

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES



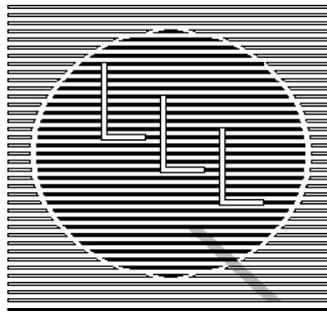
ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT

DIRECTION DE L'ÉDUCATION
DIRECTORATE FOR EDUCATION



Federal Office for Professional Education
and Technology **OPET**
Office fédéral de la formation professionnelle
et de la technologie **OFFT**

Le rôle des systèmes nationaux de certification pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie



Rapport de base de la Suisse

Octobre 2003

“Les opinions exprimées sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l’OCDE ni celles des gouvernements des pays membres. Les conditions d’utilisation et de reproduction des documents disponibles sur le site internet de l’OCDE peuvent être consultées à www.oecd.org/rights”

Titre original du document:

**FACILITER LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE:
LE ROLE DES SYSTEMES NATIONAUX DE QUALIFICATION**

RAPPORT NATIONAL : SUISSE

Madeleine Zulauf
« Formation Musique Recherche Zulauf »
Tuilière 35
CH – 1805 Jongny

En collaboration avec Peter Gentinetta, Genève

Rapport commandité par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie
(OFFT)

Remarques préliminaires

Ce rapport national de la Suisse dans le cadre de l'activité « Faciliter la formation tout au long de la vie : le rôle des systèmes nationaux de qualification » répond, dans toute la mesure du possible, aux Directives de l'OCDE (avril 2002). Il présente toutefois certaines particularités qu'il convient d'explicitier ici.

Tout d'abord, il intègre certains éléments d'élaboration théorique à propos des concepts clé de l'activité, à savoir les « qualifications » les « systèmes de qualification », mais aussi la « formation tout au long de la vie ». Il tente d'en éclaircir les différentes acceptions possibles et leurs implications du point de vue méthodologique.

Par ailleurs, tout en fournissant les renseignements souhaités par l'OCDE dans chacune des parties- Contexte, Composante I, Composante II, Composante III - le rapport s'efforce d'aller toujours plus loin dans l'élaboration de la réflexion. On y procède donc à des mises en relation toujours plus nombreuses et serrées de ses différents éléments au fur et à mesure du développement.

Ainsi, la Composante I, consacrée à la présentation du système suisse de qualifications se termine par une synthèse qui vient déjà esquisser les enjeux auxquels la Suisse est confrontée du point de vue des qualifications et de la formation tout au long de la vie.

La Composante II s'ouvre par des considérations conceptuelles et par la présentation d'une schématisation. Celles-ci viennent fonder un premier constat portant sur l'évolution historique du système suisse de formation et de qualification. Elles servent également de fondement méthodologique pour la présentation subséquente des résultats de nombreuses recherches venant fournir des informations sur les liens possibles entre qualifications et formation tout au long de la vie. Cette Composante se clôt sur une synthèse énonçant différents constats intermédiaires et suggérant des pistes de réflexion pour la poursuite de la réflexion et de la recherche.

En son début, la Composante III lie la gerbe des principaux résultats qui ont émergé des parties précédentes. Puis elle met en évidence les mécanismes volontiers et moins volontiers utilisés en Suisse pour favoriser la formation tout au long de la vie. Elle s'attache ensuite à « disséquer » ces mécanismes en proposant deux études de cas sur des innovations récemment introduites ou en voie d'introduction au secondaire II. Ces études de cas soulignent tout particulièrement le rôle des différents partenaires impliqués dans les processus de réforme. Enfin, la Composante III se termine, et le rapport par la même occasion, sur une synthèse qui exploite les concepts théoriques déjà introduits auparavant et sur l'énoncé de quelques interrogations quant à l'évolution future du système suisse de formation et de qualification.

Ce rapport suisse se présente donc d'une manière quelque peu non conventionnelle. Son intégration à fin de comparaison internationale pourrait ainsi se révéler un peu ardue dans une première approche mais, du moins peut-on l'espérer, enrichissante dans un deuxième temps. Les développements proposés s'inscrivent en effet bien dans l'esprit de cette activité : réfléchir à la manière dont des systèmes de qualification peuvent agir sur la formation tout au long de la vie.

Par ailleurs, sur le plan rédactionnel, il faut mentionner que le fait de renoncer à l'utilisation systématique de tournures masculines et féminines n'a d'autre objectif que d'alléger la lecture du texte.

Table des matières

Contexte	6
1. La Suisse : Quelques généralités	6
2. Le système suisse de formation	8
Composante I. Le système suisse de qualifications	14
1. Introduction	14
2. Formations professionnelles et qualifications	15
2.1. Formations professionnelles de base	15
2.1.1. Généralités	15
2.1.2. Formations préparant au Certificat fédéral de capacité	16
2.1.3. Formations préparant à la Maturité professionnelle	17
2.1.4. Développements actuels et futurs	17
2.2. Formations professionnelles supérieures	18
2.2.1. Examens professionnels et Examens professionnels supérieurs	18
2.2.2. Ecoles supérieures	19
2.3. Hautes écoles spécialisées	20
3. Formations générales et qualifications	22
3.1. Ecoles préparant à la Maturité gymnasiale	22
3.2. Ecoles du degré diplôme	24
3.3. Hautes écoles universitaires	25
4. Formations composites et qualifications	26
4.1. Pour entrer au secondaire II	26
4.2. Pour obtenir une qualification de niveau secondaire II	27
4.3. Pour entrer au tertiaire	29
4.4. Pour obtenir une qualification de niveau tertiaire	29
5. Formations continues, acquis de l'expérience et qualifications	30
5.1. Situation générale	30
5.2. Développements actuels et futurs	32
6. Synthèse	33

Composante II. Les liens entre qualifications et formation tout au long de la vie : Apports de la recherche	37
1. Introduction	37
1.1. Problématique	37
1.2. Options de base	39
2. Acquisition des qualifications : Faits objectifs	44
2.1. Acquisition des qualifications de niveau secondaire II	44
2.1.1. Parcours menant aux certifications de niveau secondaire II	44
2.1.2. Obtention des certifications de niveau secondaire II	46
2.2. Acquisition des qualifications de niveau tertiaire	47
2.2.1. Parcours menant aux certifications de niveau tertiaire universitaire	47
2.2.2. Obtention des certifications de niveau tertiaire universitaire	50
2.2.3. Obtention des certifications de niveau tertiaire non universitaire	51
2.3. Acquisition des qualifications hors de la formation de base	52
3. Répercussions des qualifications : Faits objectifs	54
3.1. Passage des nouveaux diplômés à la vie active	55
3.2. Avantages et inconvénients liés aux qualifications	60
4. Point de vue des personnes avec et sans qualifications: Faits subjectifs	64
4.1. Point de vue des personnes avec et sans qualification du secondaire II	64
4.2. Point de vue des personnes avec et sans qualification du tertiaire non universitaire	69
4.3. Point de vue des personnes avec et sans qualification du tertiaire universitaire	70
4.4. Point de vue des personnes avec et sans qualification de formation continue	73
5. Synthèse	74

Composante III. Le développement des qualifications dans la perspective de la formation tout au long de la vie : Aspects dynamiques	81
1. Base de réflexion	81
2. Préparation de la nouvelle Loi sur la formation professionnelle	85
3. Réforme de la Maturité gymnasiale	96
4. Synthèse et perspectives	101
Bibliographie	108
Textes officiels	120
<i>Annexes</i>	122

Contexte

Ainsi qu'il ressort de l'ensemble des « Directives relatives aux rapports d'information nationaux » (OCDE, avril 2002)¹, mais aussi de l'organisation et de la description des quatre Composantes qu'elles contiennent, l'étude des liens entre les systèmes de qualification et la formation tout au long de la vie ne saurait se réduire à une simple présentation factuelle. Cette thématique interpelle en effet certains des fondements sociaux des pays (tels qu'ils s'expriment notamment dans le système de formation et dans l'organisation du monde du travail) mais aussi les intérêts des individus (tels qu'ils se révèlent en termes de contraintes et de libertés par rapport à la conduite de leur propre vie). Dès lors, et cet aspect a été souligné lors de la 2^e réunion des pays et organisations internationales participant à cette activité, les 7 et 8 novembre 2002 à Paris, le « contexte » national, en termes de traditions, de valeurs sociales, ou encore de mentalités, prend toute son importance. Il convient donc bien de questionner les faits en tenant compte de l' « esprit du lieu ».

C'est cette approche qui va guider la présentation du contexte, une présentation dans laquelle se conjugueront des données objectives² et l'explicitation d'éléments plus subjectifs. Ne seront toutefois relevés ici, bien évidemment, que les aspects les plus pertinents pour cette activité. Il ne sera pas davantage procédé à une description historique détaillée, puisque celle-ci a déjà été exposée par ailleurs³. Mais la dernière décennie, riche en changements en Suisse tout comme dans les autres pays, fera bien sûr l'objet d'une attention particulière.

Cette optique de présentation s'appliquera, à l'identique, aux deux parties du texte.

La première partie sera consacrée à l'exposé de quelques généralités sur la Suisse; le lecteur y trouvera des renseignements notamment sur la population, sur l'organisation politique et sur le monde du travail.

La deuxième partie s'attachera à la description des grandes lignes du système suisse de formation, sans entrer encore dans la problématique elle-même des certifications et de la formation tout au long de la vie.

1. La Suisse : Quelques généralités

Petit pays situé au cœur de l'Europe, peuplé de 7,2 millions d'habitants, la Suisse a érigé l'indépendance et la neutralité en valeurs nationales. Aimant à se considérer comme un cas particulier (un « Sonderfall ») elle n'a longtemps pas cherché à se rallier au concert des nations. Sur le plan européen, si elle est certes membre du Conseil de l'Europe depuis 1963, elle n'est par contre toujours pas membre de l'Union européenne. Il n'est que de jeter un coup

¹ Par la suite, il sera en général fait simplement mention des « Directives » pour désigner ce document.

² Sauf mention particulière, les renseignements chiffrés figurant dans ce chapitre Contexte sont tirés de l' « Annuaire statistique suisse » (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2003a).

³ Voir notamment le rapport national à l'intention de l'OCDE dans le cadre de « L'examen de la politique tertiaire suisse 2001/2002 » (Confédération & cantons, février 2002).

d'œil à une carte politique pour réaliser visuellement cet état de fait : la Suisse est une île politique au sein du continent européen. Sur le plan mondial, elle coopère depuis longtemps avec de grandes organisations internationales comme l'OCDE, l'UNESCO, le Bureau international d'éducation (BIE) et le Bureau international du travail (BIT), mais elle n'est devenue membre à part entière de l'ONU qu'en 2002.

Pour petit qu'il soit, le pays n'en présente pas moins une grande diversité, géographique bien sûr, mais aussi culturelle. Le respect des différentes cultures et identités mais aussi leur valorisation comptent d'ailleurs également au rang des valeurs nationales. En guise d'illustration de cet état d'esprit, on peut mentionner la sortie, tous les deux ans, d'une petite publication, réalisée en collaboration avec le «Département fédéral des affaires étrangères» (DFAE), et dont le titre est «La Suisse et sa pluralité» (dernière édition : La Suisse et sa pluralité, 2003).

La Suisse compte pas moins de quatre langues nationales. L'allemand (et, pour la communication orale, les différents dialectes alémaniques) constitue la langue de près des deux tiers de la population résidante, cependant que le français est parlé par un cinquième des habitants et l'italien par moins de 8%. Enfin, le rhéto-romanche n'est demeuré la langue véhiculaire que pour moins de 1% des habitants. Le reste de la population parle d'autres langues. Il faut dire que les personnes d'origine étrangère constituent un bon cinquième de la population résidante. Parmi la population active, la proportion d'étrangers atteint même un quart.

C'est peut-être sur le plan de l'organisation politique que se manifeste (et que se cultive plus avant) la prise en compte de la diversité culturelle et identitaire. La Suisse connaît un système fédéraliste. Entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2000, la nouvelle Constitution fédérale confirme la souveraineté historique des cantons, actuellement au nombre de 26. Son article 3 stipule en effet que «Les cantons sont souverains en tant que leur souveraineté n'est pas limitée par la Constitution fédérale et exercent tous les droits qui ne sont pas délégués à la Confédération.» Concrètement cela signifie que «Dotés de leur propre Constitution, de leur propre gouvernement et de leurs propres lois, les cantons ont le droit de légiférer dans certains domaines. Ils jouissent ainsi de droits étendus dans des domaines comme l'éducation, la santé publique, l'aménagement du territoire, le maintien de l'ordre public et l'organisation judiciaire. Ils cèdent à la Confédération toute une série de compétences pour la gestion de domaines comme par exemple la défense, les affaires extérieures, les postes et les chemins de fer.» (Confédération & cantons, février 2002, p. 12) Mais les compétences ne sont pas réparties d'une manière simplement dichotomique entre Confédération et cantons. D'une part, il faut relever que la Confédération et les cantons collaborent et se soutiennent mutuellement. Par exemple, les cantons sont consultés sur certains projets de la Confédération en matière de législation et ils sont tenus d'appliquer le droit fédéral. Cette collaboration et ce partage des compétences, qui tend d'ailleurs à se développer, est désigné par le terme de «fédéralisme coopératif». (ibidem, p. 14) D'autre part, il existe encore un troisième niveau de compétences, qui joue un rôle non négligeable, celui des communes. «Les cantons eux-mêmes sont divisés en communes qui bénéficient également d'une certaine autonomie. Les communes administrent leurs biens et gèrent les services publics locaux. Elles assument de surcroît les tâches que la législation cantonale et la législation fédérale leur confient.» (ibidem, p. 12)

S'il est une valeur qui soit au centre des mentalités helvétiques et qui régit l'ensemble de la vie sociale et politique du pays, c'est bien la démocratie directe. «La démocratie directe est fortement ancrée sur chacun des trois niveaux. Le citoyen élit non seulement les membres des parlements, mais encore les membres des gouvernements, à l'exception du Conseil fédéral. En outre, les questions importantes sont soumises à un vote populaire, soit pour des questions constitutionnelles, soit suite à l'exercice du droit populaire de l'initiative et du référendum.» (ibidem, p. 12)

La Suisse a longtemps pu se revendiquer de sa stabilité sociale et de ce qu'il est convenu d'appeler la « paix du travail ». Fière d'offrir un plein emploi à sa population d'origine et d'attirer de nombreux travailleurs étrangers, elle n'a en fait découvert les problèmes de suppressions d'emplois et de chômage que dans le sillage de la récession économique des années 90. Selon l' « Enquête suisse sur la population active » (ESPA), le taux de sans emplois a atteint un maximum en 1997, avec 4,1%⁴. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 16.04.03) Même si ce taux était faible en comparaison internationale et même s'il est redescendu en dessous de 3% depuis les années 2000, la sortie d'une situation de plein emploi a profondément changé les mentalités et le climat social au sein de la population suisse. Il faut dire que près d'un cinquième de la population active a connu le chômage, même s'il était de courte durée, durant la dernière décennie du 20^e siècle. Par ailleurs certaines catégories de la population sont plus particulièrement victimes du chômage: les étrangers, les personnes peu qualifiées et, mais de manière moins frappante, les femmes. Le taux de sans emplois montre aussi des différences notables entre les régions du pays, la Suisse alémanique étant moins touchée que la partie latine (francophone et italophone) du pays.

