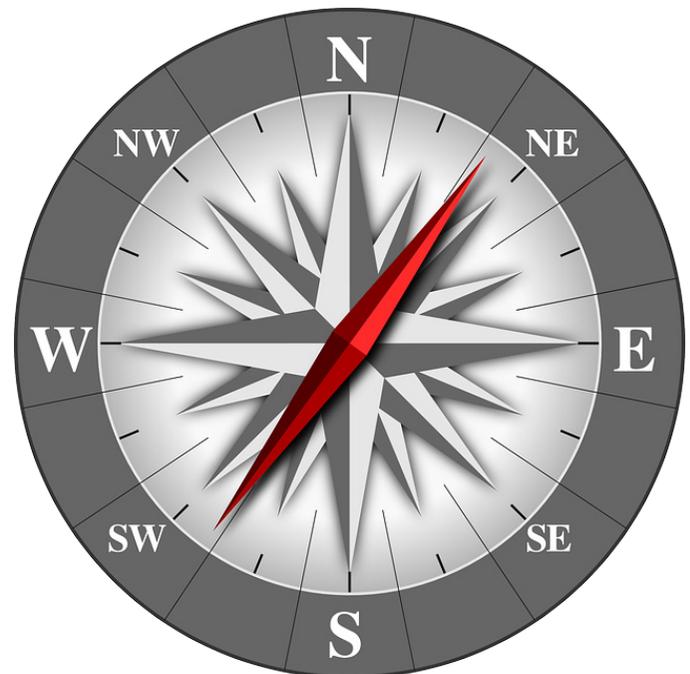
Pour répondre au défi posé par des élèves sans formation après l'école obligatoire, le canton de Vaud a mis en place, en 2004, l'OPTI, regroupant sous un même toit l'École de perfectionnement, destinée aux élèves qui souhaitaient approfondir leurs connaissances scolaires, le Centre d'orientation et de forma-

¹ Imhof G. (éd.). (2011). *Orientation à l'issue de la scolarité obligatoire et des filières de transition, Résultats de l'enquête « choix 2010 »*, communication statistique, série Vaud n°16, (étude réalisée par Gondoux Freléchoux Valérie), p. 7.

² Ibid. p. 4.

³ Bachmann Hunziker, K. (2007). *Profils, attentes et projets des jeunes en situation de transition vers une formation professionnelle. Enquête auprès des jeunes ayant fréquenté l'Office de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle durant l'année 2004-2005*. URSP. p. 29

⁴ Les classes « secteur » regroupent les élèves dans l'un des huit secteurs professionnels selon leur choix professionnel. Les classes d'appui à l'orientation et de soutien scolaire (SAS) sont ouvertes à des élèves nécessitant un accompagnement renforcé tant dans le domaine scolaire que dans celui de l'orientation professionnelle.



tion professionnelle (COFOP), qui offrait une formation professionnelle à des élèves en difficulté scolaire et sociale, et le Centre horizon d'activités et de relais-transition école-métiers (CHARTEM), unité de préapprentissage dépendant du COFOP.

Quatre ans plus tard, en 2008, on constatait que les besoins des jeunes en transition devenaient de plus en plus nombreux et complexes et que, de par ses missions et ses prestations, l'OPTI se rapprochait de plus en plus du monde de la formation professionnelle. L'Office a alors été transformé en *Organisme de perfectionnement scolaire, de transition et d'insertion professionnelle* dont le COFOP a été détaché. De plus, la diversité des besoins a conduit différents services à créer un portail de la Transition 1 (voir p. 17), constitué de guichets régionaux dépendant de l'Office cantonal d'orientation scolaire et profes-



sionnelle (OCOSP) et orientant les élèves vers l'une des mesures de transition suivantes :

- l'OPTI ;
- le COFOP, comprenant le CHARTEM et les Ateliers d'orientation professionnelle (AOP) ;
- les Semestres de motivation (SEMO), mesures dépendant du service de l'emploi et financées par l'assurance chômage ;
- Start'UP (rattaché à l'OCOSP) et l'Unité de transition au travail (UTT) (prestation du COFOP), mesures d'appui et de coaching visant à aider les jeunes adultes en difficulté.

Itinéraire d'un élève en transition à l'OPTI, en classes d'accueil *

Cherif est Érythréen. Arrivé seul en Suisse comme requérant d'asile, il a obtenu le statut de réfugié. Intéressé par le domaine médical, il envisage une formation d'auxiliaire de santé Croix-Rouge et il effectue deux stages dans des hôpitaux durant son année à l'OPTI. Malheureusement, sa religion lui interdit d'aider une femme à faire sa toilette.

*Il se tourne alors vers son oncle, lui aussi réfugié en Suisse, qui lui suggère de s'orienter plutôt vers la peinture en bâtiment. Peu enthousiasmé par cette perspective et sur les conseils des COSP** de l'OPTI, il prend contact avec l'imam de sa mosquée qui lui indique que dans ce contexte d'intégration professionnelle, l'interdit peut être levé. Il pourra donc effectuer cette formation, comme une première étape de sa vie professionnelle, avec le soutien de l'institution cantonale d'aide aux migrants.*

De l'OPTI à l'école de la transition

En 2015, l'évolution de la conjoncture économique, le besoin en main-d'œuvre qualifiée, l'augmentation de la migration et les transformations du contexte éducatif, (nouvelle loi scolaire, introduction du nouveau Plan d'études romand, évolution des normes régissant la formation professionnelle, ...) ont nécessité une nouvelle adaptation de l'OPTI. Cette mutation législative, administrative et pédagogique se propose de préparer les élèves en transition à entrer en formation professionnelle initiale, comme le précise l'article 82 de la loi sur la formation professionnelle du canton de Vaud de 2009 (LVFPr). De nature essentiellement organisationnelle et opérationnelle, la réforme en cours ne modifie donc pas fondamentalement les tâches de l'OPTI, mais contribue à les clarifier et améliorer le fonctionnement et la gouvernance de l'établissement. Les missions de la nouvelle structure, qui devrait succéder à l'OPTI en 2016, viseront, comme aujourd'hui, à renforcer et à développer les connaissances scolaires, les compétences personnelles et sociales, et à accompagner les élèves dans la construction et la consolidation de leur projet de formation professionnelle.

Ainsi, la nouvelle structure comprendra les filières suivantes :

- filière « options préprofessionnelles » (anciennement Secteurs) ;

Itinéraire d'un élève en transition à l'OPTI, en classe SAS *

Jonathan, 18 ans, commence un apprentissage de polymécanicien en août 2014. Pourtant, avant cela, il a dû franchir bon nombre d'obstacles ! Placé en institution spécialisée dans son enfance pour des problèmes de « blocages scolaires », il débute l'OPTI en classe SAS en 2012. Ses difficultés personnelles, non seulement ne facilitent pas son intégration dans la classe, mais en plus, en l'absence de projet professionnel, constituent un obstacle pour demander un stage.

*Cependant, avec l'aide des COSP**, il accepte de travailler sur sa timidité et son stress. Au bout d'un an, ses progrès lui permettent de refaire une année à l'OPTI en classe secteur « technique-industrie ».*

Une dernière épreuve attendra Jonathan : choisir une formation financée par l'OES (office d'enseignement spécialisé) et l'AI ou suivre une formation professionnelle sans aide particulière. Au terme de son parcours, il a eu foi en lui et a décidé de faire confiance à ses ressources.

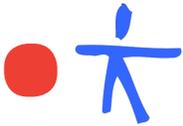
- filière « pédagogie différenciée, d'appui à l'orientation et de soutien scolaire » (SAS) ;
- filière « accueil » destinée à l'accompagnement des jeunes migrants primo-arrivants.

Concrètement, la formation sera organisée autour de trois pôles :

- appuis scolaires dont l'objectif est d'assurer aux élèves la maîtrise du niveau minimal en français et en mathématique ;
- options préprofessionnelles devant permettre d'atteindre les prérequis nécessaires à l'entrée et au maintien dans la formation professionnelle choisie ;
- insertion professionnelle regroupant des cours et des ateliers de compétences sociales et personnelles visant à développer auprès des élèves les savoir-être et les attitudes compatibles avec le monde professionnel ainsi que les périodes de coaching, d'orientation professionnelle, de recherche et de suivi de stage.

Situé sur plusieurs sites localisés dans différentes régions⁵, l'OPTI accueille les élèves de tout le canton. Si le travail scolaire s'effectue dans des classes, la dimension préprofessionnelle s'exerce au travers de stages en entreprises, en écoles professionnelles ou des métiers, ainsi que dans le cadre de projets d'initiation à la pratique professionnelle. Les élèves sont donc encadrés par des enseignants de culture générale ou issus du monde professionnel. Ils peuvent également compter sur les services de psychologues conseillers en orientation (COSP) qui jouent un rôle extrêmement important, puisque ce sont eux qui, avec le concours des enseignants, accompagnent les élèves dans l'élaboration, la recherche et la consolidation de leur choix de formation professionnelle. Enfin, les élèves de

⁵ Morges, Bussigny, Lausanne, Payerne, Yverdon, Vevey, Aigle.



Itinéraire d'un élève en transition à l'OPTI, en classe secteur *

*Jules, 17 ans, rêve comme beaucoup de ses camarades de devenir mécanicien en maintenance d'automobiles! Dans le cadre du suivi en orientation professionnelle, les COSP** l'incitent cependant à trouver un projet de rechange, d'autant plus que son profil scolaire est un peu juste et l'orienterait plutôt vers une AFP**, ce qu'il refuse catégoriquement.*

*Ne se remettant pas en question et ayant de la peine à s'auto-évaluer il ne trouve pas de stages ni d'employeur acceptant de l'engager. Après des mois de discussions avec les enseignants et les COSP**, il finit par accepter d'envisager de nouvelles options.*

Un jour, intrigué par le métier de poêlier-fumiste, il ose contacter le patron, qui après l'avoir pris en stage, l'engage pour un CFC.

Ainsi, la transformation du paysage de la transition dans le Canton de Vaud ces quinze dernières années semblent indiquer que, de conjoncturel, le phénomène semble bien être devenu structurel. Si l'État a su faire montre de sa capacité de souplesse, de flexibilité, de pragmatisme, et de réactivité, la perpétuelle évolution de la transition suppose que la vigilance ne se relâche pas et que les autres acteurs concernés, en particulier le monde du travail, d'entente avec le secteur public, poursuivent de manière renforcée et coordonnée, leur collaboration au développement de solutions de formation professionnelle initiale.

L'OPTI peuvent aussi bénéficier d'un encadrement socio-éducatif assuré par des assistants sociaux, des psychologues scolaires, des éducateurs et des médiateurs.

La scolarisation des jeunes migrants constitue un domaine en plein changement. L'une des filières de l'OPTI lui est, du reste, entièrement dévolue. L'augmentation du nombre d'élèves et de classes, ces dernières années, traduit d'ailleurs l'importance que revêt cette question. A l'heure actuelle, le dispositif mis en place au sein de l'OPTI fonctionne en deux temps. Après un entretien et en fonction de leur niveau et de leur besoin, les élèves sont placés dans des classes d'accueil à effectif réduit, afin de leur permettre de se familiariser avec leur nouvel environnement social et culturel et d'acquérir les bases minimales de français. Puis, dans un deuxième temps, au terme de leur parcours dans ces classes et après une période qui peut varier, en fonction des trajectoires individuelles, d'un à trois semestres, ils poursuivent leur cursus dans les formations qui paraissent les plus adaptées à leurs connaissances et à leurs compétences: mesures de transition⁶, gymnase, apprentissage...

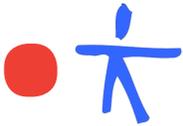
⁶ Tout en étant rattaché à l'une des mesures de transition qu'est l'OPTI, l'accueil des jeunes migrants primo-arrivants, n'est pas considéré dans le canton de Vaud, comme une mesure de transition en tant que telle.

** COSP: conseiller en orientation scolaire et professionnelle.

AFP: attestation fédérale professionnelle.

 [La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.](#)

* Le premier témoignage est librement adapté de: Durussel Ch., Corbaz E., Raimondi E., Schaller M. (dir.). (2012). *Pages d'accueil*. Lausanne: Éditions Antipodes. Les deux suivants proviennent d'entretiens avec Mmes S. Carron et C. Guyat, conseillères en orientation professionnelle à l'OPTI.



Entre scolarité obligatoire et insertion dans le monde du travail

Les difficultés actuelles de la formation professionnelle spécialisée à jouer son rôle d'interface

La formation professionnelle spécialisée n'échappe pas à la complexification et au durcissement des conditions de la transition école-emploi. Pour le Centre de formation professionnelle et sociale du Château de Seedorf, poursuivre ses missions en défendant ses valeurs humanistes dans un contexte de plus en plus contraignant constitue un enjeu de taille.

Dans un article récent (Moulin, 2015), nous envisageons l'importance de deux ruptures provoquées par l'arrivée d'un jeune dans la formation professionnelle spécialisée, lui offrant la possibilité de se reconstruire une position de sujet dans un contexte différent de l'école, pour lui permettre d'investir un projet d'apprentissage adapté à ses compétences et de le mener à son terme. La première est d'ordre psychologique : elle tend à s'affranchir d'une logique de réadaptation qui considère chaque jeune comme seul responsable de son inadaptation et de ses difficultés. Suivant une logique d'accessibilité (OMS, 2012), il s'agit au contraire d'accompagner le jeune vers le recouvrement d'une confiance en ses capacités propres et de favoriser la réalisation de son projet, quitte à ce que ce soit le centre dans lequel se déroule la formation qui se retrouve en situation de faire face aux difficultés que cela lui occasionne. La deuxième est d'ordre social : elle est provoquée par l'éloignement de l'environnement dans lequel le jeune se trouvait jusqu'alors, en lui donnant, durant le temps où il est en formation, l'opportunité d'évoluer hors des pressions excessives et/ou des attentes parfois peu valorisantes de son milieu.

Nous prolongeons ici la réflexion en discutant des difficultés qui, au sein du Centre de formation professionnelle et sociale (CFPS) du Château de Seedorf, viennent contrecarrer les effets escomptés par ces ruptures. Nous montrons également en quoi la nouvelle mission dévolue au CFPS, à savoir l'insertion du jeune dans le premier marché du travail au terme de sa formation, peut interférer avec le processus de reconstruction.