Il est d'usage de dire que la seule matière première de la Suisse est sa « matière grise », une assertion qui recouvre une bonne part de réalité. Et cet état de fait a fortement influencé le développement du tissu économique suisse. Celui-ci est caractérisé par un haut degré de spécialisation, par la présence de grandes multinationales et par un fort secteur des banques et des assurances. Dans le secteur tertiaire, la part des personnes actives a presque doublé en 40 ans : de 39% qu'il était encore en 1960, cette part est en effet passée à 69,1% en 2000. Quant au secteur primaire, déjà faiblement représenté en 1960 avec 14,5% de la population active, il est descendu à seulement 4,5% en 2000. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2003a ; voir annexe 1)

Cette structure économique ne manque évidemment pas de poser des défis particuliers en termes de formations et de qualifications.

2. Le système suisse de formation

Les valeurs et mentalités qui imprègnent la vie politique et sociale suisse s'expriment bien sûr également dans le domaine de l'éducation. Selon Bonati (1997) la formation a

⁴ Nous ne prenons pas en compte ici le « taux de chômage » établi par le « Secrétariat d'Etat à l'économie » (seco) mais bien le « taux de sans emploi » établi par l'Office fédéral de la statistique (OFS) dans le cadre de l'ESPA, parce que celui-ci correspond mieux à ce qui est considéré comme taux de chômage sur le plan international.

traditionnellement, en Suisse, une très forte connotation de « chose publique » ; elle représente un lieu tout à la fois d'exercice et de développement de la démocratie. Par exemple, l'on a tendance à s'intéresser davantage à promouvoir le niveau d'ensemble qu'à favoriser l'excellence d'une élite. On respecte, voire cultive, les diversités et les particularismes régionaux et cantonaux. D'autre part, les processus de changements se révèlent souvent compliqués, à cause de la volonté de rechercher le consensus entre partenaires et de ne prendre de décisions qu'après de larges - et longues - consultations.

Voilà pour le fonds de la mentalité. Mais, tout comme cela a été le cas pour la société helvétique en général, le monde suisse de la formation s'est vu « bousculé » depuis les années 1990 et agité d'un vaste mouvement de réformes. Ses acteurs se retrouvent parfois déboussolés par cette accélération, qui peut signifier une certaine remise en question des valeurs et des procédures traditionnelles, mais aussi une redistribution partielle des responsabilités.

Avant, toutefois, d'en venir à la présentation de ces changements, il convient de procéder à une brève présentation des caractéristiques du système suisse de formation.

La formation dite de base comprend le préscolaire, la scolarité obligatoire, le degré secondaire II et le degré tertiaire. (voir annexe 2) Voici, pour chacun de ces degrés et pour la formation continue, la manière dont se répartissent les compétences entre la Confédération et les cantons.

Le degré préscolaire, d'une durée de un ou deux ans, est de la compétence des cantons. Sa fréquentation n'est pas obligatoire, mais elle est un droit dont jouissent les enfants dans l'ensemble des cantons suisses.

La scolarité obligatoire (degrés primaire et secondaire I) est essentiellement de la compétence cantonale. Il est à noter que la Suisse ne connaît pas de certification du secondaire I sur le plan national (seules existent quelques certifications cantonales). Dès lors le secondaire II constitue, de facto, le premier niveau de certifications.

L'ensemble de la formation post-obligatoire (secondaire II, tertiaire et formation d'adultes), sur lequel porte cette activité de l'OCDE, est sous la responsabilité à la fois de la Confédération et des cantons, selon le principe, présenté ci-dessus, du « fédéralisme coopératif ». Grosso modo, la formation professionnelle est de la compétence fédérale, cependant que l'enseignement général est du ressort des cantons⁵.

En l'absence d'un « Ministère de l'Education », sont en charge, sur le plan fédéral, deux départements:

- Le « Département fédéral de l'économie » (DFE), avec son centre de compétence l' « Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie » (OFFT).
- Le « Département fédéral de l'intérieur » (DFI), dont les missions dans les domaines, notamment, de l'éducation, de la recherche et des universités sont confiées à

⁵ La répartition des responsabilités en matière politique, administrative et financière est éminemment complexe. Elle dépasse le cadre de cette partie consacrée au contexte. Elle sera présentée de manière plus détaillée dans la Composante I, en lien avec la description du système de qualification.

l' « Office fédéral de l'éducation et de la science » (OFES), lequel fait partie du « Groupement de la science et de la recherche » (GSR).

Par contre, dans la grande majorité des cantons, les responsabilités en matière de formation sont dorénavant concentrées dans le même département. Les responsables des portefeuilles de l'éducation et de la formation des 26 cantons (en quelque sorte, les 26 « ministres » de l'éducation) sont par ailleurs regroupés au sein de la « Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique » (CDIP). Cette conférence est au service de la collaboration et de l'harmonisation entre cantons, par exemple par la mise sur pied d'accords intercantonaux.

Les compétences en matière de formation continue constituent une mosaïque encore plus complexe. Au niveau fédéral, on retrouve les mêmes départements que mentionnés ci-dessus pour les degrés secondaire II et tertiaire, mais avec des responsabilités réparties dans différents offices auquel s'ajoute le « Secrétariat d'Etat à l'économie » (seco), qui s'occupe notamment des mesures de réinsertion professionnelle des chômeurs dans le cadre de la Loi sur l'assurance-chômage. Au niveau cantonal, les compétences peuvent être organisées de manière très diverse.

C'est dans ce paysage complexe en termes de responsabilités partagées que se jouent donc, depuis 1990, des réformes structurelles majeures. Un des déclencheurs semble bien en avoir été l'« Examen de la politique d'éducation en Suisse » par l'OCDE, un examen que les autorités helvétiques avaient fini par solliciter, après de longues hésitations. « Les autorités responsables ne pouvaient, en effet, rester insensibles à deux phénomènes marquants : d'une part le développement de la coopération et, en particulier, de la mobilité des ressources humaines en Europe, d'autre part le rôle essentiel de l'élévation du niveau des qualifications dans l'ajustement structurel que connaissent présentement les pays industriels. » (OCDE, 1990, p. 5). Un autre déclencheur a été l'effervescence générale créée par une éventuelle adhésion de la Suisse à l'Espace Economique Européen⁶. A ce moment de son histoire, la Suisse prend conscience, de manière peut-être un peu brutale, des effets négatifs de son isolement sur le plan éducatif, tout comme de son retard en matière de recherche et développement. Et « l'analyse des besoins du système en matière d'eurocompatibilité [...] profite à « l'hélicompatibilité » dont il est grand temps de s'occuper si l'on veut enfin faciliter la mobilité intranationale dans l'éducation/formation. » (Kübler, 2001, p. 10) La mobilité dans la formation, rendue déjà compliquée par le plurilinguisme, souffrait en effet de la multiplicité des systèmes de formation, mais surtout du fait que certains titres ne permettaient pas de poursuivre une formation dans un autre canton. Par ailleurs certains cursus de formation se terminaient en cul-de-sac, puisque ne permettant l'accès à aucune formation subséquente (exception faite de cours de formation continue). Ce sont donc bien des motifs de reconnaissance des qualifications sur les plans international tout comme national qui vont être au cœur des réformes du système suisse de formation durant la dernière décennie et qui expliquent que les réformes se soient concentrés sur le secondaire II et le tertiaire.

On note d'abord l'instauration, dès 1993, des Certificats de maturité professionnelle qui permettent l'accès aux Hautes écoles spécialisées (HES), elles-mêmes introduites dès 1997.

⁶ Une adhésion refusée par le peuple en 1992.

Cela signifie que la filière de formation professionnelle, qui n'offrait jusqu'alors pas de débouchés au tertiaire de niveau universitaire se voit désormais parachevée. Corollairement, l'offre des Hautes écoles s'est élargie. Ce niveau compte en effet les Universités cantonales et les Ecoles polytechniques fédérales (EPF), soit les Hautes écoles traditionnelles, désormais intitulées Hautes écoles universitaires (HEU), auxquelles se sont ajoutées les HES nouvellement créées. L'objectif est en fait la constitution en réseau de l'ensemble de ces Hautes écoles. D'ailleurs, une nouvelle loi, la « Loi fédérale du 8 octobre 1999 sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles » est venue régler la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons ainsi que la collaboration entre les universités elles-mêmes.

Un autre changement, qui trouve son ancrage dans la nouvelle Constitution fédérale (art. 63, al. 1), est le passage, dans la sphère de compétence de la Confédération, de certaines formations professionnelles (pour les domaines de la santé, du social et des arts) auparavant de la compétence cantonale.

Enfin, cette décennie est marquée par les travaux de préparation d'une nouvelle Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) pour remplacer la loi en vigueur, qui date de 1978 et qui n'est plus adaptée aux modifications en cours dans le monde économique. Votée à la fin 2002, son entrée en vigueur est prévue pour 2004.

En ce début de nouveau millénaire, les réformes sont donc loin d'être achevées et le système suisse de formation est encore en train de faire sa mue. Il convient donc de réaliser que cette étude des liens entre le système de qualification et la formation tout au long de la vie intervient à un moment de transitions, où s'entrecroisent la tradition du passé et la projection vers l'avenir.

Ainsi qu'il a été dit plus haut, la volonté de modifier les structures et le fonctionnement du système dans une recherche de meilleure efficacité date du début des années 90 et doit beaucoup à l'« Examen de la politique d'éducation » réalisée par l'OCDE. Depuis lors, la Suisse a régulièrement participé à des examens thématiques de l'OCDE. Parmi ceux-ci, il convient de mentionner les deux plus pertinents pour cette activité:

- « Transitions de la formation initiale à la vie active »
- « L'apprentissage des adultes »

Par ailleurs, elle vient de soumettre sa politique de l'éducation dans le domaine tertiaire à un examen de l'OCDE. (Confédération & cantons, février 2002 ; OCDE, 2003b)

Elle a participé et participe encore à des enquêtes internationales d'évaluations des compétences, telles que « Trend in international mathematics and science study » (TIMSS) et le « Programm for International Student Assessment » (ou « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » ; PISA). Alors que les résultats de TIMSS avaient été positifs pour la Suisse, les premiers résultats de PISA, tombés en 2002, ont situé le pays à un rang bien modeste en comparaison internationale. (Office fédéral de la statistique & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2002) Ce constat a suscité une « onde de choc » dans le pays, déclenchant moult débats sur l'efficacité de la formation obligatoire et enquêtes complémentaires. La CDIP vient de lancer un vaste projet d'études en vue de la création d'un accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire.

Cet accord devrait fixer sur le plan suisse des « standards » dans certaines disciplines fondamentales.

En ce qui concerne les compétences des adultes, la Suisse a pris part à l'« International Adult Literacy Survey » (« Enquête internationale sur la littératie des adultes » ; IALS) et collecte actuellement les données pour l'« Adult Literacy and Lifeskills Survey » (ALL).

La participation à des enquêtes internationales est donc un facteur important dans les processus actuels d'évolution du système suisse. Il en va de même pour la participation à la présente étude de l'OCDE : « [...] une participation directe de la Suisse au projet lui permettra de s'informer et d'informer sur ses propres réalisations, et de les comparer à celle d'autres pays [...] » (Amos, 2001, p. 22)

Par ailleurs, diverses démarches réalisées à l'interne vont dans le même sens. La Suisse semble bel et bien à la recherche d'une meilleure gestion et d'une meilleure coordination de son système de formation. Certains programmes de recherches et travaux récents ou en cours sont là pour en témoigner. Plusieurs abordent des thématiques proches de cette activité OCDE⁷:

- Le Programme national de recherches 33 (PNR 33), qui s'est terminé en 1999, sur « L'efficacité de nos systèmes de formation » ;
- l'« Etude prospective portant sur les aspects fondamentaux touchant aux parcours de formation » de la CDIP, dont l'objectif est la mise en discussion publique de différents scénarios pour l'avenir du système de formation (Rosenmund & Zulauf, à paraître) ;
- les travaux d'étude qui viennent de démarrer en vue de la mise sur pied d'un « monitoring suisse de la formation » ;
- enfin, le Programme national de recherches 43 (PNR 43), portant sur « Formation et emploi », dont le mandat a été signé par le Conseil fédéral en 1998 et dont on attend les premiers résultats pour la fin de l'année 2003.

Pour terminer la présentation du contexte, jetons un coup d'œil sur ce qui se passe « en amont » du système suisse de formation (quels sont les investissements financiers dans la formation ?) puis « en aval » (quels en sont les résultats en termes de niveaux de formation de la population ?)

La Suisse investit environ 5,9% de son produit intérieur brut dans l'éducation, un pourcentage qui la situe dans le peloton de tête des pays. Les dépenses publiques pour la formation, qui avaient amorcé un déclin durant les années les plus difficiles sur le plan économique, soit de 1993 à 1997, sont reparties à la hausse depuis 1998. Un peu plus de la moitié de l'engagement financier public pour l'éducation provient des cantons, un bon tiers de communes et le reste de la Confédération. (Office fédéral de la statistique, communiqué de presse du 17.02.03) A cet investissement public il faut ajouter la part importante de l'engagement privé, essentiellement des entreprises, lorsqu'elles assument, notamment, la formation des apprentis ou qu'elles participent aux frais de la formation professionnelle supérieure.

⁷ Les références bibliographiques sont indiquées plus loin dans le texte, au fur et à mesure de la présentation des travaux eux-mêmes.

Qu'en est-il du niveau général de formation en Suisse ? En 2000, les quatre cinquièmes de la population résidante avaient en poche une qualification correspondant à une formation plus élevée que la seule scolarité obligatoire. Par ailleurs, il est à relever que le niveau général de la population est en hausse constante. En effet, si l'on compte encore, parmi les retraités, 38% de personnes qui ne sont pas allées au-delà de la scolarité obligatoire, ce pourcentage baisse régulièrement dans les tranches d'âge inférieures pour n'être plus que de 12% chez les 25 - 34 ans. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 16.04.03 ; voir annexe 3) Un bon résultat qu'il faut cependant tempérer en prenant en considération le faible pourcentage de personnes qui, en Suisse, sont au bénéfice d'un titre de niveau tertiaire universitaire. Même si ce taux est, lui aussi, à la hausse, il ne s'établit encore qu'à un petit 11% de la population résidante. (ibidem) Parmi la population active (soit les personnes âgées de 25 à 64 ans) ce pourcentage s'élève toutefois déjà à 15,8% en 2001. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 6.05.03)

Composante I. Le système suisse de qualifications

1. Introduction

La description⁸ qui suit prend en compte du mieux possible la situation de transition actuelle au sein du système suisse de formation (voir Contexte, 2.) et ses répercussions sur le système de qualification. Tout en décrivant ce qui est actuellement en vigueur, elle comprend ainsi également quelques éclairages sur les perspectives d'avenir.