Difficultés de rompre avec une logique de réadaptation au profit d'une logique d'accessibilité

Pour un jeune, l'entrée dans la formation professionnelle spécialisée s'accompagne d'un grand nombre de changements : nouveaux lieux, nouveaux intervenants, nouvelles tâches, nouvelles règles, nouvelles exigences, etc. Ces changements struc-

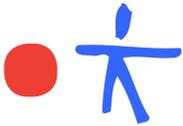
turels devraient en principe être propres à modifier le statut d'élève en difficulté qu'il endossait dans le cadre de la scolarité obligatoire, en lui permettant d'être considéré sous un jour différent dans ce nouveau contexte.

Rompre avec cet ancien statut ne va néanmoins pas de soi. Tout d'abord, si la charte pédagogique du CFPS désigne les apprenties¹ qu'il accueille comme des êtres de compétences, c'est bien comme des jeunes en difficulté d'apprentissage qu'elles s'y retrouvent, puisque c'est à ce titre qu'elles bénéficient de prestations de l'Assurance-invalidité (AI). Ce hiatus fait qu'il est délicat, tant pour les formateurs que pour les apprenties elles-mêmes, de mettre en exergue ces compétences pour y ancrer le processus de formation. Les instruments d'observation et d'évaluation auxquels on a recours peinent à identifier de telles compétences et le principe qui voudrait que l'on ne cesse de parier sur le fait que les apprenties peuvent plus que ce qu'elles ne montrent s'avère à la longue difficile à respecter.

Ensuite, certaines apprenties arrivent au CFPS porteuses d'un diagnostic supposé permettre de mieux comprendre l'origine de leurs difficultés, voire l'étrangeté de certaines attitudes. Mais que faire alors d'un tel diagnostic ? Est-il nécessaire de le diffuser auprès des collaborateurs, de manière à ce qu'il puisse les aider à ajuster les actions qu'ils portent auprès des apprenties ? Ou est-il au contraire préférable de l'ignorer de façon à ne pas enfermer les apprenties dans une posture qui va derechef les exclure de tâches qu'elles seraient malgré tout à même d'accomplir ?

Enfin, la norme scolaire reste bien présente au CFPS, même si c'est souvent elle qui, avant l'entrée en formation, a contribué à faire douter les apprenties de leurs capacités d'apprendre, voire même, de cas en cas, à réduire à néant leur estime de soi. On l'observe notamment au travers des demandes qu'elles viennent à formuler dans les cours de culture générale, les-

¹ Même si la formation s'est récemment ouverte aux jeunes hommes, nous conservons l'emploi du féminin du fait que les apprenties y sont encore très largement majoritaires.



quelles appellent à revisiter les mêmes savoirs de base qu'elles ne sont pas (encore) parvenues à s'approprier. On le voit aussi dans leur souhait, maintes fois répété, d'être considérées à travers cette norme, par le biais de notes, de devoirs, d'exams, au point que certaines d'entre elles ne parviennent pas à donner de la valeur aux dispositifs d'enseignement qui chercheraient quelque peu à s'en distancer. Et ce, alors même que les attitudes de *m/défi*ance qu'elles ont développées à l'égard de l'école restent encore bien présentes. Le développement actuel des formations standardisées de type AFP (Attestation fédérale de formation professionnelle) contribue d'ailleurs grandement à renforcer cet état de fait.

Difficultés de rompre avec les pressions et les attentes exercées par l'environnement du jeune

Il y a quelques années, l'arrivée au CFPS, situé au beau milieu de la campagne fribourgeoise, s'accompagnait nécessairement d'une mise à distance avec l'environnement direct des apprenties. Cette forme de déconditionnement, largement souhaité quand l'environnement social et familial n'a peu ou pas été porteur de la construction d'une identité et d'une image de soi positive, s'avère actuellement de plus en plus difficile à réaliser, du fait de l'accès généralisé aux nouveaux moyens de communication que sont les téléphones portables et les réseaux sociaux. Ainsi, durant longtemps, l'ouverture d'une réception le soir jusqu'à vingt et une heures, tout comme le maintien d'une cabine téléphonique s'avéraient nécessaires au maintien des contacts avec les parents et avec le réseau social du lieu d'habitation. Or, ces deux structures n'ont aujourd'hui plus aucune utilité. Au-delà de cette évolution à la fois organisationnelle et matérielle, c'est bien la question du lien avec l'environnement personnel des apprenties qui demande à être questionné. Pour certaines d'entre elles, il y a, via les portables, une omniprésence des parents ou du copain, à tel point que la protection que pouvait représenter l'éloignement géographique voulue par un placement en internat vole en éclat. Il faut également évoquer à ce propos le rôle ambigu des réseaux sociaux qui, selon les informations qui y circulent, qu'il est souvent difficile de trier et de hiérarchiser, peuvent produire des effets déstabilisateurs, voire envahissants sur des personnes déjà fragilisées.



Erik Johansson, photographe

Articulation délicate entre missions de formation et d'intégration dans le monde du travail

Accompagner les apprenties vers la réussite d'une formation professionnelle, réussite qui, pour beaucoup, constitue une première dans leur parcours de vie, a été pendant très longtemps la mission exclusive du CFPS. Aujourd'hui, c'est l'insertion dans le premier marché du travail qui devient prioritaire au sein du mandat qui nous est confié par l'AI, la formation ne constituant, désormais, plus qu'un moyen au service de cet objectif. Ce changement de perspective – qui peut paraître anodin lorsque l'on considère que l'aboutissement « naturel » d'une formation professionnelle est l'intégration dans le monde du travail – génère toutefois d'importantes répercussions sur la formation, la plus importante d'entre elles étant sans conteste, la réduction de sa durée.

Il y a peu, la formation professionnelle de la quasi-totalité des apprenties au CFPS se déroulait en effet sur une période stable de trois ans, ce qui offrait à chacune la possibilité d'une reconstruction dans un espace-temps clairement défini. Celui-ci permettait d'œuvrer, dans une perspective humaniste prônée par le centre, à une formation globale des apprenties, c'est-à-dire à une formation qui dépasse la seule acquisition de gestes professionnels, en participant au développement de compétences personnelles, sociales, ainsi qu'à l'appropriation de connais-

sances culturelles, gages d'une insertion sociétale ultérieure la plus adéquate possible.

Or, actuellement, la durée de la formation est de plus en plus mise en balance avec les perspectives d'insertion professionnelle qui sont définies par l'AI à l'entrée au CFPS et/ou régulièrement réévaluées au cours de celle-ci (OFAS, 2011). La formation s'en trouve donc fortement précarisée, puisqu'elle devient susceptible d'être interrompue à tout moment. La pression exercée sur les formateurs, sommés d'atteindre des objectifs de rendement dans des délais réduits, s'avère de plus en plus forte. Elle se répercute également sur les apprenties, et plus spécialement sur celles dont les compétences sont les plus difficiles à appréhender, au point de mettre en péril le développement d'un processus de reconstruction que le CFPS devrait pourtant être en mesure de préserver.



Perspectives

Dans quelles conditions va se poursuivre le travail de formation dans un centre comme le CFPS du Château de Seedorf durant les années à venir? Au vu de ce qui constitue de nos jours un véritable changement de paradigme, la vigilance est de mise, car le risque de dérive est important. Le principal défi consiste à concilier le passé scolaire et familial des apprenties et leur avenir dans le monde du travail, dans le présent de leur formation en centre, qui ne peut nier leur existence, mais doit néanmoins veiller à en atténuer les effets les plus préjudiciables. Est-il encore possible de rester fidèle à cette philosophie humaniste, centrée sur la personne, visant la reconstruction d'une image de soi positive, afin de préparer au mieux les apprenties à vivre dans un environnement professionnel extrêmement exigeant et viser, dans des temps de formation de plus en plus courts, une insertion dans l'économie libre? Même si nous continuons résolument à œuvrer en ce sens, nous ne saurions aujourd'hui y répondre par l'affirmative, tant les problématiques et les fragilités des jeunes actuellement orientés vers le CFPS nous placent au-devant d'une équation quasi-insoluble.