Pour bien rendre compte de la complexité qui règne dans le système éducatif suisse et éviter des généralisations abusives, chaque secteur de formation est décrit pour lui-même. La majorité des points figurant dans les « Directives relatives aux rapports d'information nationaux » (OCDE, avril 2002, pp. 13-17) sont donc abordés pour chaque secteur successivement, à savoir : les responsabilités, les bases légales, le financement, les groupes - cibles, la structuration de la formation, les procédures de certification, les qualifications elles-mêmes (titres) et les débouchés. Selon les cas, des éléments portant sur les démarches d'assurance - qualité ainsi que sur l'information et la promotion de la formation sont également abordés. Quant aux questions du financement individuel (notamment les bourses d'études), elles sont traitées de manière groupée, dans la partie de synthèse.

L'ordre de présentation est destiné à mettre en évidence les liens entre qualifications et apprentissage à vie.

Dans les parties 2 et 3 sont décrites les voies de formation « standard », avec, pour chacune, leurs structures⁹ et système de certification. La centration se fait donc ici sur la formation formelle et les qualifications officielles. La partie 2 se consacre à la formation professionnelle qui représente, en Suisse, la voie la plus fréquentée au secondaire II : les trois-quarts des

⁸ A l'heure actuelle, il n'existe pas de descriptif de l'ensemble du système suisse de qualifications. La Suisse n'a d'ailleurs pas participé à l'étude du « Centre européen pour le développement de la formation professionnelle » (CEDEFOP) sur les structures européennes des niveaux de qualification (« European Structures of Qualifications Levels »). De nombreux éléments de ce chapitre sont toutefois empruntés à quatre études réalisées récemment dans le cadre de la coopération internationale:

- Contribution suisse à la base de données « Eurybase – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe » : Fruit de la collaboration de l'OFES (Office fédéral de l'éducation et de la science) et de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), avec le concours de l'OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie), de l'OFS (Office fédéral de la statistique), de la CRUS (Conférence des recteurs des universités suisses), du CSPS (Centre suisse de pédagogie spécialisée), du CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation) et de la FSEA (Fédération suisse pour la formation continue). (Etat 1.1.2001). Berne : IDES.

http://www.edk.ch/f/bildungswesen/framesets/mainEurydice_f.html (Consulté le 15 octobre 2003)

- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse. Développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle*. Genève : BIE ; Berne : CDIP. (Rédigé sur mandat de la CDIP)

- Confédération & cantons (GSR, OFES, OFFT, CDIP et CUS) (Eds) (février 2002). *La politique de l'éducation tertiaire suisse. Rapport national de la Suisse remis à l'OCDE dans le cadre du projet « L'examen de la politique tertiaire suisse 2001/2002 par l'OCDE »*. <http://www.gwf-gsr.ch/franz/international/laenderber-f.pdf> (Consulté le 16 novembre 2003)

- Bodart Senn, J. & Schröder-Naef, R. (2000). *La formation des adultes en Suisse : Rapport de base [à l'intention de l'OCDE]*. Zurich : Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA).

⁹ Pour une vue d'ensemble du système suisse d'enseignement, voir annexe 2.

diplômes décernés à ce niveau couronnent en effet une formation professionnelle. La partie 3 décrit les formations générales, qui donnent lieu au quart des titres décernés au secondaire II.

La partie 4 met en évidence les parcours inhabituels ou composites qui permettent aux individus d'obtenir des certifications officielles de manière plus personnalisée. Il y est question de perméabilité entre les filières de formation, de reconnaissance de qualifications partielles ou encore de prise en compte de formations de types non formel ou informel. Ces possibilités, qui se sont développées en Suisse récemment, sont regroupées ici dans la mesure où elles peuvent être comprises comme favorisant plus particulièrement la formation tout au long de la vie.

Après cette présentation de tout ce qu'il est convenu d'appeler la formation de base (pour l'utilisation de ce terme, voir II, 1.2.), la partie 5 s'attache à décrire la situation actuelle dans le domaine de la formation continue, notamment du point de vue des qualifications. Y sont également mises en évidence quelques innovations sur les plans juridique et organisationnel, ainsi que des expériences de terrain, par exemple en matière de gestion des formations non formelles et informelles et de reconnaissance des acquis de l'expérience.

Cette organisation en degrés successifs, du plus formalisé et officialisé au plus informel et ouvert débouchera, dans la partie 6, sur une synthèse qui viendra mettre en évidence les éléments stables du système suisse de qualification, mais aussi ses limites et sa marge de progression en ce qui concerne la promotion de la formation tout au long de la vie.

2. Formations professionnelles et qualifications

2.1. Formations professionnelles de base

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3)¹⁰

2.1.1. Généralités

A l'heure actuelle, le fondement légal de la formation professionnelle de base demeure, pour la majorité des métiers, la «Loi fédérale du 19 avril 1978 sur la formation professionnelle (LFPr)», flanquée de l'«Ordonnance du 7 novembre 1979 sur la formation professionnelle». Cette loi porte également sur la formation professionnelle supérieure (voir I, 2.2.).

Si la responsabilité première de la formation professionnelle de base est au niveau fédéral, les cantons sont responsables de sa mise en œuvre : ils organisent l'enseignement ainsi que les examens et en assurent la surveillance. Le secteur privé est aussi très actif dans ce domaine. Ce sont ainsi les entreprises privées qui, dans la plupart des cas, assurent la formation pratique des apprentis. Par ailleurs, les associations professionnelles jouent un rôle important : elles contribuent à définir les règlements d'apprentissage des professions et sont impliquées dans les procédures de certification.

¹⁰ CITE : Classification internationale type de l'éducation.

Le secteur public (Confédération, cantons, mais aussi communes) et le secteur privé (entreprises et associations professionnelles) cofinancent la formation professionnelle de base. Mais il faut également prendre en considération le fait que les apprentis eux-mêmes contribuent à la productivité de l'entreprise qui les forme, laquelle entreprise leur octroie par ailleurs un petit salaire. Une étude récente, réalisée dans le cadre du PNR 33, (voir Contexte, 2.) a révélé que les 26% des frais engendrés par la formation professionnelle en apprentissage sont assumés par les entreprises, 43% par la manne publique et 31% par les jeunes en formation eux-mêmes dans la mesure où ils contribuent au profit des entreprises. (Hanhart & Schulz, 1998)

A la fin des années 90, la Confédération a décidé d'investir des sommes importantes dans la formation professionnelle de base et ce par le biais d'arrêtés fédéraux urgents (voir « Ordonnance du 7 mai 1997 relative à des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage pour les années 1997/98, 1998/99 et 1999/2000 » et « Arrêté fédéral du 18 juin 1999 relatif à des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage et à développer la formation professionnelle (2^e arrêté sur les places d'apprentissage »). Une partie de ce financement extraordinaire a été attribuée aux cantons, pour soutenir leurs efforts en matière de recherche de places d'apprentissage, et une autre partie a été investie dans des campagnes de motivation auprès des entreprises et des jeunes.

2.1.2. Formations préparant au Certificat fédéral de capacité

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3B)

La formation professionnelle de base peut être effectuée de différentes manières. Le système dominant est celui de l'apprentissage dual, c'est-à-dire une formation combinant un versant pratique en entreprise et un versant théorique en Ecole professionnelle. Le système dit d'apprentissage tripartite se développe : la formation duale est alors précédée de cours d'introduction à plein temps à la profession. Enfin il existe également des formations qui se font entièrement en école à plein temps, auquel cas la formation pratique s'acquiert en ateliers¹¹. En raison de traditions régionales différentes, la formation en écoles à plein temps est plus développée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

L'admission en apprentissage dépend de l'employeur. Pour les candidats qui sont issus d'une filière à exigences élevées au secondaire I¹², l'admission ne fait généralement pas problème, mais, dans la plupart des autres cas, les employeurs effectuent une sélection au moyen de tests ad hoc, qui ont souvent été préparés par les associations professionnelles correspondantes. Ces pratiques, souvent disparates, tendent actuellement à se coordonner sous forme de tests plus standardisés. Ainsi en va-t-il du basic-check, un test de sélection adopté par différents employeurs et associations patronales et que les candidats à une place d'apprentissage peuvent déjà passer dans onze cantons. Une formation en apprentissage fait l'objet d'un contrat entre l'entreprise et l'apprenti, respectivement ses parents ; celui-ci est soumis pour

¹¹ Pour certaines professions, il est possible de se former soit par un apprentissage soit en suivant une école à plein temps.

¹² Il convient de rappeler qu'il n'existe pas de certification de la fin de la scolarité obligatoire sur le plan suisse, mais seulement des certifications dans certains cantons.

approbation à l'autorité cantonale. Une fois le contrat en poche, le futur apprenti est assuré d'être admis à l'Ecole professionnelle.

Les apprentissages durent de 3 à 4 ans et combinent formation pratique en entreprise et formation théorique en Ecole professionnelle, à raison d'une ou deux journées par semaine. Une formation par modules est possible dans le domaine de l'informatique, mais le système modulaire n'est pas appelé à se développer dans la formation de base. Une récente consultation à ce sujet a en effet montré une opposition massive à l'introduction de ce type d'organisation dans la formation de base.

Au terme du temps d'apprentissage, et conformément au Code des obligations (art. 346a) l'entreprise formatrice doit établir un «Certificat d'apprentissage». De son côté, l'apprenti est tenu de passer un examen final. La réussite à cet examen lui permet d'obtenir un «Certificat fédéral de capacité» (CFC), qui signifie la qualification pour l'exercice de la profession concernée et la possibilité d'entreprendre ultérieurement une formation professionnelle supérieure (voir I, 2.2.).

Dans le cas des écoles à plein temps, la sélection d'entrée se fait en fonction des résultats scolaires au terme du secondaire I ou sur la base d'examens spécifiques. Ces écoles permettent d'obtenir également des CFC ou, dans le cas de formations non encore réglementées au niveau fédéral (voir I, 2.1.4.), des Diplômes.

2.1.3. Formations préparant à la Maturité professionnelle

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3A)

Les Maturités professionnelles ont été introduites en Suisse dès 1993, comme qualification pour l'entrée dans les HES, cette phase d'introduction ayant donné lieu à une vaste évaluation. Deux ordonnances ont été édictées successivement. La seconde, l'«Ordonnance du 30 novembre 1998 sur la maturité professionnelle» est entrée en vigueur le 1^{er} janvier 1999.

En plus du CFC, qui qualifie donc pour l'exercice d'une profession (voir I, 2.1.2.), le «Certificat fédéral de maturité professionnelle» constitue une deuxième qualification qu'il est possible d'obtenir dans le cadre de la formation professionnelle de base. Le titre certifie une formation étendue de culture générale complémentaire au CFC. Il s'acquiert soit parallèlement à une formation professionnelle duale ou dans une école à plein temps menant au CFC, soit en une année, à la suite d'un CFC ou d'un Diplôme de commerce. Dans le premier cas, les conditions d'admission sont la fréquentation d'une filière à exigences élevées au secondaire I ou la réussite d'un examen d'admission. Dans le second cas, c'est l'obtention du CFC qui ouvre l'accès à l'année de formation générale à temps complet.

2.1.4. Développements actuels et futurs

Des procédures d'assurance - qualité se développent actuellement au niveau du secondaire II professionnel, comme d'ailleurs à d'autres niveaux de formation. Dans quelques cas, ces

démarches émanent des établissements de formation, mais ils peuvent aussi résulter de la volonté de cantons. A noter qu'un projet d'assurance – qualité est réalisé au niveau de la région de la Suisse du Nord - Ouest. Y participent conjointement des établissements dispensant une formation professionnelle et des établissements d'enseignement général.

Une des nouveautés de la Constitution fédérale qui vient d'entrer en vigueur est d'instaurer que l'ensemble de la formation professionnelle est de la compétence fédérale. En conséquence, la nouvelle LFPr (« Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle ») couvrira des formations dans tous les domaines, y compris ceux de la santé, du social et des arts, qui sont actuellement du ressort des cantons. Elle ne devrait entrer en vigueur qu'en 2004, mais a déjà des répercussions concrètes. Les domaines de la santé, du social et des arts sont en effet en train de réformer leurs cursus et leurs certifications pour se rapprocher de ce qui est en vigueur dans les formations réglementées de longue date par la Confédération, telles qu'elles ont été décrites ci-dessus. Par ailleurs cette loi inclut la Maturité professionnelle et constitue aussi la base légale de la formation professionnelle supérieure, cependant que les HES sont réglées par une loi particulière (voir I, 2.3.).

La logique qui préside à cette loi est intéressante du point de vue des qualifications et de leur lien avec la formation tout au long de la vie : les certifications n'y sont plus liées à la fréquentation de filières de formation spécifiées. Peuvent en effet passer par une procédure de qualification des personnes ayant suivi différents cursus, y compris une formation professionnelle non formelle (art. 17, al. 5 et art. 34, al. 2)

Par ailleurs, cette nouvelle loi fait dépendre le subventionnement fédéral aux Ecoles professionnelles, aux cours interentreprises ou à tout autre projet, de l'existence de mesures permettant d'assurer le développement de la qualité.¹³

2.2. Formations professionnelles supérieures

Premier niveau de l'enseignement tertiaire / type B (CITE 5B)

La formation professionnelle supérieure comprend deux filières distinctes, d'une part celle des Examens professionnels et des Examens professionnels supérieurs et d'autre part celle des Ecoles supérieures (ES).

2.2.1. Examens professionnels et Examens professionnels supérieurs

Premier niveau de l'enseignement tertiaire / type B (CITE 5B)

Les Examens professionnels et les Examens professionnels supérieurs jouissent d'une longue tradition en Suisse. Il s'agit d'un mode de qualifications particulièrement en faveur dans le domaine des « arts et métiers », mais qui se développe actuellement dans les nouveaux métiers des services. Ces examens ont et auront le même fondement légal que la formation

¹³ La dynamique de préparation de la nouvelle LFPr et ses enjeux font l'objet d'une étude de cas dans la Composante III (voir III, 2.)

professionnelle de base (voir I, 2.1.1. et 2.1.4.). Ils présentent deux caractéristiques intéressantes du point de vue des liens entre qualifications et formation tout au long de la vie.

La première caractéristique est une dissociation complète entre le mode de formation et la certification. Ce qui est réglementé, en effet, ce sont uniquement les conditions de l'examen et non la formation elle-même. Le candidat aux examens peut se préparer de différentes manières : en autodidacte, en suivant des cours organisés par son association professionnelle ou dans le cadre d'Ecoles professionnelles ou d'Ecoles supérieures (voir I, 2.2.2.) ou même, pour certaines professions, dans des cours dispensés par les universités. Dans une très grande majorité des cas, cette préparation se fait parallèlement à l'activité professionnelle.