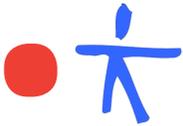
Pour aller plus loin

Moulin, J.-P. (2015). De l'école obligatoire à la formation puis à l'insertion professionnelle, transitions ou ruptures? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, décembre 2015, 8-14.

OFAS (2011). Lettre-circulaire AI n°299. Formation élémentaire AI et formation pratique INSOS. [OnLine] www.bsv.admin.ch

OMS (2012). CIF-EA: *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé – version pour enfants et adolescents*. Rennes: Presses de l'EHESP.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



Rachel Descloux
travailleuse sociale scolaire et coordinatrice projet Transition CO de la Glâne, Romont (FR)

Projet collaboratif dans le district de la Glâne pour soutenir les jeunes en rupture

La transition entre l'école obligatoire et le secondaire II déborde du champ de la formation et peut s'inscrire dans la problématique de l'insertion sociale lors de situations de rupture. Face à ce constat, la commune de Romont a réuni différents acteurs institutionnels et associatifs concernés afin de mettre sur pied un dispositif visant à soutenir les jeunes sans projet socioprofessionnel.

Historique

Des problèmes récurrents d'incivilités en partie liés à la jeunesse romontoise et glânoise avaient lieu sur le territoire de la commune de Romont. Suite à un regard croisé sur cette situation, des professionnels de multiples horizons et domaines d'intervention se sont réunis autour de cette problématique. Le constat a été fait que les difficultés rencontrées par ces jeunes âgés principalement de 14 à 18 ans étaient notamment de nature socioprofessionnelle: niveau scolaire limité, fin de scolarité prématurée, manque de places d'apprentissage, manque d'insertion socioprofessionnelle, échecs scolaires, manque d'insertion dans le tissu associatif local, zonage, « flânage », besoin de faire des expériences, d'être vu et reconnu, problématiques familiales, etc.

En 2008, à la suite de l'action « santé jeunesse », la commune de Romont a mandaté l'association REPER, œuvrant dans le domaine de la promotion de la santé et de la prévention, afin qu'elle travaille avec les jeunes de la ville. Pour pallier ces divers problèmes d'incivilité, les travailleurs sociaux de l'association REPER ont invité les différentes autorités et associations locales à se réunir pour avoir une vision multiple de ces problématiques. Un groupe de réflexion sur la violence s'est mis en place en 2009. Ce groupe a évolué et a donné naissance par la suite au groupe « Qualité de vie en Glâne » (QVG) afin de favoriser une vue plus large des différents facteurs conduisant à la rupture/intégration sociale et pour prévenir ces situations.

Le groupe QVG vise une collaboration entre les acteurs de terrain, les acteurs stratégiques et décisionnels et les acteurs politiques. Il réunit:

- la préfecture
- les autorités communales de Romont
- la justice de paix
- le service de l'enfance et de la jeunesse
- le cycle d'orientation
- la police cantonale
- les représentants du monde associatif (association des parents de la Glâne: Apglâne, Scène9)
- les travailleurs sociaux hors murs de REPER

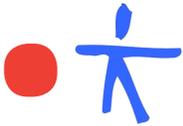
Des rencontres bilatérales trimestrielles ont lieu pour échanger des observations respectives et dégager des pistes d'actions. Le constat est de soutenir ces jeunes avec, dans un premier temps, un rétablissement du lien social et, dans un deuxième temps, une aide pour leurs différentes recherches professionnelles.

La volonté du groupe est de rassembler tous les acteurs autour d'un projet fédérateur entre milieux scolaire, extrascolaire, familial et surtout économique/professionnel à ce moment particulièrement délicat que représente la transition entre le secondaire I et le monde professionnel. Le but est d'éviter que, chaque année, plusieurs jeunes passent à travers les mailles du filet et se retrouvent sans perspective professionnelle et sociale.

Buts visés

Auprès des jeunes :

- Renforcer la détection précoce.
- Valoriser l'image des jeunes en rupture/renforcer l'estime de soi.
- Rattraper les lacunes scolaires et remettre à niveau.
- Soutenir, encadrer, encourager les jeunes dans leur propre projet socioprofessionnel.
- Réintégrer les parents dans le projet du jeune.
- Permettre aux jeunes désocialisés/en rupture d'envisager un avenir socioprofessionnel.
- Favoriser l'intégration des jeunes dans les activités extrascolaires existantes et les soutenir dans leur propre projet culturel, artistique ou sportif.
- Rapprocher le jeune et les milieux professionnels.
- Fournir des mini-jobs aux jeunes.
- Passer de l'individuel au collectif et vice-versa dans la prise en charge du jeune, en montrant que ce dernier n'est pas seul dans ce processus transitoire et qu'il peut compter sur lui et sur un réseau performant et soutenant.



Auprès des partenaires :

- Améliorer la collaboration des différents intervenants auprès des jeunes durant leur scolarité dès leur arrivée au CO.
- Créer un partenariat avec les maîtres du primaire, afin d'assurer la transition avec le secondaire I.
- Mettre en place la collaboration avec les parents.
- Organiser le réseau des entreprises.
- Organiser le réseau du milieu associatif.
- Assurer la coopération avec les acteurs cantonaux et fédéraux actifs dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Action

Transition est conçu pour soutenir les jeunes qui n'ont plus le soutien des mesures étatiques. En effet, dès leur sortie du CO, si certains jeunes n'ont pas de projet professionnel, ils sont dirigés vers la Plateforme jeunes pour un semestre de motivation. C'est par la suite, si la mesure précédente n'a pas donné de résultat, que Transition contacte ces jeunes pour continuer à les accompagner dans leurs démarches professionnelles. Les critères d'admission au projet sont de bas seuil, le jeune doit provenir des classes EB, DEV ou CPP et être sans soutien familial.

L'objectif du projet Transition est aussi d'agir en amont de la difficulté que rencontrent certains jeunes à la sortie du cursus scolaire. La volonté de Transition et des membres du groupe QVG, dans ce besoin préventif, est de soutenir ces jeunes dès leur arrivée au CO en leur offrant un panel de possibilités professionnelles.

Ces possibilités professionnelles se développent avec la coopération de la Jeune chambre internationale (JCI) de la Glâne qui, par sa commission Fit4jobs, offre un soutien aux jeunes. Plusieurs manifestations ont découlé de cette collaboration avec Fit4jobs. Ces manifestations, un apéro quiz et une bourse aux stages, se sont déroulées sous forme de rencontres entre les patrons et les jeunes des classes identifiées comme plus difficiles d'accès au monde du travail. Pour ces rencontres, les jeunes ont été préparés par des modules de lettre de motivation, de CV et d'entraînement aux entretiens. Une moyenne de 40 jeunes s'y sont inscrits.

Ces rencontres entre patrons et élèves sont organisées pour permettre aux deux parties de pouvoir s'identifier, poser des questions et des exigences, reconnaître les besoins de chacun et plus particulièrement, pour les jeunes, décrocher un stage. A l'origine, les patrons devaient choisir quel jeune ils allaient prendre en stage, mais, suite aux rencontres, chaque jeune ayant parfaitement passé la phase de l'entretien a pu accomplir plusieurs stages.

Transition collabore aussi étroitement avec REPER qui côtoie plus particulièrement les jeunes plus âgés qui sont dans la rue. Les travailleurs sociaux hors murs amènent les jeunes aux rencontres pour qu'eux aussi vivent des expériences positives et puissent décrocher un stage, car leurs CV sont généralement vides et leur inactivité ne plaide pas en leur faveur lors d'un

envoi par courrier. La rencontre permet une autre approche du patron, plus personnelle et plus intuitive que ce que le papier offre.

Constat

Transition fonctionne au rythme des années scolaires. Le projet a débuté concrètement en août 2013, ce qui donne trois ans de fonctionnement. Actuellement, deux coachs-enseignants se partagent le suivi hebdomadaire de huit jeunes en apprentissage. Plus d'une cinquantaine de jeunes sont identifiés par Transition et bénéficient d'un suivi plus ou moins régulier. Cela peut être un appel téléphonique très sporadique, mais l'important est de garder ce lien ténu qui existe et de permettre à chaque jeune de ressentir ce soutien.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.

Le saviez-vous ?

L'IRDp propose une nouvelle publication en ligne !

irdp FOCUS porte sur les travaux et activités de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp) et en présente l'essentiel en trois à quatre pages sous forme de synthèse, de présentation de résultats, de compte-rendu, etc. (parution irrégulière). Retrouvez les trois premiers numéros sur www.irdp.ch :

- *Quels référentiels pour évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent? Interview de Lucie Mottier Lopez, propos recueillis par Anne Bourgoz Froidevaux.*
- *Site Internet Mathématiques 9-10-11. Résultats de l'enquête auprès des enseignants, par Shanoor Kassam.*
- *Phase pilote English in Mind 10^e. Évaluation de la quatrième année d'expérimentation de l'enseignement de l'anglais (2014-2015), par Lisa Singh & Audrey Bonvin*

Parus récemment

De Pietro, J.-F., Gerber, B., Leonforte, B. & Lichtenauer, K. (2015). Quelle place pour les approches plurielles dans les nouveaux plans d'études des trois régions linguistiques de la Suisse? *Babylonia*, 2, 59-65.

Kassam, S. (2015). *Utilisation du site Internet des moyens de mathématiques 9-10-11: enquête auprès des enseignants: principaux résultats.* Neuchâtel: IRDP.

Roth, M. & Isler, D. (éds). (2015). La littératie dans les familles, les établissements de la petite enfance et à l'école. *Forumlecture.ch*, 3.

Pagnossin, E., Armi, F. & Matei, A. (2016). *Documents informatifs et indicateurs de l'Espace romand de la formation: année 2015.* Neuchâtel: IRDP.

Échos des manifestations

Les pratiques évaluatives des enseignants: au regard de quels référentiels ?

Journée d'étude, 20 novembre 2015, Yverdon-les-Bains

Pour faire suite à cette journée d'étude sur la multiréférentialité en évaluation, l'IRDp met à disposition les présentations des intervenants, des comptes-rendus ainsi que l'enregistrement de la conférence de Lucie Mottier Lopez et son interview.

Consultez-les sur www.irdp.ch.

Sur l'évaluation en lien avec le PER

Bourgoz Froidevaux, A. (2016). *Quels référentiels pour évaluer les élèves au plus près de ce qu'ils savent? Interview de Lucie Mottier Lopez.* *Irdp FOCUS*, mars 2016.

Sánchez Abchi, Verónica, De Pietro, Jean-François & Roth, Murielle. (2016). *Évaluer en français: comment prendre en compte la difficulté des items et des textes.* Neuchâtel: IRDP. 65 p.

Consultez la liste complète sur www.irdp.ch.

 La bibliographie en ligne propose une sélection de références et publications sur la thématique de la transition.



Contact:

IRDp / Secteur Documentation
Fbg de l'Hôpital 45
Case postale 556
CH-2002 Neuchâtel
Tél. +41 32 889 86 18
Fax +41 32 889 69 71
documentation@irdp.ch
www.irdp.ch



Parole aux partenaires

Dans sa nouvelle formule, le Bulletin de la CIIP donne l'occasion aux associations partenaires d'exprimer, si elles le souhaitent, leur opinion et leurs suggestions sur la thématique retenue à partir des souhaits et réflexions exprimés dans la commission consultative des associations partenaires ([COPAR](#)).

La COPAR est l'organe ad hoc réunissant les représentants des associations précitées, ainsi que des milieux de la recherche en éducation, et des représentants de conférences de la CIIP. Elle procède régulièrement à des échanges d'informations et conduit des réflexions communes, pouvant amener à des recommandations pour l'amélioration du système éducatif dans le cadre de l'Espace romand de la formation.



Fédération des Associations de Parents d'Élèves de la Suisse Romande et du Tessin ([FAPERT](#))



Syndicat des enseignants romands ([SER](#))



Conférence latine des chefs d'établissement de la scolarité obligatoire ([CLACESO](#))



Conférence des directrices et directeurs de gymnases suisses romands et tessinois ([CDGSRT](#))



Parents d'élèves (FAPERT)

Comité FAPERT

Transition et décrochage: le point de vue des parents

Les associations de parents d'élèves sont satisfaites des efforts fournis par les cantons pour faciliter la transition au secondaire II – postobligatoire. De nombreuses possibilités sont offertes aux jeunes ne trouvant pas de places d'apprentissage ou décrochant après une ou deux années. Et la réflexion quant aux améliorations possibles se poursuit sur la base des expériences passées.

Les associations de parents d'élèves insistent cependant pour que la reconnaissance du rôle des parents soit toujours effective, même si celle-ci l'est en théorie. Les porteurs de l'autorité parentale devraient toujours être parties à l'information, à la réflexion et aux décisions. Certes d'autres facteurs entrent aussi en jeu dans le décrochage ou, en sens inverse, dans la réinsertion, mais celui de la famille est très important et ne saurait être négligé. La prise en compte des parents est primordiale. Y compris lorsque les apprenants ont la majorité, l'obligation de les soutenir financièrement se poursuivant jusqu'à ce qu'ils aient terminé une première formation.

Est-ce suffisant? Les débuts du décrochage se produisent souvent déjà au cycle 3 ou même au cycle 2 de l'école obligatoire. Si c'est le cas, ne faut-il donc pas envisager le problème du décrochage de manière globale sur l'ensemble du parcours scolaire, la transition ne constituant pour l'adolescent qu'une phase d'un même problème? Les indices de l'apparition de ce dernier sont très divers (retards, absentéisme, troubles comportementaux, problèmes d'apprentissage dus à un DYS-, TDAH, HP¹...) et traduisent souvent le début d'une aliénation ressentie par l'enfant vis-à-vis du système scolaire qui va perdurer au secondaire II. Celle-ci doit être détectée le plus tôt possible par l'école pour pouvoir mieux encadrer l'élève. Mais toujours en collaboration avec les parents qui, avec les enseignants, sont pour beaucoup les plus à même d'en percevoir les premiers signes. L'information et la formation des parents à réagir efficacement à ces débuts de décrochage sont donc nécessaires. Elles doivent concerner les parents des élèves de toutes les filières et de tous les niveaux à l'intérieur de celles-ci. Même les élèves se destinant aux études gymnasiales peuvent décrocher un moment ou l'autre. Dans chaque établissement, un responsable-enseignant pourrait par exemple être chargé de ce repérage et des moyens à mettre en œuvre pour éviter cet abandon de la part de l'élève.