Une phase d'expérimentation de système modulaire, qui s'est déroulée sur plusieurs années, a permis de recueillir des résultats intéressants. Direction du projet «Formation professionnelle continue selon le système modulaire», mars 1999) Un tel système se développe actuellement dans la formation professionnelle supérieure. L'OFFT vient d'ailleurs de promulguer des lignes directrices afin de promouvoir ce type d'organisation dans la formation professionnelle supérieure. (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, mai 2002)

La deuxième caractéristique est le rôle déterminant joué par les associations professionnelles. Ce sont elles qui organisent les examens, alors que la Confédération assume un rôle de surveillance ainsi que de reconnaissance des titres.

Pour s'inscrire à l'Examen professionnel, un candidat doit être titulaire d'un CFC, avoir exercé sa profession pendant une durée minimum, fixée par le règlement, de deux ans en général, et s'acquitter d'une taxe. La réussite de l'examen donne droit au « Brevet fédéral », une qualification qui permet d'accéder à une position de responsabilité dans l'entreprise.

Pour s'inscrire à l'Examen professionnel supérieur, un candidat doit bien sûr être également au bénéfice d'un CFC et pouvoir justifier d'une pratique professionnelle de plus longue durée puisqu'un minimum de cinq années est généralement requis. De plus en plus d'associations professionnelles demandent que le candidat ait obtenu le Brevet fédéral pour s'inscrire à l'Examen professionnel supérieur. Tout comme pour l'Examen professionnel, le candidat doit verser une taxe au moment de son inscription. La réussite de cet examen donne droit à un Diplôme fédéral (« Diplôme fédéral de menuisier », par exemple), plus souvent appelé « Maîtrise fédérale ». Son détenteur se voit ainsi généralement qualifié pour diriger sa propre entreprise.

2.2.2. Ecoles supérieures

Premier niveau de l'enseignement tertiaire, type B (CITE 5B)

Les Ecoles supérieures (ES) sont destinées à des professionnels qui souhaitent approfondir leur formation générale, rafraîchir leurs connaissances professionnelles et acquérir des qualifications qui leur permettront de poursuivre leur carrière en accédant à une position de cadre moyen.

Il s'agit d'un secteur en pleine refonte. En effet, certaines des anciennes ES ont été récemment développées en HES (voir I, 2.3.). D'autres ont vu leur statut précisé en tant que ES et certaines nouvelles filières sont en train de se constituer. Par ailleurs on se trouve dans une situation de transition puisque les ES de compétence cantonale sont en train de passer à la compétence de la Confédération, ce qui implique parfois la création de nouvelles filières, dans les domaines de la santé et du social notamment.

Actuellement, les ES de la compétence de la Confédération sont réglementées par la LFPr (voir I, 2.1.1.) et voient leurs titres reconnus sur le plan suisse. Leurs responsables directs en sont souvent les associations de branches professionnelles. Les ES d'obédience cantonale sont au bénéfice de l' « Accord intercantonal sur les écoles supérieures spécialisées (AESS) du 27 août 1998 », qui assure notamment la mobilité des étudiants sur le plan intercantonal. Par ailleurs, la reconnaissance de leurs titres, notamment en fonction de l'accès au marché du travail, est garantie par l' « Accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études ». Dans un proche avenir, toutes les ES seront réglementées par la nouvelle LFPr (voir I, 2.1.4.) et les disparités sont donc appelées à se réduire. Pour l'instant, la Confédération a déjà réglementé 8 filières ES, par exemple les filières « technique », « économie » et « hôtellerie ».

Pour entrer dans une ES de la compétence fédérale, la condition habituelle est la possession d'un CFC, parfois assortie de l'exigence d'une expérience professionnelle. De nombreuses ES pour la technique organisent par ailleurs des examens d'entrée. Quant aux conditions d'accès dans les ES des cantons, elles sont variables : il peut s'agir d'une formation professionnelle achevée dans un autre domaine ou alors d'un certificat de formation générale de niveau secondaire II.

L'écolage est modeste s'il s'agit d'une ES publique, alors qu'il peut être nettement plus cher dans une ES privée. Mais, très souvent, les entreprises soutiennent financièrement leurs employés.

Les études durent en général 2 ans pour une formation à plein temps et 3 ans pour une formation en emploi. Certains types d'écoles connaissent des examens intermédiaires de caractère sélectif. Mais, dans la plupart des cas, seul un examen final est programmé (parfois doublé de la nécessité de produire un travail de diplôme) et sa réussite donne droit à un Diplôme d'école supérieure, avec la mention du type d'école (par exemple « Diplôme d'école supérieure de la restauration »).

Comme indiqué ci-dessus, ces diplômes permettent généralement une promotion professionnelle, mais ils ouvrent également la possibilité de réaliser des études postgrades, sanctionnées d'un « Diplôme postgrade ». On assiste actuellement à une multiplication de ce type de formations, qui peuvent se faire soit directement au sortir de l'ES, soit quelques années plus tard, et qui peuvent être réalisées en cours d'emploi ou à temps complet. Par ailleurs, il est prévu d'introduire une reconnaissance fédérale des titres postgrades des ES.

2.3. Hautes écoles spécialisées

Premier niveau de l'enseignement tertiaire / type A (CITE 5A)

Les principaux textes légaux régissant actuellement les HES sont la «Loi fédérale du 6 octobre 1995 sur les hautes écoles spécialisées (LHES)» et l'«Ordonnance du 11 septembre 1996 relative à la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées». A cette époque, la Confédération n'était encore compétente que dans les domaines de la technique et de l'architecture, de l'économie et de l'administration, des arts appliqués et de l'agriculture, pour lesquels il existait des ES de haut niveau¹⁴. C'est de la transformation et mise en réseau de ces écoles que sont nées, dès 1997, les premières HES, qui, aux termes de la loi susmentionnée, sont des établissements de formation de niveau universitaire s'inscrivant en principe dans le prolongement d'une formation professionnelle de base (art. 2). La mission de formation de ces établissements a été confirmée ou renforcée pour correspondre au niveau des Hautes écoles qui, en tant que telles, se voient également confier des missions de recherche et développement ainsi que des tâches de prestations de services. Pourtant, l'esprit qui a présidé à l'établissement de la LHES et le processus de mise sur pied des 7 HES que compte la Suisse actuellement, est déjà dirigé vers l'inclusion de filières nouvelles, dans les domaines qui transitent de la compétence des cantons vers celle de la Confédération (voir I, 2.1.4.). Les filières des HES dans les domaines de la santé, du social et des arts sont donc en train de se mettre sur pied. Toutes les HES se voient appliquer les mêmes lignes directrices et les mêmes critères de qualité. Comme pour les autres secteurs de la formation professionnelle, c'est donc la Confédération qui émet la législation et qui homologue les filières des HES. Elle les subventionne partiellement. Quant aux cantons, ils sont chargés de la réalisation. Seuls ou sur la base d'un concordat intercantonal, ils en assurent également la plus grande part du financement.

Le critère d'admission dans une HES est, en principe, le Certificat de maturité professionnelle. Chaque HES est toutefois libre de définir ses propres critères d'admission. Etant donné que l'on se trouve actuellement dans une phase de mise en place de ces écoles et étant donné que le nombre de Certificats de maturité professionnelle délivrés n'a pas encore atteint le niveau nécessaire, des porteurs de CFC sont parfois admis à condition qu'ils réussissent un examen d'admission. Par ailleurs, les porteurs d'un Certificat de maturité (gymnasiale) sont souvent les bienvenus pour autant qu'ils complètent leur formation générale par une formation pratique (voir I, 3.1. et 4.3.). L'égalité devant l'accès et le financement des études en HES est assuré par l'«Accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AHES) pour les années 1999 à 2005 du 4 juin 1998».

Comme dans le cas des ES, l'écolage est modeste dans les établissements publics mais il est plus important dans le – rare – cas des filières de HES privées, avec, en général, un soutien financier de la part de l'entreprise.

Les études durent 3 ans, pour une formation à plein temps, et 4 ans en cas de formation en emploi. Une distribution de la formation en modules existe dans certaines filières, surtout pour la dernière année d'études et dans la formation postgrade (voir cidessous).

Les étudiants qui réussissent leurs examens finaux obtiennent un Diplôme HES de leur domaine de qualification (par exemple «Ingénieur HES») qui leur permet, bien évidemment, de gagner des postes à haute responsabilité, mais aussi qui leur ouvre les portes d'une

¹⁴ Dans les domaines de la technologie par exemple, il s'agissait des Ecoles techniques supérieures (ETS).

formation post-grade et du titre de Diplôme post-grade HES reconnu sur le plan fédéral. Des possibilités de passage vers les universités et les EPF sont possibles (voir I, 4.4.)

Le processus d'assurance - qualité est au cœur de la gestion des HES. Dans la perspective de la fin de la période de mise en œuvre, en 2003, et dans l'optique de l'application en Suisse de la Déclaration de Bologne, la « Commission fédérale des hautes écoles spécialisées » (CFHES) a mis sur pied une vaste démarche d'évaluation des HES durant les années 2000 et 2001. Elle s'est déroulée en trois étapes : auto-évaluation, Peer Review, et enfin examen des stratégies de direction, sous l'angle notamment de la gestion de la qualité. Dans ses conclusions (Commission fédérale des hautes écoles spécialisées, juin 2002) il est relevé que toutes les écoles ont d'ores et déjà instauré un système de gestion de la qualité, mais que ces démarches devraient être davantage intégrées au processus global de pilotage.

La période de mise sur pied des HES a été marquée par une grande activité, également du point de vue de l'information auprès du public et des étudiants potentiels. Des campagnes de promotion ont été organisées et un guide pratique a été édité (Conseil suisse des hautes écoles spécialisées, 2000).

L'année 2003 représente un tournant pour l'avenir de ces écoles. Une seconde Peer Review a été organisée et c'est en fin d'année que doivent tomber les autorisations définitives. D'autre part, une révision de la LHES de 1995 est en cours, dont la procédure de consultation vient de s'achever.

Un type particulier de Hautes écoles est en train de se constituer : les Hautes écoles pédagogiques (HEP), qui formeront à l'avenir la quasi totalité des enseignants¹⁵. Elles offrent un profil analogue à celui des HES de compétence fédérale (durée des études de 3 à 4 ans ; intégration de la recherche ; intégration de prestations de services), mais elles sont réglementées au niveau cantonal. Quelques-unes sont organisées sur la base de concordats entre quelques cantons. Les premières ont ouvert leurs portes en 2000 et la phase de mise en œuvre se terminera en 2005. Si, jusqu'à présent, le niveau de formation préalable requis pour entrer dans certains instituts de formation des enseignants de quelques cantons pouvait encore être du niveau secondaire I, la règle est dorénavant d'exiger une Maturité gymnasiale. Le titre de fin d'études est un Diplôme, dont la reconnaissance sur le plan suisse est assurée par les deux règlements de la CDIP : le « Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999 » et le « Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I du 26 août 1999 ».

3. Formations générales et qualifications

3.1. Ecoles préparant à la Maturité gymnasiale

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3A)

¹⁵ Deux cantons ont par contre décidé que la formation des enseignants se fait au sein de l'université.

Les Ecoles préparant à la Maturité (appelées Gymnases, Collèges ou Lycées) sont de la compétence des cantons, qui en assurent le financement quasi intégral. Dans certains cantons, les communes peuvent également jouer un rôle sur le plan de l'organisation. L'unité « fonctionnelle » d'organisation est toutefois l'école qui, en tant qu'établissement, est parfois responsable de son propre plan d'étude.

Ces écoles sont destinées aux jeunes gens et jeunes filles qui souhaitent réaliser ultérieurement des études universitaires. Les conditions d'accès sont fixées par les cantons, et sont toujours sévères : l'admission est généralement possible pour ceux qui ont terminé leur scolarité obligatoire dans la filière la plus exigeante mais des examens d'entrée sont organisés par certains cantons. En règle générale, le premier semestre dans une Ecole préparant à la Maturité est de nature probatoire.

Chaque étudiant doit s'acquitter d'un faible écolage.

Parmi les cantons, il y a des modèles différents concernant la durée de la formation et la subdivision en années. Mais la durée totale des études jusqu'à la Maturité (à savoir, donc, depuis le début de la scolarité obligatoire) ne peut pas être inférieure à douze ans. Aucune certification intermédiaire n'est délivrée durant le cursus de formation dans ces Ecoles préparant à la Maturité. Un titre unique, le « Certificat de maturité » peut être obtenu sur la base des performances réalisées en cours d'études, de la présentation d'un travail personnel, appelé travail de maturité, et d'un examen final.

Les Certificats de maturité cantonaux sont reconnus sur le plan suisse s'ils satisfont aux conditions définies dans l'« Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des Certificats de maturité gymnasiale (RRM) des 16 janvier / 15 février 1995 ». Ils ne procurent pas de qualification professionnelle mais donnent droit à l'admission dans l'ensemble des facultés des Universités et des départements des EPF. Par ailleurs des possibilités de raccordement vers les HES se développent actuellement (voir I, 4.3.).

Par rapport à la précédente, cette nouvelle réglementation, souvent désignée par l'abréviation ORRM¹⁶ pour refléter sa double assise juridique, représente un progrès du point de vue des possibilités d'apprentissage à vie. Dans son esprit d'abord, puisque son article 5 précise que les connaissances et compétences acquises doivent l'être dans la perspective d'une formation permanente, en évitant, notamment, une spécialisation trop précoce. Dans son organisation ensuite, puisque les étudiants peuvent choisir des options en fonction de leurs intérêts sans se fermer aucune des portes d'accès aux études tertiaires, dans la mesure où le titre est unique.

Des démarches d'assurance – qualité des établissements préparant à la Maturité sont en cours dans certains cantons. Par ailleurs, une vaste évaluation de la mise en œuvre de l'ORRM est en cours dans l'ensemble du pays. Intitulée EVAMAR, elle porte sur trois aspects : les parcours et réussites des étudiants, les objectifs pédagogiques transversaux et l'organisation et développement des établissements.¹⁷

¹⁶ Une abréviation qui sera utilisée systématiquement dans le présent rapport.

¹⁷ La dynamique ayant conduit à l'établissement de l'ORRM, la description des nouveautés qui lui sont liées (notamment le fait de n'avoir plus qu'un titre unique) ainsi que les enjeux liés à l'avenir de la Maturité gymnasiale font l'objet d'une étude de cas dans la Composante III (voir III, 3.).

3.2. Ecoles du degré diplôme

Enseignement secondaire de deuxième cycle (CITE 3B)

Les Ecoles du degré diplôme (EDD) ont le même ancrage que les Ecoles préparant à la Maturité : elles sont de la compétence des cantons, qui assument la quasi totalité du financement. Les communes peuvent jouer un rôle sur le plan de l'organisation, cependant que l'unité « fonctionnelle » est le plus souvent l'établissement, qui peut assumer par exemple la définition des plans d'études.

Les conditions d'admission ne sont pas identiques dans tous les cantons. Peuvent entrer en ligne de compte les résultats scolaires au terme de la scolarité obligatoire et/ou des examens d'entrée.

Ce type de formation et les qualifications qui lui sont liées viennent de faire l'objet de nouvelles décisions, qui entreront en vigueur dans une année. Avant, toutefois, d'en expliquer la teneur, il convient de décrire la situation qui prévaut encore.

Depuis leur création, les EDD sont des écoles à plein temps destinées à des jeunes filles et des jeunes gens, qui ne désirent ou ne peuvent pas fréquenter une Ecole de maturité et qui n'envisagent donc pas d'intégrer par la suite une HEU, mais qui souhaitent développer leur culture générale tout en se préparant à des formations professionnelles ultérieures, essentiellement dans les domaines de la santé, du social, des arts et du commerce.

La formation dure le plus souvent 3 ans, mais on trouve encore des écoles offrant une formation en 2 ans (correspondant au niveau CITE 3C) ou, exceptionnellement, en 4 ans. Certains de ces établissements ont inclus dans leur plan d'études la nécessité pour l'étudiant de réaliser un travail personnel, ou travail de diplôme.

Il n'y a pas de certification intermédiaire. Le titre décerné au terme des études dans ces écoles est cantonal. Le Diplôme obtenu dans les écoles offrant un cursus de deux ans ouvre le plus souvent l'accès, sans examen, à un complément de formation dans une école en trois ans. Les diplômes cantonaux peuvent être reconnus sur le plan intercantonal, s'ils remplissent les conditions figurant dans les « Directives du 11 juin 1987 pour la reconnaissance des diplômes d'écoles du degré diplôme », établies par la CDIP. (CDIP / CDPE, 1989) Ils ne constituent pas, en soi, une qualification professionnelle et ouvrent les portes des ES dans les domaines concernés, à savoir donc surtout dans les domaines de la santé, du social et des arts.

Mais un nouveau règlement sur ces écoles vient d'être adopté par la CDIP. Intitulé « Règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale du 12 juin 2003 » il est appelé à entrer en vigueur au 1^{er} août 2004. Il comporte des décisions importantes, qui ouvrent des perspectives nouvelles pour ces écoles. Son intitulé révèle déjà que les EDD vont être rebaptisées « Ecoles de culture générale » (ECG). Conséquence logique, elles décerneront, toujours au terme d'une formation de 3 ans, le titre de « Certificat d'école de culture générale ». Ce changement est bienvenu dans la mesure où le terme actuel de « diplôme » peut prêter à confusion puisque les diplômes sont

des certifications qui couronnent, en principe, des formations de niveau tertiaire. Ces Certificats de culture générale continueront à ouvrir les portes des ES, y compris de celles qui sont en train de se mettre sur pied (voir I, 2.2.2.).

La grande nouveauté consiste dans l'introduction d'un « Certificat de maturité spécialisée », un titre additionnel (tout comme la Maturité professionnelle l'est par rapport au CFC) qui pourra être obtenu moyennant une formation complémentaire, par exemple sous forme de stage professionnel. Ce nouveau titre permettra à ses détenteurs d'intégrer une HES dans les domaines de la santé, du social et des arts, qui sont en train de se mettre sur pied (voir I, 2.3.), mais seulement dans la filière déjà choisie au secondaire II. Les ECG autoriseront donc de poursuivre des études au tertiaire de niveau universitaire, mais avec des possibilités plus limitées que ce n'est le cas pour les détenteurs de la Maturité gymnasiale ou de la Maturité professionnelle.

3.3. Hautes écoles universitaires

Premier niveau de l'enseignement tertiaire / type A (CITE 5A)

Les HEU comprennent les deux Ecoles polytechniques fédérales (EPF) et dix Universités. Les EPF sont de la compétence de la Confédération, qui en assure l'entier du financement. Les universités sont de la compétence cantonale, mais reçoivent un soutien financier de la Confédération. Un mouvement de refonte du paysage de la formation tertiaire de type A est lancé en Suisse. Son objectif est l'instauration d'une véritable politique universitaire commune aux cantons et à la Confédération, englobant les HEU et les HES. Ce changement s'est déjà vu concrétisé par l'« Accord intercantonal universitaire du 20 février 1997 » et par la « Loi fédérale du 8 octobre 1999 sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles ». Cette dernière instaure un nouveau mode de financement, basé sur les principes de coopération et de mise en concurrence entre Hautes écoles, qui ont également à lier des partenariats avec l'économie privée.

Pour autant qu'ils soient âgés de 18 ans au moins et qu'ils maîtrisent la langue d'enseignement, les porteurs de Certificats de maturité ont accès à l'ensemble des facultés des Universités et des départements des EPF. En effet, le titre de Maturité est reconnu sur le plan suisse (voir I, 3.1.) et, par ailleurs, l'Accord intercantonal universitaire sus-mentionné garantit un accès égalitaire dans les différentes universités cantonales des ressortissants de tous les cantons. Seules les facultés de médecine humaine et de médecine vétérinaire de certaines universités procèdent par *numerus clausus* en cas de cohortes trop nombreuses de candidats. L'admission dans ces facultés est alors basé sur des tests d'aptitudes aux études.

Dans toutes les HEU, les étudiants doivent s'acquitter de frais d'immatriculation et de taxes semestrielles modestes.

Les études universitaires sont en général divisées en un premier cycle, d'une durée de deux à six semestres, et un deuxième cycle, d'une durée habituelle de quatre semestres. Le premier cycle s'achève en principe par un examen, dont la réussite permet l'entrée en deuxième cycle. L'examen de fin d'études donne droit à un Diplôme ou à une Licence, ouvrant la porte à des études post-grades, couronnées d'un Diplôme post-grade ou d'un Doctorat. D'autres types de

formation continue, de durées variables, sont possibles dans toutes les Universités et dans les deux EPF, suite au programme d' « Offensive de la formation continue » lancé par la Confédération en 1990.

Le « European Credit Transfer System » (ECTS) a d'abord été introduit dans les formations post-grades des HES. Sa mise en application, y compris pour le niveau diplômes, se développe toujours plus dans les différentes Hautes écoles (Universités, EPF et HES).

La Suisse, qui a signé la Déclaration de Bologne, est en train de modifier les structures de formation dans ses Hautes écoles. Plusieurs d'entre elles ont déjà introduit le système bachelor/master pour tout ou partie de leurs programmes d'études. (Logassi, 2003)

Durant la dernière décennie, le « Conseil suisse de la science et de la technologie » (CSST)¹⁸ a effectué des évaluations de différents domaines d'études telles que les sciences de la terre ou les lettres.

Les deux EPF et certaines Universités ont instauré des chaires ou des centres pour l'évaluation interne; il s'agit, prioritairement, de permettre aux professeurs qui le souhaitent de voir leurs prestations d'enseignement analysées. En ce qui concerne l'évaluation externe, il est à signaler que la « Loi fédérale du 8 octobre 1999 sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles » mentionne explicitement l'exigence de qualité et lie le subventionnement des Hautes écoles aux résultats de démarches d'assurance-qualité. Confédération et cantons universitaires ont donc institué un « Organe d'accréditation et d'assurance qualité » (OAQ), entré en activité en 2001. Par ailleurs, les institutions des EPF ont été l'objet d'une évaluation (audit) par un groupe international d'experts ; leurs recommandations seront prises en compte dans la discussion politique en matière de formation, de recherche et de technologie.

4. Formations composites et qualifications

Tout ce qui a été décrit ci-dessus, dans les parties 2 (formations professionnelles et qualifications) et 3 (formations générales et qualifications) représente les voies de formation « standard » qui permettent d'obtenir des qualifications de niveaux secondaire II et/ou tertiaire. Tout le monde ne réalise cependant pas un parcours linéaire, en entrant directement dans une filière au secondaire II pour la fréquenter d'un bout à l'autre. Des aides au moment de la transition entre les différents niveaux et des possibilités de changer d'orientation sont donc mises à disposition des personnes, toujours plus nombreuses, qui le souhaitent. Cette partie 4 s'attache à décrire ces procédures ; elles sont en effet particulièrement pertinentes pour la problématique des liens entre qualifications et formation tout au long de la vie.

4.1. Pour entrer au secondaire II

¹⁸ Organe consultatif du Conseil fédéral pour les questions liées à la recherche et à la formation dans les Hautes écoles.

Pour faciliter le passage au secondaire II, des mesures d'aide à l'orientation sont offertes aux jeunes dès la fin du secondaire I. Ce sont en général des conseillers en orientation scolaire et professionnelle qui s'en chargent. Par ailleurs, plusieurs cantons ont introduit une préparation au choix professionnel dans les programmes scolaires de la fin de l'école obligatoire.

Depuis plusieurs années se développe dans la majorité des cantons toute une panoplie de « formations transitoires » qui interviennent au moment de l'entrée au secondaire II et qui sont destinées à optimiser les chances des jeunes lors de ce moment-charnière. Les intitulés, les fonctionnements et les statuts de ces formations (rattachement formel, soit au secondaire I, soit au secondaire II) varient selon les cantons. Elles peuvent bénéficier d'un subventionnement fédéral lorsqu'elles correspondent à un préapprentissage et que, à ce titre, elles font partie de la formation professionnelle. Elles durent une année et alternent, en général, des cours de type scolaire et des stages dans le monde du travail. Elles peuvent viser l'un ou plusieurs des objectifs suivants :

- la consolidation des acquis de la scolarité obligatoire, parfois réalisée dans une deuxième langue (notamment dans les cantons bilingues) ce qui représente un « plus » indéniable en termes de qualifications ;
- le raccordement vers une filière plus exigeante que celles qui sont ouvertes en fonction de la filière fréquentée au secondaire I ;
- le développement d'une motivation par le contact avec la réalité professionnelle ;
- la détermination du choix professionnel.

Une tendance nouvelle se fait jour : ne pas se contenter de mettre ces formations à disposition de n'importe quel jeune, ce qui risquerait d'en faire simplement des solutions d'attente, voire des impasses, mais les offrir à ceux qui peuvent témoigner d'un projet de formation. Dans certains cantons, cet engagement passe par un contrat de formation entre le jeune et l'institution de formation.

Ces formations transitoires ne donnent pas lieu à une certification, mais, par la réalisation des objectifs susmentionnés, elles favorisent l'acquisition des certifications du secondaire II.

4.2. Pour obtenir une qualification de niveau secondaire II

Dans son article 49, la LFPr de 1978 (voir I, 2.1.1.) prévoit une formation spécifique, appelée « formation élémentaire » à l'intention des jeunes filles et jeunes gens, qui ne montrent pas les dispositions nécessaires pour réaliser une formation conduisant au CFC. Cette formation élémentaire (correspondant au niveau CITE 3C) suit les règles de la formation professionnelle duale dans le sens qu'il y a établissement d'un contrat entre l'entreprise et le jeune (resp. ses parents) et que la formation en entreprise est couplée avec une formation d'une journée par semaine en Ecole professionnelle. Les différences essentielles sont à trouver dans les exigences de formation, qui sont moindres, et dans l'approche pédagogique, qui est plus individualisée. Ces formations élémentaires durent en général 2 ans (parfois seulement une année). Elles donnent droit à une attestation officielle, décrivant la nature de la formation ainsi que les qualifications acquises. Cette attestation n'ouvre bien sûr pas les portes d'une formation de niveau tertiaire, mais celles d'un emploi dans des fonctions peu exigeantes ou alors, mais seulement dans les cas les plus favorables, celles d'une formation préparant au

CFC. On trouve l'équivalent de cette qualification dans la nouvelle LFPr, appelée à entrer en vigueur dans une année (voir I, 2.1.4). Une « Attestation fédérale de formation professionnelle » peut en effet être attribuée à « la personne qui a réussi l'examen sanctionnant la formation professionnelle initiale de deux ans ou qui a suivi avec succès une procédure de qualification équivalente. » (art. 37, al. 1).

Donc, ici aussi, tout comme pour les autres titres qui sont délivrés dans la formation professionnelle, la nouvelle loi procède à un découplage complet de la formation et de la qualification (voir I, 2.1.4). Ce principe n'est pas entièrement nouveau. Une disposition fort appréciée de la LFPr actuelle (art. 41) permet en effet déjà à des personnes n'ayant pas appris une profession selon le dispositif habituel, de se présenter à l'examen de fin d'apprentissage de ladite profession. Ces personnes doivent toutefois réunir trois conditions : être majeures, avoir exercé le métier en question durant une période au moins une fois et demie supérieure à celle qui est prescrite pour l'apprentissage, et prouver qu'elles ont acquis les connaissances professionnelles correspondant aux exigences de l'enseignement professionnel. Ce dispositif permet ainsi à des personnes sans qualification de voir reconnue leur formation non formelle et informelle, tout comme à des personnes ayant déjà un CFC d'en obtenir un autre, dans une deuxième profession. Cette possibilité de s'inscrire aux examens de fin d'apprentissage est aussi ouverte aux personnes ayant réalisé une formation dans une Ecole professionnelle privée.

D'autres possibilités se développent actuellement. Ainsi, les détenteurs d'une Maturité gymnasiale, ou éventuellement d'un Diplôme EDD, peuvent, dans certains cantons et pour certains métiers, obtenir un CFC via une « formation professionnelle accélérée ». Pour cela, ils complètent le bagage de culture générale qu'ils ont acquis dans les Ecoles de maturité par une formation pratique de 2 ans en entreprise. Les milieux professionnels qui promeuvent ce système sont essentiellement les banques et l'« Industrie des machines, des équipements électriques et des métaux » (Swissmem). Cette dernière a mis sur pied une campagne intitulée « way-up » pour attirer des porteurs de Maturité gymnasiale vers les formations professionnelles accélérées et leur offrir ainsi un tremplin vers les HES (voir I, 2.3. et 4.3.).

Le Certificat de maturité professionnelle, qui est généralement obtenu dans un cursus de formation à plein temps (voir I, 2.1.3.) peut l'être également en suivant une formation en Ecole professionnelle à temps partiel (d'une durée de 2 ans), ce qui permet à des personnes déjà en emploi d'accéder également à cette qualification, qui ouvre les portes des HES. Par ailleurs, l'« Ordonnance du 30 novembre 1998 sur la maturité professionnelle » (voir I, 2.1.3) prévoit une disposition spéciale pour les personnes qui auraient acquis les connaissances requises d'une autre manière que par la fréquentation d'une filière de formation reconnue préparant à la Maturité professionnelle. Ces personnes peuvent se porter candidates à un Examen fédéral de maturité professionnelle et ont donc, elles aussi, la possibilité d'obtenir ce titre.