Sur le plan de la prévention, le plus important est que l'enfant trouve du sens dans l'acquisition des connaissances et compétences pour éviter le décrochage. Or, sous cet aspect aussi, le rôle du parent est primordial car il appuie la transmission de ce sens suscité en principe par les enseignants. Pour ceci, il faudrait que ces derniers considèrent les parents comme des partenaires devant être continuellement informés sur les objectifs particuliers des divers enseignements et les exigences découlant de ceux-ci. Et non pas uniquement par le biais d'une seule séance informative donnée en début d'année.

Le partenariat des parents est donc un atout pour éviter le décrochage. Et il sera encore plus efficace si les associations de parents d'élèves sont consultées pour mieux impliquer la manière de la mettre en œuvre.

¹ Dyslexie, dyscalculie, dysorthographe, dysphasie, dyspraxie, trouble de déficit d'attention avec ou sans hyperactivité et haut potentiel



Enseignants (SER)

Georges Pasquier
président du SER

La perte du goût de l'avenir

« Si tu travailles bien à l'école, tu réussiras dans la vie », cette antienne que les moins jeunes d'entre nous ont maintes fois entendue était souvent avérée au temps où la transition était linéaire. École-apprentissage-métier, école-études-profession, les ruptures étaient moins nombreuses et vécues comme des échecs. Aujourd'hui, elles sont beaucoup plus fréquentes et le sentiment d'échec est loin d'avoir disparu. Les formes de la transition se sont complexifiées, multipliées, et elles restent pour l'institution comme pour ses acteurs un des points sensibles du parcours d'un individu. Il est bon que le Bulletin de la CIIP en traite, avec tout le sérieux qu'on lui connaît, dans ce 3^e numéro.

Dès le début des années 2000, les associations d'enseignants ont mesuré les problèmes grandissants que suscitaient les transitions entre école obligatoire, formation subséquente et monde du travail. A tel point que nos associations cantonales ont suivi, et souvent appuyé, avec attention ce qui était entrepris dans chacun des cantons. A tel point aussi que le Syndicat des enseignants romands (SER) et Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH) ont travaillé de concert à l'émergence des « lignes directrices » adoptées en 2006 par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), les organisations faïtières et la Confédération.

Mais de nombreuses questions subsistent : Pourquoi les parcours de formation et d'orientation de nos jeunes sont-ils aussi peu linéaires, aussi perturbés ? Y-a-t-il une fatalité de l'errance ? Y-a-t-il un droit, ou même un bénéfice, à l'errance, à l'hésitation, à l'erreur ? Ces « lignes directrices » vont-elles dans le sens d'une meilleure qualité de vie ? Est-il réaliste, est-il sain de vouloir éliminer le tâtonnement et les échecs lors de la formation ? Comment chacun peut-il trouver au mieux sa place dans la société ?

Dans notre système éducatif où les administrations restent cantonales, les difficultés de transition sont plus ou moins grandes suivant où l'on se trouve, mais le nombre d'institutions, de structures d'aides et de repêchage, d'appui et de mesures institutionnelles censés les pallier est considérable. Le passage de l'école obligatoire à la suite des études, des apprentissages et de la formation professionnelle est une véritable difficulté pour tous, il s'avère être un sérieux problème pour la moitié de nos jeunes et finit par devenir une authentique galère pour un certain nombre de laissés pour compte.

Les Assises romandes de 2014

Forts de ces différents constats, les membres du groupe d'organisation des Assises romandes (que le SER met sur pied tous les deux ans depuis 2002) ont opté pour initier une journée de réflexion sur la zone la plus grise, voire la plus noire de la

transition, en recourant entre autres à la projection d'un film-témoignage qui donne la parole à trois jeunes adultes, qui sont de ceux pour qui ces étapes de transition se sont avérées une succession d'échecs et de galères (voir dossier du numéro 7/2014 de l'Éducateur). Cette édition des Assises, qui a eu lieu le 27 septembre 2014, a permis en outre d'écouter plusieurs spécialistes, des représentants des parents et des directeurs d'établissement, ainsi que la Conseillère d'État Anne-Catherine Lyon, alors présidente de la CIIP. Les apports et les échanges de cette journée ont conduit son « grand témoin », Simon Darioli, à en appeler « à l'ouverture d'esprit, à la remise en question et à la franchise ».

Au-delà de quelques exemples de transition réussie malgré les très grandes difficultés, il a été constaté que le système éducatif devait aussi déplorer le fait qu'un nombre indéterminé d'individus « disparaissaient » dans la nature, et échappaient à tout relevé et à toute statistique. D'après le Secrétariat d'État à l'économie (SECO) ou l'Office fédéral de la statistique (OFS), on peut parler de quelque 30'000 jeunes qui se trouvent ainsi sans formation ou sans travail. On peut espérer que, pour certains d'entre eux, cette situation n'est pas définitive, mais les données pour l'affirmer font cruellement défaut. Ce n'est que l'utilisation systématique dès 2017 du numéro AVS pour établir la « traçabilité » de chaque individu qui permettra d'obtenir des statistiques fiables.

Un processus de « désaffiliation »

Au cœur d'une société régie par la réussite sociale et la performance professionnelle, les difficultés vécues dans la période de transition peuvent conduire à une exclusion sociale, compliquée de pertes d'espoir et d'estime de soi. Le changement des rapports sociaux dans les agglomérations fait que les individus fonctionnent plus en réseaux qu'en appartenances. L'exclusion sociale se nourrit alors de la perte de réseaux (scolaires, professionnels, etc.) et fait de ces jeunes et de ces adolescents en péril de véritables « désaffiliés », qui cherchent à échapper à leur



Enseignants (SER)

solitude en se regroupant sur d'autres bases, de rupture, dans des bandes, en opposition de comportement, pour avoir le sentiment d'avoir une identité. Les difficultés économiques, les processus sélectifs grandissant dans les écoles, ne font qu'aggraver le phénomène. Lorsque des enquêtes montrent qu'un grand nombre d'adolescents déclarent s'ennuyer au secondaire I, comment s'étonner qu'on rencontre beaucoup de fatalisme et un déficit de sens et de plaisir d'apprendre? La désaffiliation est galopante et nombre de jeunes perdent, avec l'espoir, le goût de l'avenir.

Faut-il combattre l'errance ?

Le projet Transition (initié sur la base des « lignes directrices de 2006 » susmentionnées) vise clairement à limiter les changements de formation ou d'école, les années d'attente, les abandons d'études et d'apprentissage, les changements d'orientation, les erreurs de parcours. Les professionnels des structures de transition soulignent quant à eux la difficulté des jeunes à bâtir un projet professionnel valable et viable.

La question de savoir s'il n'est pas naturel à cette époque de la vie de suivre un parcours qui n'est pas linéaire peut paraître légitime. N'est-il pas aussi formateur de se tromper, de tâtonner, de bifurquer? D'aucuns s'inscrivent dans une perspective d'émancipation collective et revendiquent ce droit à l'errance. De nombreux cursus scolaires chaotiques de personnages devenus célèbres peuvent leur donner raison.