Des formations composites et des parcours originaux sont également possibles pour obtenir des qualifications de formations générales. Ainsi, l'ORRM (voir I, 3.1.) précise que : « Les écoles délivrant des certificats de maturité peuvent accueillir des élèves venant d'autres types d'écoles. Ces élèves doivent y effectuer en principe les deux dernières années d'études précédant la maturité. » (art. 6). Par ailleurs et depuis longtemps, il est possible d'obtenir un titre qui assure l'équivalence de la Maturité gymnasiale en matière d'accès aux Universités ou

aux EPF. Le principe en est le suivant : toute personne, quelles que soient ses qualifications et formations antérieures, peut se porter candidate à des Examens organisés sur le plan suisse, auxquels elle peut se préparer en autodidacte ou en suivant des cours dans le cadre d'institutions privées ou publiques. A l'ancienne « Ordonnance du 17 décembre 1973 sur les examens fédéraux de maturité » a succédé l'« Ordonnance du 7 décembre 1998 sur l'examen suisse de maturité ». Entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2003, celle-ci actualise l'ancienne procédure en intégrant les nouveautés liées à l'ORRM (voir I, 3.1.), notamment le titre unique de Maturité.

4.3. Pour entrer au tertiaire

Pour entrer dans une HES sans conditions, le titre requis est la Maturité professionnelle. La LHES (voir I, 2.3.) stipule toutefois que l'accès dans les HES est possible pour les personnes qui ont en poche une Maturité gymnasiale, à la condition qu'elles puissent justifier d'une expérience professionnelle d'une année au minimum dans le domaine correspondant aux études. (art. 5, al. 2) Cette condition est bien sûr couverte par la formation professionnelle accélérée (voir I, 4.2.), mais d'autres solutions sont également à disposition, comme la réalisation d'un stage dans le domaine de la future formation HES ou le suivi d'une formation ad hoc, au sein même de la filière HES de destination. Des possibilités d'entrer en HES pour les diplômés d'autres filières de formation sont également offertes, parfois assorties de conditions d'admission particulières (art. 5, al. 3 et 4)

Traditionnellement, les candidats aux formations d'enseignantes et d'enseignants se recrutent parmi les titulaires de diplômes de formations générales. Telle est d'ailleurs la règle dans les HEP dont l'accès est possible en priorité aux détenteurs d'une Maturité gymnasiale. Rendre ces formations accessibles aux titulaires de formations professionnelles est toutefois une pratique en train de se développer. Dans à peu près la moitié des cantons qui forment des enseignants du primaire, les HEP accueillent ces titulaires, sous réserve de deux conditions : une pratique professionnelle de plusieurs années et la réussite d'un examen d'admission.

Si la question de la passerelle entre la Maturité gymnasiale et l'entrée en HES est réglée, il n'en va pas de même du passage de la Maturité professionnelle vers les HEU, qui soulève davantage de controverses, mais pour lequel une solution devrait bientôt se dégager, suite aux travaux d'un groupe de projet actuellement au travail.

Il y a déjà longtemps que les deux EPF ont instauré des examens d'admission ouverts à toute personne qui souhaiterait y faire des études sans avoir cette qualification formelle que représente le Certificat de maturité gymnasiale. Pour se préparer à ces examens exigeants, les candidats ont la possibilité de suivre des cours organisés par les EPF elles-mêmes. Les universités cantonales, par contre, ne proposent pas systématiquement une procédure d'admission sur examens, mais seulement de cas en cas et pour certaines facultés. Des admissions sur dossier sont également possibles, mais elles sont plus rares.

4.4. Pour obtenir une qualification de niveau tertiaire

Le passage des étudiants des ES aux HES est possible, mais, en l'absence d'une réglementation (actuellement en préparation), il y a différents modèles en usage, notamment l'admission au 5^e semestre sur la base de notes suffisantes ou l'admission au 3^e semestre ou encore l'admission sur la base d'examens.

La perméabilité entre les différentes Hautes écoles, soit les HES, les Universités cantonales et les EPF, est en train de se développer. Le passage d'un diplômé HES dans une EPF pour y poursuivre des études dans le même domaine se fait au 5^e semestre, sous condition d'un contrôle de connaissances. (« Déclaration commune du Conseil des EPF et du Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP du 17 septembre 1998 ») Il en va de même pour le passage d'un diplômé HES dans une université cantonale, mais seulement dans les domaines informatique et économique. Pour les autres domaines, le passage est possible de cas en cas, selon les universités et selon les facultés. Si le diplômé HES souhaite changer de domaine d'étude en passant à l'université, il sera admis sans examen, mais au premier semestre. Les mêmes conditions, c'est-à-dire une admission sans examen au 1^{er} semestre, sont offertes aux étudiants non encore diplômés qui veulent passer d'une HES à une HEU ou vice versa. (Pour une vue d'ensemble de ces possibilités de passages entre hautes écoles, voir Confédération & cantons, février 2002, p. 55)

Dans le domaine des professions techniques et de l'architecture, il existe une possibilité originale de voir reconnues officiellement des qualifications professionnelles de niveau tertiaire, obtenues hors d'un cursus d'étude : il s'agit de l'inscription au Registre suisse REG. Ce registre, qui a le statut d'une institution de droit public de la Confédération, tient en effet à jour la liste des personnes qualifiées pour une profession, en distinguant leur niveau, A, B ou C. Ainsi les détenteurs d'un Diplôme d'une HEU sont inscrits au registre A lorsqu'ils justifient d'une activité pratique de 3 ans en règle générale. Mais d'autres personnes, qui ne possèdent pas un tel Diplôme, peuvent obtenir une inscription équivalente, après plusieurs années de pratique accomplies avec succès et la passation réussie d'un examen. Le registre B certifie l'équivalence de qualifications HES et le registre C celui de qualifications ES. (Reinhard, octobre 2003)

5. Formations continues, acquis de l'expérience et qualifications

5.1. Situation générale¹⁹

Même si le terme de « formations d'adultes » est encore utilisé et que celui de « domaine quaternaire » fait son apparition, préférence est donnée ici au terme de « formations continues » (pour l'utilisation de ces termes, voir II, 1.2.). Le domaine de la formation continue est d'une grande complexité en Suisse, pour des raisons essentiellement liées au système fédéraliste. Par ailleurs, le fait que les offres de formation se sont historiquement développées, et se développent d'ailleurs encore, essentiellement sur la base d'initiatives

¹⁹ Deux études, publiées en 1999, font le tour de la situation de la formation continue en Suisse (CDIP, 1999 ; Schäfli & Gonon, 1999). Par ailleurs, la Suisse a participé à l'examen thématique de l'OCDE sur l'« Apprentissage des adultes ». Une description circonstanciée est donc à disposition dans le rapport de base (Bodart-Senne & Schröder-Naef, 2000) et dans le rapport d'experts (OCDE, septembre 2001) ainsi que dans le rapport de synthèse de l'OCDE. Pour une vue synoptique de la situation en Suisse, on peut se référer à ce dernier ouvrage (OCDE, 2003a, p. 111).

privées est bien sûr une source de richesse et de diversité, mais contribue également au manque de coordination de l'ensemble.

Il n'y a pas de loi sur la formation continue au niveau suisse. A ce niveau d'ailleurs, seul l'aspect du développement des compétences à des fins professionnelles est pris en compte. Cet aspect figure sous l'intitulé de « perfectionnement professionnel » dans la LFPr actuellement en vigueur (voir I, 2.1.1.) et sous celui de « Formation continue à des fins professionnelles » dans la nouvelle LFPr (voir I, 2.1.4). Dans les cantons, qui ne font généralement pas de distinction entre formations continues à des fins professionnelles et à des fins personnelles, l'ancrage législatif est très variable. Seuls quelques cantons disposent d'une loi spécifique sur la formation professionnelle. Une institution de la CDIP travaille à la coordination intercantonale en matière de formation continue. Il s'agit de la « Conférence intercantonale des responsables de la formation des adultes » (CIRFA), qui est en fonction depuis 1994.

Les cours de formations continues sont offerts dans des contextes et par des institutions excessivement diverses, ce qui ne permet guère aux utilisateurs de se faire une vue d'ensemble. Parmi les fournisseurs de formation, on trouve notamment des écoles publiques, des entreprises, des organismes privés d'intérêt public tout comme des organismes à but lucratif, mais aussi des associations professionnelles, des syndicats ou des particuliers. Nombre d'entre eux sont regroupés dans une association faîtière. Fondée en 1951 sous la dénomination de « Fédération suisse pour l'éducation des adultes » (FSEA) et renommée récemment « Fédération suisse pour la formation continue », celle-ci est particulièrement active sur les plans de la politique et de l'information.

Sur le plan du financement, de nombreux cas de figures sont possibles, mais on peut dire que ce sont les participantes et participants aux cours qui en assument la plus grande partie, cependant que les employeurs peuvent également apporter une contribution, quand il s'agit de formation continue à des fins professionnelles. De leur côté, les pouvoirs publics ne prennent en charge qu'une part infime de l'ensemble des formations continues. Une exception à cette règle est toutefois à trouver dans le financement des formations continues visant à la reconversion des chômeurs. Des prestations financières publiques sont en effet prévues dans la « Loi fédérale du 25 juin 1982 sur l'assurance chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité ». C'est le seco qui constitue l'organisme compétent au niveau fédéral. Les prestations financières pour la formation des personnes sans emploi ont été particulièrement importantes durant la dernière décennie.

La gestion des qualifications dans le domaine de la formation continue est un point déficitaire. Le problème se pose déjà au niveau de l'accès aux formations continues, dont les règles peuvent être variables. L'enquête suisse sur la population active de 1996 (Office fédéral de la statistique, 1997) révèle que, pour neuf cours de formations à des fins personnelles sur dix, aucun titre préalable n'est exigé de la part des futurs participants²⁰. Par contre, si les formations continues sont réalisées à des fins professionnelles, une certification préalable est exigée dans à peu près un cas sur deux. Le problème est peut-être encore plus grand au sortir de la formation. Toujours selon la même enquête, une certification, même sous forme d'une

²⁰ Lors de l'ESPA de 1999, qui comportait également un module sur la formation continue, l'aspect des certifications n'a pas été abordé.

simple attestation de participation, n'est délivrée que dans la moitié environ des formations à des fins personnelles, alors que la proportion est de deux tiers lorsqu'il s'agit de formations continues à des fins professionnelles. En l'absence d'un système de certification unifié ou même d'un système qui pourrait servir de référence pour la comparaison des certifications, le flou règne donc en maître, ce qui représente bien évidemment un handicap tant pour les personnes formées que pour les employeurs.

5.2. Développements actuels et futurs

Le distinguo traditionnel entre formations continues à des fins professionnelles et formations continues à des fins personnelles est certes commode mais il paraît de plus en plus obsolète. Néanmoins, et malgré les souhaits émis par différents milieux, cette distinction va probablement perdurer, puisque la nouvelle LFPr se cantonne à la formation continue à des fins professionnelles (voir I, 5.1).

Malgré ce frein et malgré les difficultés que rencontre le secteur de la formation continue en Suisse, quelques faits peuvent être interprétés comme des signes avant-coureurs d'un développement peut-être plus harmonieux à l'avenir.

Les premiers faits concernent le niveau légal et organisationnel. Tout d'abord, et ce fait est important tant du point de vue symbolique que par les implications juridiques qu'il pourrait avoir, la formation continue figure dans la nouvelle Constitution fédérale. Il y est fait mention d'un engagement de la Confédération et des cantons pour que les individus puissent bénéficier à la fois de formation initiale et de formation continue (art. 41, al. 1, let. f) et de la possibilité, pour la Confédération, de favoriser la formation des adultes, en complément des mesures cantonales (art. 67, al. 2). Un autre fait marquant est l'instauration, le 6 juin 2000, du « Forum pour la formation continue en Suisse », une plate-forme de coordination et d'information qui regroupe les partenaires majeurs du domaine. Il faut également mentionner que des démarches parlementaires demandant la création d'une loi fédérale intégrale portant sur la formation continue sont actuellement pendantes. Enfin, le récent examen par l'OCDE de la formation des adultes en Suisse va certainement contribuer à la prise de conscience des lacunes du système.

Les autres faits sont d'ordre concret et témoignent que, sur le terrain, « les choses commencent à bouger ».

Une expérimentation de formation modulaire dans la formation continue à des fins professionnelles ayant donné des résultats encourageants, l'OFFT vient d'édicter des lignes directrices pour son développement ultérieur tant pour ce domaine que pour celui des formations professionnelles supérieures (voir I, 2.2.1.).

Un autre fait concerne les démarches d'assurance-qualité. Sous le patronat de l'OFFT et du seco se met en place le label de qualité EduQua pour les institutions de formation continue, dont les autorités souhaitent qu'il devienne la référence nationale en la matière et qu'il puisse donc servir de critère pour l'octroi des subventions. La CDIP vient d'ailleurs d'émettre des recommandations pour que ce label soit adopté par les cantons. Son principal avantage est son coût peu élevé pour les institutions candidates, ce qui permet donc de ne pas mettre sur la

brèche les petits fournisseurs. Pourtant, ce processus d'assurance - qualité ne fait pas l'unanimité. Ses détracteurs lui reprochent d'être trop peu exigeant, puisqu'il n'assure qu'un niveau de qualité minimale et certaines institutions préfèrent se faire qualifier selon d'autres procédures, par exemple via la certification ISO, dans le but de mieux se profiler. (cf. Pont & Werquin, 2002)

En Suisse, on n'a commencé que récemment à s'intéresser à la reconnaissance et à la validation des acquis de l'expérience. Ce champ est donc encore largement en friche.

Deux outils de planification et de justification de la formation sont en train de se développer: le « Livret de formation » et le « Dossier suisse de qualification », plus connu sous le label « CH – Q ». Ce dernier a été expérimenté lors d'essais - pilotes dans le domaine de la formation continue, mais également dans des Ecoles professionnelles de niveau secondaire II afin d'apprendre aux jeunes filles et aux jeunes gens à réfléchir en termes de planification de la formation, et ce dès leur formation de base. Le CH - Q répond donc à la double mission d'offrir un support pour le pilotage de sa propre formation continue, mais aussi de témoigner des compétences acquises par des formations formelles tout comme non formelles et informelles. Le projet se développe de manière associative, tout en étant soutenu par les instances politiques et administratives en matière de formation. Le dossier CH – Q, en tant que tel, ne constitue toutefois qu'un outil individuel et certainement pas une certification reconnue sur le plan fédéral ou cantonal.