Il faudrait faire une différence entre les réelles erreurs d'aiguillage et celles qui ne le sont pas.

Pour le SER, la construction de la confiance et de la conscience de soi n'est pas automatique et demande souvent du temps pour faire grandir les individus. En limitant drastiquement l'errance, on croit favoriser l'insertion professionnelle. Mais si c'est au mépris de l'émancipation collective, on risque de générer plus de frustrations et d'insatisfactions que de réussites professionnelles.

Une problématique majeure

Même si l'on admet de légitimes hésitations, le fait que plus d'un jeune sur deux n'ait pas suivi un parcours linéaire montre que l'on doit remettre en cause un système « où les normes d'accès opèrent davantage que les orientations personnelles des individus »¹. Quand les entreprises ont le choix, elles préfèrent prendre en apprentissage des jeunes plus âgés, plus mûrs, qui ont fait un peu de collège ou un début de formation.



Paru dans l'Éducateur 08/06.

Les solutions transitoires s'en trouvent légitimées, dans un système de formation qui n'est pas construit comme tel. Et les différences entre Suisse romande et Suisse allemande ne font que rendre encore plus perplexe qui cherche à analyser la pertinence de la gestion institutionnelle de cette période difficile du parcours obligé de tout futur adulte dans notre société. Un ouvrage de l'Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRD) de 2007 taxe cette transition de l'école à la vie active de « problématique majeure », tout en affirmant que « seule une vision globale permettra de comprendre le jeu des réorientations à venir et les enjeux de la deuxième transition, de la fin du secondaire II au monde du travail »¹.

Si de considérables progrès ont été faits et le seront encore, et les pages du présent bulletin sont là pour le prouver, qu'est-ce qui nous fera sortir de cette logique de soins palliatifs, sinon une volonté politique affirmée, fondée sur une vision globale? Sans être franchement pessimiste, le SER ne nourrit pas de trop gros espoirs.

¹ Behrens, M. (dir.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel : IRDP.

👉 Pour aller plus loin

Lisez en ligne les deux dossiers de l'Éducateur sur les Assises romandes de l'éducation 2014 portant sur la transition :

Pasquier, G. (2014). Formation sans avenir. Des jeunes dans un cul-de-sac. In *Éducateur*, 7.

Eggler, D. (2014). Assises 2014 – L'essentiel. In *Éducateur*, 11.



Recherche (SSRE)

Olivier Maulini

Université de Genève, FPSE

Paliers, orientations, bifurcations

Une scolarité est semée de découvertes, mais aussi d'embûches. Changer de degré, d'ordre d'enseignement, de filière ou d'établissement entraîne une rupture que certains élèves vivent comme une promotion, d'autres comme une épreuve, un échec voire une relégation. Tous ne sont pas égaux devant les transitions.

Suivre une scolarité, c'est cheminer dans un dédale de structures: des établissements, des classes, des cycles, des degrés, des filières, des sections, des dispositifs de formation plus ou moins clairement reliés entre eux. Aujourd'hui, les itinéraires des élèves ont tendance à s'allonger, leurs prises en charge à se spécialiser, les systèmes éducatifs à se fractionner et à se complexifier. Chaque étape du parcours implique un saut institutionnel plus ou moins important, une transition plus ou moins fluide d'un espace-temps d'apprentissage à l'autre. On distingue en fait trois sortes de ruptures:

1. les premiers paliers de progression que connaissent à peu près tous les élèves, en particulier à l'école obligatoire (entrée en maternelle, passage au primaire puis au secondaire):
2. les orientations dans des voies spécialisées et inégalement exigeantes, qui interviennent plus ou moins tôt suivant les régions (enseignement préprofessionnel, pré-gymnasial, apprentissage en entreprise, concours, hautes écoles, etc.):
3. les bifurcations individuelles: celles qui résultent des aléas de la vie (migrations, échecs, remords, réorientations, etc.) plutôt que de rendez-vous planifiés.

En règle générale, la sélection des meilleurs élèves s'opère du bas de la pyramide vers le haut, par resserrlements successifs de la voie générale menant aux études académiques, les éléments jugés les moins aptes à répondre à ses exigences étant progressivement pris en charge par des structures de différenciation: redoublements annuels, enseignement spécialisé, regroupements homogènes et hiérarchisés, écoles professionnelles, formations en alternance, voire institutions socio-éducatives fermées. La réussite scolaire et l'accès aux diplômes étant de plus en plus valorisés dans nos sociétés, le sommet de la pyramide augmente sa pression normative sur la base, ce qui contraint les élèves marginalisés à des remaniements voire à des deuils identitaires proportionnels à leurs aspirations initiales et/ou à celles de leur famille.

Progresser dans l'organigramme touffu des aiguillages et des options est une compétence en soi, de plus en plus précieuse au fur et à mesure de sa ramification.

Des ruptures inégalitaires

En fait, plus un système est fragmenté, plus les transitions sont nombreuses et plus ce que certains spécialistes ont comparé à un lent processus de distillation produit des inégalités.

Premièrement, chaque changement d'environnement peut provoquer une inquiétude devant l'inconnu, l'étranger, l'obscur mélange de coutumes, de rites et d'épreuves (voire de formes raffinées de bizutage) qui font comprendre son statut d'*outsider* au nouvel entrant. Dans son roman *Le petit Chose*, Alphonse Daudet montre comment la blouse d'un enfant pauvre a pu suffire à le disqualifier à son arrivée au collège: « Quand j'entrai dans la classe, les élèves ricanèrent. Le professeur fit la grimace et tout de suite me prit en aversion. Depuis lors, quand il me parla, ce fut toujours du bout des lèvres, d'un air méprisant. » Aujourd'hui encore, la structure d'accueil peut se montrer plus ou moins ouverte et rassurante. Et même lorsqu'elle l'est parfaitement, les élèves et les familles de milieu populaire peuvent s'autosélectionner en s'autocensurant, donc en modérant volontairement leurs aspirations et en renonçant d'eux-mêmes aux filières dissuasives. Les recherches montrent en particulier que:

1. les ambitions familiales sont corrélées avec le niveau de formation des parents;
2. les responsables légaux bien formés disposent et usent de ressources symboliques leur permettant d'identifier les meilleures offres éducatives, de bien placer leurs enfants dans la compétition pour les obtenir, de demander et d'obtenir au besoin des dérogations;
3. les enseignants ont tendance à anticiper les difficultés des élèves de manière biaisée, ce qui les entraîne à pousser inconsciemment ceux qu'ils jugent bien encadrés à la maison et à dissuader les autres de prendre trop de risques;
4. atteindre voire dépasser d'un cran le niveau de leurs parents est un objectif répandu chez tous les enfants, mais qui proportionne leurs choix stratégiques au capital culturel et économique dont ils sont les héritiers;
5. rompre avec leur milieu d'origine est une épreuve que les filles et surtout les garçons situés au bas de l'échelle sociale vivent plus douloureusement que les autres;



Recherche (SSRE)

6. fréquenter une filière à exigences réduites peut paradoxalement reconforter certains jeunes, parce qu'ils y obtiennent de meilleures notes et que leur sentiment de satisfaction s'en trouve provisoirement restauré ;
7. à performances scolaires égales, les familles ouvrières sont finalement moins souvent orientées vers les études socialement valorisées.