Une association du nom de « Valida » s'est créée récemment pour tenter de mettre en place, avec un maximum de partenaires intéressés, un système suisse de validation des acquis. Son intention est de promouvoir un processus en trois étapes : une reconnaissance personnelle des acquis - sous la forme, par exemple, d'un portfolio ou d'un dossier de compétences - suivie d'une reconnaissance institutionnelle – sous la forme d'une attestation – et qui pourrait enfin être couronnée par l'octroi d'une qualification officielle. (Winkler, 2003 ; Léchenne, 2003)

6. Synthèse

Avant d'entrer dans la synthèse proprement dite du système de qualifications, il convient de dire quelques mots concernant les aides financières publiques pour l'accès à la formation et donc à l'obtention des qualifications. Dans ce domaine, la situation, issue des traditions historiques, est peu claire, les statistiques difficiles à établir et les disparités importantes. La tendance générale est certes à l'augmentation des sommes mises à disposition des étudiants et à l'élargissement du nombre des bénéficiaires, dans le sens d'un financement possible de formations continues des étudiants et de formations secondes. On note par contre une diminution du nombre total de bénéficiaires. Par ailleurs, étant donné que les cantons sont entièrement souverains en matière d'attribution des bourses et des prêts - la Confédération contribue au financement en octroyant des subsides aux cantons mais sans droit de regard – il existe de grandes différences entre les cantons. Ces différences vont d'ailleurs plutôt en s'accroissant. En effet, certains cantons se montrent plus généreux qu'auparavant alors même que d'autres deviennent plus restrictifs. La nécessité de coordination intercantonale en la matière est donc manifeste. Par ailleurs, ainsi qu'il a été mentionné (voir I, 2.2.2. et 2.3.), les entreprises soutiennent leurs employés pour obtenir des qualifications du niveau tertiaire. Il est évident qu'une amélioration de la lisibilité des modalités de soutiens financiers aux

individus en formation est hautement souhaitable. (Office fédéral de l'éducation et de la science, 1999)²¹

Venons-en maintenant à la synthèse elle-même du paysage suisse de la formation, sous l'angle des qualifications et de leurs liens avec la formation tout au long de la vie.

Ainsi qu'il a été mentionné à de nombreuses reprises, la partie institutionnelle du système de formation, ou « formation de base », a été le lieu de nombreuses et profondes réformes depuis une décennie. On peut considérer que les efforts importants qui ont été faits et qui sont encore déployés pour optimiser l'offre de formations et de qualifications sont de trois ordres différents : il s'est agi de renforcer la cohérence, de compléter des filières existantes et de mieux coordonner les filières entre elles.

Le renforcement de la cohérence

Le secondaire II et le tertiaire manquaient de lisibilité et de cohérence pour tout un ensemble de formations ; certaines étaient même à cheval sur les deux niveaux. Les modifications, qui arrivent maintenant à leur terme, ont donc consisté à « démêler l'écheveau ». Dorénavant les formations et les qualifications qui les couronnent sont clairement attribuées qui au niveau secondaire, qui au niveau tertiaire non universitaire et qui au niveau tertiaire universitaire. Quant au passage de certaines formations et qualifications de la sphère de compétence des cantons vers celle de la Confédération - aux termes de la nouvelle Constitution fédérale - elle se poursuit actuellement. Il s'agit des formations dans les domaines de la santé, du social et des arts.

La prolongation des filières

Certaines filières de formation au secondaire II se terminaient en « culs-de-sac » ou n'offraient pas des débouchés suffisamment attractifs au tertiaire. C'est dans le but de remédier à cet état de fait et donc d'augmenter la perméabilité verticale que l'on a procédé, en Suisse, à un certain nombre d'innovations. Grâce à l'introduction de la Maturité professionnelle et des HES, la filière de la formation professionnelle, longtemps cantonnée au secondaire II et au tertiaire non universitaire permet maintenant d'accéder également au tertiaire de niveau universitaire. Cette possibilité de réaliser des études dans les HES s'ouvre également pour des domaines dont, justement, les formations et les qualifications souffraient d'un manque de clarté : les formations dans les domaines de la santé, du social et des arts. Et l'introduction, dès 2004, du titre de Maturité spécialisée dans la filière des ECG (actuellement encore appelées EDD) viendra consacrer ce nouvel état de fait : désormais, toute personne qui entreprend une formation de niveau secondaire II, que ce soit dans le domaine des formations générales ou des formations professionnelles, sait qu'elle pourra, potentiellement, obtenir une qualification qui lui permettra de poursuivre sa formation au niveau universitaire.

²¹ Il est par ailleurs à signaler qu'une étude plus ancienne s'est penchée sur la question des avantages et inconvénients respectifs des bourses d'études et des prêts. (CDIP, 1997)

Par ailleurs, les possibilités de formations et de qualifications permettant d'aller au-delà d'une formation tertiaire de base s'étendent à de nouveaux cursus. Ce ne sont maintenant plus seulement les titulaires d'un Diplôme de HEU, mais aussi ceux d'un Diplôme de HES et de ES qui peuvent prétendre à un Diplôme post-grade.

Quant aux formations professionnelles et aux formations professionnelles supérieures, qui s'inscrivent dans une longue tradition, elles s'ouvrent à de nouveaux métiers. Par ailleurs, il est prévu de développer un système de modularisation de ces formations.

Un autre aspect des réformes a également permis d'augmenter les chances de formation tout au long de la vie. Il s'agit de la création de nouvelles procédures d'exception pour l'obtention d'un titre. Depuis longtemps les cadres légaux prévoient en effet des possibilités de certification non liées à des cursus précis de formation : Examens de maturité fédérale, Examens pour l'obtention d'un CFC sans avoir suivi un apprentissage, Examens professionnels et Examens professionnels supérieurs. Cette tradition se voit maintenant confirmée avec la possibilité de réaliser une Maturité professionnelle en emploi ou de passer l'Examen fédéral de maturité professionnelle. Dans le même ordre d'idées, on peut noter le développement, même s'il est encore timide, des facilités d'accès au cursus universitaire pour les personnes sans Maturité.

Les efforts de coordination

Le niveau secondaire II est constitué des filières de la formation professionnelle de base et de l'enseignement général. Des efforts ont été consentis pour augmenter la perméabilité horizontale du secondaire II, afin de permettre aux jeunes de changer de filière. Ainsi des passerelles se développent qui permettent de passer d'une formation à l'autre et d'obtenir une deuxième qualification sans avoir à réaliser un second cursus complet de formation. Par exemple, le passage des formations générales vers les formations professionnelles est facilité par des mesures comme les « formations professionnelles accélérées ». Mais il faut bien dire que, malgré les appels répétés à la perméabilité que l'on peut souvent entendre dans le discours politique, ces possibilités demeurent peu nombreuses, surtout en ce qui concerne le passage de la formation professionnelle vers l'enseignement général.

Même s'il n'est aucunement question de créer un secondaire II unifié et qu'il y a, au contraire, une volonté clairement affirmée de préserver les profils distincts de ses deux filières, on note pourtant une lente prise de conscience du fait qu'il faudrait parvenir à une meilleure coordination pour favoriser les parcours de formation des jeunes. Ainsi, la CDIP et l'OFFT ont initié, il y a déjà quelques années, un « Projet secondaire II » dans le but de faire mieux dialoguer les différents acteurs et se développer des synergies. (voir CDIP, 1996a; CDIP & OFFT / EDK & BBT, 2000) L'objectif actuel est de créer un « Centre de compétences » secondaire II sur le plan national, qui pourrait être chargé de tâches de coordination et d'élaboration encore à définir.

En ce qui concerne la perméabilité « oblique », c'est-à-dire le passage d'une certaine filière de formation du secondaire II vers une autre filière au tertiaire, la situation est assez similaire à ce qui a été décrit pour la perméabilité à l'intérieur du secondaire II. Les possibilités de passer de la Maturité gymnasiale dans une HES sont plus développées que les possibilités inverses.

La question de l'accès aux HEU pour les porteurs d'une Maturité professionnelle est ainsi toujours pendante.

La coordination entre les formations professionnelles supérieures et le reste du secteur tertiaire ne préoccupe guère les esprits actuellement. Les ambitions de coordination sont par contre importantes en ce qui concerne le tertiaire de niveau universitaire. Il est prévu que les HES, dont la phase de mise en place arrive à son terme, soient mieux coordonnées, voire « mises en réseaux » avec les HEU. On va vers une conception globale de la recherche et de la formation, mais aussi vers des mécanismes de financement communs. Un nouvel article constitutionnel sur l'ensemble des Hautes écoles est d'ailleurs en préparation et une nouvelle loi sur les HES est prévue pour la fin de la décennie. Sur le plan des qualifications, l'avenir signifiera généralisation du système de Bologne (bachelor/master) et instauration complète de l'ECTS.

Passons aux formations et aux certifications qui ne font pas partie de la formation de base, à savoir la formation continue et la validation des acquis de l'expérience.

La formation continue est souvent considérée comme constituant un point faible dans le système suisse de formation. Ce ne sont pas tellement la qualité et la quantité des offres qui sont en cause, mais le fait que celles-ci sont éparées et peu articulées entre elles. Par ailleurs les qualifications dispensées sont hétéroclites (quand elles existent), rendant ainsi difficile pour les individus la planification de leur formation continue. Des efforts importants se déploient toutefois depuis quelque temps qui visent à une meilleure coordination de ce domaine. Une meilleure articulation entre formation de base et formation continue n'est pourtant pas encore vraiment à l'ordre du jour²².

Quant aux procédures de validation des acquis de l'expérience, elles n'en sont qu'à leurs premiers balbutiements en Suisse, puisque l'on ne va pas, pour l'instant, au-delà d'expériences ponctuelles. Mais cette problématique étant désormais identifiée et les premières démarches étant déjà engagées, on est en droit de penser que la reconnaissance de la formation non formelle et informelle fera l'objet de plus d'attention dans un proche avenir.

On l'aura compris, la Suisse n'a pas instauré un « système national de qualifications », et encore moins un « cadre national de qualifications » et elle ne prend pas ce chemin-là. Foncièrement attachée à son fédéralisme, elle cherche plutôt à préserver et optimiser ce que l'on pourrait appeler des « sous-systèmes » de qualifications²³ mais, ainsi que nous venons de le voir, elle développe depuis quelques années des efforts importants pour optimiser chacun de ces sous-systèmes mais aussi pour mieux les coordonner. « Un des objectifs [...] de la politique de l'éducation est de parvenir, malgré un éclatement des responsabilités, à un système moins segmenté, plus flexible, et ouvert sur des voies nouvelles de l'enseignement supérieur et sur la formation continue. » (Galley & Meyer, 1998, p. 4)

²² Il faut toutefois relativiser cette affirmation dans la mesure où, en Suisse, de nombreuses formations qui seraient considérées comme de la formation continue dans d'autres pays, sont déjà intégrées dans la formation de base. (voir II, 1.2.)

²³ Le terme « sous-système » pourrait être remplacé par celui de « dispositif sectoriel » utilisé dans les Directives (point 8) pour autant que l'on considère comme « secteurs » des entités suffisamment larges (par exemple, pour la Suisse : la formation professionnelle et la formation générale).

Composante II. Les liens entre qualifications et formation tout au long de la vie : Apports de la recherche

1. Introduction

La Composante II « est destinée à déterminer l'influence des systèmes de qualification sur l'apprentissage telle que la font apparaître les données statistiques actuelles, les bilans et évaluations qui ont été effectués. » (Directives, point 55) Comme toute démarche innovatrice - il semble bien qu'elle représente une première en Suisse – elle nécessite de commencer par « déblayer le terrain », c'est-à-dire par faire des choix, tant conceptuels que méthodologiques. C'est à l'exposé de ces choix qu'est consacrée cette première partie du texte.

1.1. Problématique

La difficulté initiale de la démarche réside dans la complexité des sens et connotations des termes « qualification » et « formation tout au long de la vie ».

Le terme « qualification » tout d'abord, qui véhicule plusieurs sens s'imbriquant les uns dans les autres. Cette polysémie est prise en compte dans les Directives, lorsqu'on y fait le tour des différents éléments interagissant dans les « systèmes de qualification » (Directives, point 10). Il semble pourtant nécessaire, tant que faire se peut, d'isoler les différents sens du terme afin de pouvoir répondre aux questions de la Composante II (points 55 à 60).

La « qualification » désigne tout d'abord les titres, diplômes, certificats, etc., attribués à des individus pour attester d'une formation ou de capacités acquises. C'est ici le passé de l'individu qui est pris en compte et c'est l'aspect de « certification » qui compte.

Une autre dimension est toutefois attachée au terme, qui vient le distinguer de la certification pure et simple. La « qualification » recouvre aussi l'ensemble des possibilités offertes, dans le sens d'une poursuite de la formation et/ou dans l'optique d'un emploi. Autrement dit, la qualification indique un lien entre une certification et les débouchés de celle-ci. Ce lien, établi de manière conventionnelle, sert de référence commune aux différents acteurs concernés. C'est donc bien une société donnée qui, en établissant les débouchés potentiels des différentes certifications, en vient à définir ce qu'il est convenu d'appeler l'« espace de validité » des qualifications. (OCDE, 1996, p. 119).

Mais ce lien n'est bien sûr pas aléatoire. En effet, « c'est la confiance, l'idée qu'elle valorise la qualification détenue et recherchée qui soutient la valeur de la certification. » (ibidem, p. 124). On touche là à une autre « strate » du concept de qualification, qui concerne les qualifications « réelles » ou intrinsèques d'un individu et qui peut faire du terme un synonyme de « capacités », voire de « compétences ».

Dans le portrait du système suisse de qualifications qui a été dressé dans la Composante I, ces trois dimensions sont présentes, mais l'accent est clairement mis sur les deux premières. Il n'est en effet pas question des compétences réellement acquises par les individus en

formation, mais des certifications (exemples : le Certificat de maturité gymnasiale, le CFC) ainsi que des filières et moyens pour les acquérir, mais aussi de l'« espace de validité » de chaque qualification (exemple : la Maturité professionnelle permet de poursuivre des études dans les HES et d'exercer une profession). La Composante I présente donc l'« offre » que le système met à disposition des individus pour l'obtention des qualifications. La Composante II va, elle, s'intéresser à l'utilisation qui est faite des possibilités de qualification qui sont mises à disposition ainsi qu'à l'exploitation de leur « espace de validité ».