En somme, chaque étape du parcours installe une zone de manoeuvre et de calcul dont profitent d'abord et logiquement les acteurs forts. Ce mécanisme peut faire hésiter l'école entre donner davantage ou au contraire moins de pouvoir aux familles dans les procédures d'orientation. Ce qui est certain, c'est le triple privilège des enfants favorisés : allant (1) plus loin dans leurs études, ils doivent (2) choisir plus tard leur vocation et dans (3) une variété plus étendue d'options. Moins quelqu'un a eu de temps pour apprendre et s'informer, plus il doit malgré tout faire des choix décisifs et précoces.

Une réponse par les dispositifs auxiliaires

Ces phénomènes ont des effets préoccupants pour les systèmes de formation : discrimination sociale, échec et décrochage scolaire, fausses orientations, angoisses d'exclusion, pathologies du stress, concentration de certaines populations dans certaines filières, dévalorisations de ces filières et des métiers auxquels elles préparent. La tendance est donc à la multiplication de dispositifs auxiliaires d'information, de conseil, de suivi, d'encadrement, d'accompagnement, d'insertion, de réinsertion, de raccrochage, de motivation, etc. Les classes-relais, classes-passerelles, classes-ateliers ajoutent des variantes internes aux établissements. À chaque public-cible sa prise en charge accréditée et professionnalisée. L'urgence est souvent de conserver (voire de restaurer) un lien avec les élèves ou les étudiants qui cherchent péniblement leur voie ou qui y ont renoncé, de les inciter et/ou de les aider à faire des choix réalistes et fonctionnels, compatibles avec leurs compétences et les places disponibles dans les institutions formatrices ou sur le marché. Ces dispositifs impliquent des enseignants, mais aussi d'autres professionnels susceptibles de compléter leur travail et d'exercer une forme subsidiaire d'autorité : conseillers d'orientation, assistants sociaux, psychologues, éducateurs, employeurs, directions d'établissement, etc. Des partenariats de circonstance réunissent souvent école, familles, services sociaux, entreprises, voire instances spécialisées (publiques ou privées) de médiation. Des projets – individuels ou sectoriels – prennent le relais de structures ordinaires qui ne sont (ou ne s'estiment) pas assez flexibles pour traiter des cas particuliers. Là encore, les acteurs les plus fragiles sont ceux qui doivent le plus s'engager, prendre sur eux, réussir le tour de force de montrer leur autonomie en même temps que leur capacité de s'adapter (les recherches montrent que ceux qui ont appris à travailler « pour eux-mêmes » plutôt que « pour l'institution »

sont logiquement plus résilients en situation d'incertitude). Ce foisonnement d'initiatives offre des opportunités, mais peut aussi atténuer leur lisibilité. Tout se passe comme si la « machine école » hésitait structurellement entre la logique du creuset républicain (un seul programme pour tous les élèves) et celle de l'enrôlement libéral (un *coaching* pour chacun).

Guérir ou prévenir ?

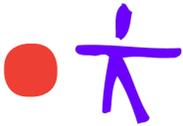
Entre ruptures et continuité, l'équilibre est difficile à trouver. On sait que la vie humaine est jalonnée de transitions : entre l'enfance et l'âge adulte, la minorité et la majorité civique, les périodes de dépendance et celles d'autonomie, les phases de formation et celles d'activité professionnelle, de recherche d'emploi ou de repos. Tout n'est pas rectiligne à cet égard : les à-coups et les sinuosités font potentiellement partie de l'existence, et elles sont plus ou moins appréciées selon les opinions. Cela n'empêche pas la modernité et la démocratisation des moeurs d'avoir entraîné une demande générale et croissante de compétences et de flexibilité.

La constitution genevoise stipule par exemple que la formation est désormais obligatoire « jusqu'à l'âge de la majorité au moins ». Cette règle fait peser sur tous les jeunes de moins de 18 ans – mais aussi sur l'État et sur le système scolaire – la responsabilité de prolonger bon gré mal gré l'activité d'apprendre. En cas d'échec dans une filière ou un regroupement, il faut trouver un recours ailleurs, sans rémission, sans possibilité de se fondre dans la population active comme par le passé. Du coup, chaque élève en rupture ou menaçant de le devenir est un problème à prendre en charge institutionnellement : une solution contractuelle doit être trouvée, si possible avec son assentiment, sans quoi elle produira du dressage plutôt que de la formation. Le système éducatif doit ainsi, non seulement remédier au mal d'étudier, mais aussi prévenir ce mal, soit en pratiquant une pédagogie inclusive, soit en instaurant de plus en plus tôt des dispositifs externalisant la prise en charge des besoins particuliers. La première option demanderait de consolider les compétences et la formation des enseignants. La seconde peut plus facilement fonctionner « à pédagogie constante », les dispositifs auxiliaires et leurs spécialistes respectifs prenant le relais de l'école dès qu'elle se déclare démunie ou disgraciée. Les deux stratégies peuvent bien entendu se combiner, mais privilégier l'une ou l'autre n'aura pas le même impact sur les destins scolaires et, à la fin, sur la distribution des savoirs dans la société.

Pour aller plus loin

Jacques, M.-H. (2015). *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Boudon, R. (1990). Les causes de l'inégalité des chances scolaires. Skhole.fr



29 juin – 1^{er} juillet 2016

SSRE Congrès 2016, Lausanne

Thème: *Où s'arrête l'école? Transformations et déplacements des frontières éducatives*

Organisation: SSRE

davantage sur <http://wp.unil.ch/ssre2016/>

4 – 6 juillet 2016, HEP BEJUNE, Bienne

Université d'été de l'ADMEE

Thème: *L'évaluation de la pratique professionnelle en formation tertiaire*

Organisation: ADMEE, IRDP, HEP-BEJUNE

davantage sur www.admee.org

21 – 23 septembre 2016

Séminaire CLACESO, à Delémont

Organisation: CLACESO

plus d'infos prochainement sur www.claceso.ch

24 septembre 2016, Lausanne

Assises romandes de l'éducation

Thème: *A l'école des élèves connectés*

Organisation: SER

davantage sur www.le-ser.ch

8 – 10 novembre 2016, Berne

Swiss education days

davantage sur www.swiss-education-days.ch

10 novembre 2016

Journée d'étude en hommage aux travaux de Jean Cardinet

Organisation: IRDP, Groupe Edumétrie (SSRE), HEP Vaud

plus d'infos prochainement sur www.irdp.ch

10 – 11 novembre 2016, Neuchâtel

Congrès suisse sur l'échange

Organisation: fondation.ch

davantage sur www.ch-go.ch

21 – 25 novembre 2016

Semaine romande de la lecture

Thème: *La poésie au fil de l'eau*

Organisation: SER

plus d'infos prochainement sur www.semaine-romande-lecture.ch

➔ [Bibliographie sélective sur la transition](#) ⬅

➔ [Acronymes](#) ⬅

IMPR **ES** SUM



CONFÉRENCE INTERCANTONALE
DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE DE
LA SUISSE ROMANDE ET DU TESSIN

Bulletin CIIP no 3, juin 2016

Rédaction:

Olivier Maradan, Anne Bourgoz Froidevaux

Mise en page:

Concetta Coppola

Éditeur et ©:

Secrétariat général de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
Faubourg de l'Hôpital 68,
Case postale 556, CH-2002 Neuchâtel

Téléphone/Fax/E-mail:

+41 32 889 69 72 / +41 32 889 69 73 / ciip@ne.ch

Édition en ligne:

www.ciip.ch