Au premier abord, l'expression « formation tout au long de la vie » semble, elle, facilement compréhensible et ne pas faire vraiment problème. Il s'agit, comme le rappellent les Directives (point 12) de la formation qui va « du berceau au tombeau ». Mais, si l'on réfléchit à ce que cette expression peut recouvrir, les choses en viennent immédiatement à se compliquer. Plusieurs connotations lui sont en effet attachées, lesquelles reflètent d'ailleurs en partie l'histoire de ce concept. L'expression « formation tout au long de la vie » semble en effet succéder à celle d'« apprentissage tout au long de la vie ». Cette formulation avait d'ailleurs déjà supplanté celle, originelle, d'« éducation tout au long de la vie » (Eurydice, 2000, p. 8). On peut y voir le reflet de l'évolution dans la manière de concevoir les responsabilités en matière de formation. Vue d'abord comme une mission déléguée par la société au système de formation – il a en charge d'« éduquer » l'individu – la formation devient davantage, dès les années 90, une affaire de l'individu – il est responsable d'apprendre – puis comme une démarche engageant l'ensemble des acteurs, y compris des employeurs – d'où le concept plus large de « formation ». (Rosenmund & Zulauf, à paraître)

Si le concept s'est ainsi enrichi par la prise en compte, devenue indispensable, de l'ensemble des acteurs, il s'est également étendu dans d'autres dimensions. La première est la dimension temporelle. De quasi synonyme de « formation continue » qu'il était au début, le terme désigne maintenant la récurrence des phases de formation au long de la vie. Même si l'intérêt en la matière demeure concentré sur la formation continue – ou, comme c'est le cas dans cette activité de l'OCDE, sur l'ensemble de la formation post-obligatoire - celle-ci est dorénavant vue dans le prolongement de la formation scolaire de base et dans ses liens avec celle-ci. Un autre élargissement a consisté à inclure les différents types de formations (générale, professionnelle, personnelle) et à prendre en compte les différents modes ou « statuts » de la formation. A la formation formelle sont venues s'ajouter les formations non formelles et informelles. (Eurydice, 2000) De ce fait, les barrières entre formation, loisirs et travail deviennent moins étanches. (Hansen et al., 1999)

Si l'on conçoit désormais la formation tout au long de la vie comme englobant l'ensemble de la formation, à tous les moments de la vie des individus, sous toutes ses formes et dans tous ses contenus, mais aussi dans l'interaction de tous ses acteurs, on ne dispose pas encore d'une « traduction » satisfaisante de ce concept sur le plan scientifique. Ce qui revient à dire que la « formation tout au long de la vie », en tant que telle, n'a pas encore été opérationnalisée (du moins en Suisse). Pour en faire l'étude, il est donc nécessaire de procéder à une « opérationnalisation » de fortune, qui consiste simplement à mettre bout à bout les différents éléments pour obtenir un tableau d'ensemble.

C'est ainsi qu'il a été procédé dans la Composante I, puisque la description porte sur l'ensemble de la formation post-obligatoire, y incluse la formation continue et qu'elle rend compte non seulement des qualifications qui viennent couronner des formations

institutionnelles mais également de celles qui peuvent être décernées par des procédures prenant en compte les acquis de l'expérience. Par ailleurs, on y décrit le rôle des différents acteurs.

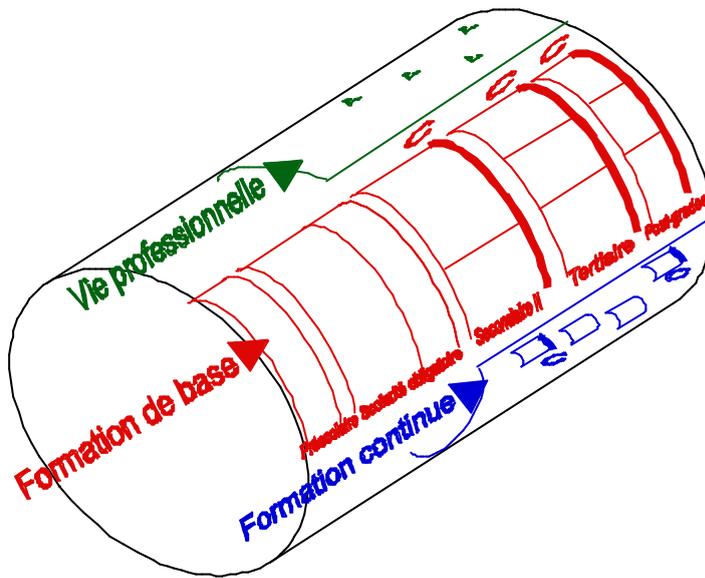
L'affaire se complique toutefois avec la Composante II puisque, ainsi qu'il a été rappelé en ouverture, il ne s'agit plus de procéder à une description d'un système pour lui-même, mais à décrire des liens, dynamiques, entre le système de qualifications et la formation tout au long de la vie. La partie qui suit précise l'approche qui a été choisie pour organiser, analyser et présenter les informations qui sont disponibles en Suisse sur le sujet. Les options retenues intègrent bien sûr les considérations théoriques qui viennent d'être faites, mais elles ont aussi été conditionnées par les particularités du système helvétique de formation tout comme par l'état de la recherche en la matière.

1.2. Options de base

Dans la présentation des résultats des études qui, en Suisse, portent sur l'incidence du système de qualifications sur la formation tout au long de la vie, l'option première consiste à se focaliser sur les individus. Autrement dit, à prendre les individus comme « unités d'analyse » et ce tant pour rendre compte du « système de qualifications » que de la « formation tout au long de la vie ». Que se passe-t-il pour les individus ? Comment font-ils pour acquérir des qualifications ? Combien sont-ils à obtenir telles ou telles qualifications ? Quels bénéfices en tirent-ils ? Ce sont donc bien les « qualifiés » (et, par complémentarité, les « non qualifiés ») qui seront au centre de l'attention, cependant que la Composante III abordera la problématique des liens entre qualifications et formation tout au long de la vie sur le plan de la politique de l'éducation et des interactions entre les différents acteurs concernés.

Le schéma présenté ci-dessous (voir figure 1 : « Le schématube ») servira de « colonne vertébrale » à la présentation des résultats. Mais il permet d'ores et déjà de venir soutenir deux remarques préalables, importantes, concernant la situation suisse.

Figure 1 : Le « schématube »²⁴



C : Certification

V : Validation des acquis de l'expérience

La première remarque concerne l'articulation entre les « champs » de la formation de base et de la formation continue ou « formation d'adultes », puisque les deux termes sont désormais synonymes (Bodart Senn & Schröder-Naef, 2000, p. 2). L'évolution historique veut que, en Suisse, le champ de ce qui est considéré comme formation de base s'étend toujours davantage, en assimilant progressivement des formations qui ressortissaient initialement de la formation continue. Ainsi en va-t-il par exemple des formations menant aux Brevets fédéraux et aux Maîtrises fédérales (voir I, 2.2.1.), dont on peut estimer qu'elles s'inscrivent bien dans l'esprit et dans les objectifs de la formation continue, à savoir le retour à la formation après une période d'emploi, mais aussi la recherche de qualifications supplémentaires pour assurer la mobilité professionnelle et la progression dans la carrière. Longtemps considérées précisément comme de la formation continue (elles figurent sous le titre « Perfectionnement professionnel » dans la LFPPr de 1978), elles sont désormais assimilées à de la formation de base (intitulées « formations professionnelles supérieures », elles figurent, dans la nouvelle Loi de 2002, dans un chapitre différent de celui portant sur la formation continue). La même observation peut être faite à propos des ES (voir I, 2.2.2.), elles aussi considérées, dorénavant, comme appartenant à la formation de base mais également à propos des formations post-grades au niveau tertiaire (voir I, 2.3. et 3.3.). De ce fait, ce qui est, par essence de la formation continue – et qui serait considéré comme tel dans d'autres pays – se voit « récupéré » par la formation de base. Actuellement, ainsi qu'en témoignent les définitions de

²⁴ Dans ce schéma, le champ de la formation de base est bien sûr simplifié à l'extrême. Pour une représentation plus détaillée, se référer à l'annexe 2.

l'Office fédéral de la statistique (OFS) (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2001, p. 7) tout comme celles utilisées dans l'étude réalisée par le «Forum pour la formation continue en Suisse» en vue d'une harmonisation de la statistique en la matière (econcept, septembre 2003, p. 5), l'ensemble des formations du tertiaire entrent dans le champ de la formation de base, y incluses donc les formations professionnelles supérieures et toutes les formations post-grades tant des HEU que des HES.

La deuxième remarque porte sur l'articulation entre la formation de base et la vie professionnelle. Ici aussi la tradition veut que l'on cherche à organiser toutes procédures en fonction de la formation de base et des qualifications qu'on y délivre. Ainsi en va-t-il des dispositions qui permettent à des personnes n'ayant pas suivi les formations standard d'obtenir une Maturité suisse ou un CFC (voir I, 4.2.), qualifications qui leur ouvrent l'accès aux formations tertiaires. L'objectif de l'association «Valida» va dans le même sens. (voir I, 5.2.) S'il est bien prévu que les personnes souhaitant faire reconnaître leurs compétences acquises de manière non formelle ou informelle puissent, dans une étape intermédiaire, recevoir une simple attestation, l'aboutissement de la démarche est l'accès à des qualifications officiellement décernées et reconnues, et donc équivalentes à celles qui couronnent une formation de base standard.

Cette manière de gérer et d'octroyer les qualifications en Suisse est bien sûr importante pour assurer la comparabilité et l'équité sur le plan national, mais elle tend à occulter la participation des partenaires privés dans les processus mêmes de formation et de qualification. Or cette participation se révèle essentielle, surtout dans la filière de la formation professionnelle, puisqu'elle vient contribuer à la cohésion de l'ensemble et à la définition de l'«espace de validité» des qualifications (voir I, 2. ; voir aussi la contribution suisse au Groupe thématique 3 «Co-operation of different institutions and stakeholders» : Zulauf, document non publié).

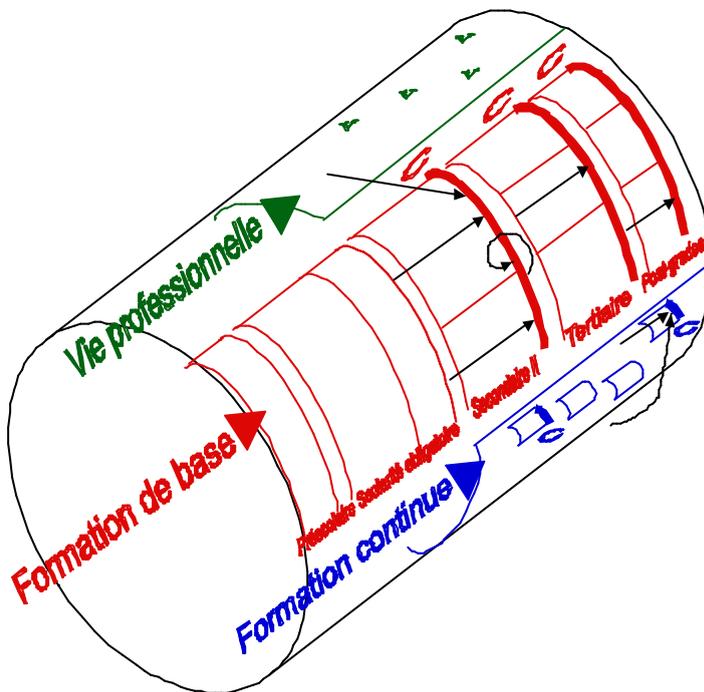
Il est bien clair que, pour analyser les liens entre qualifications et formation tout au long de la vie, l'idéal serait de disposer de nombreuses et vastes études longitudinales, permettant d'analyser, sur le long terme, les phases de formation, les qualifications et les répercussions de celles-ci. Or, on le sait, de telles études sont très lourdes et leurs résultats, de par la nature même de la démarche, longs à être élaborés. La Suisse ne dispose pas de telles données, ne serait-ce que parce qu'il n'est pas établi de statistiques individuelles à l'échelon national. De plus il est à déplorer «l'absence presque totale de données scientifiques sur les processus de transition en tant que tels.» (Galley & Meyer, 1998, p. 4) Des recherches longitudinales partielles existent pourtant - dans certaines régions ou cantons et pour certaines tranches d'âge - et elles seront prises en compte. Par ailleurs il existe de nombreuses autres données statistiques ainsi que des résultats de recherche qui, mis ensemble, vont permettre d'apporter bon nombre de réponses aux questions posées dans les Directives (points 55 à 60).

Ces réponses seront présentées en trois étapes, chacune abordant la question des liens entre système de qualification et formation tout au long de la vie sous un angle différent et selon une logique propre. Dans chacune toutefois, on tentera de rendre compte de l'évolution

observée durant la dernière décennie, pour autant bien sûr que l'on dispose des données adéquates²⁵.

La première étape – correspondant à la partie 2 de cette Composante - va décrire tout ce qui concerne l'acquisition des certifications, en résumant les faits objectifs dont on dispose en la matière, essentiellement les statistiques. L'idée dominante est d'examiner comment les espaces de validité des qualifications sont utilisés par les individus pour poursuivre (ou ne pas poursuivre) leur formation, et donc pour obtenir, le cas échéant, de nouvelles qualifications. Il sera procédé de manière « biographique », en allant progressivement du secondaire II au tertiaire et à la formation continue. L'idée est bien de dégager tout ce qui concerne la poursuite et l'obtention des qualifications chez les individus, autrement dit de se centrer sur ce qui, dans le « schématube », correspond aux flèches allant en direction des qualifications. (voir figure 2)

Figure 2 : L'acquisition des qualifications



Sur la figure 2 sont indiquées un certain nombre de ces flèches : certaines, les flèches droites, indiquent des parcours standards, le long d'une filière de formation, la filière professionnelle

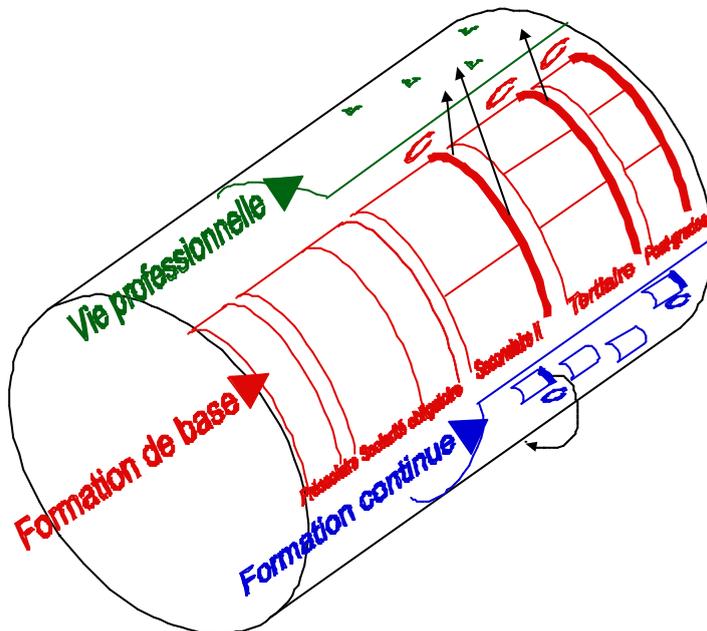
²⁵ Conformément aux Directives (points 30 et 35), il ne sera pas fait mention des résultats chiffrés dont l'OCDE dispose déjà par ailleurs. Par ailleurs, il ne sera guère fait état des différences éventuelles entre les régions de Suisse.

ou la filière générale. Ce sont, bien évidemment, sur ces parcours normés que l'on dispose du maximum d'information.

D'autres flèches, qui sont en diagonale ou en forme de boucles, indiquent des formations composites. (voir I, 4.) Toutes les flèches possibles ne sont pas indiquées, mais on y voit par exemple celle (en boucle) qui représente la possibilité offerte aux individus en possession d'un Certificat de maturité gymnasiale, d'obtenir un CFC en faisant une formation professionnelle accélérée ou celle (en diagonale) qui permet aux personnes qui n'ont pas suivi de formation professionnelle standard d'obtenir ce même CFC, sur la base de leurs acquis dans le monde du travail, par exemple (voir I, 4.2.). Les données sur l'utilisation de ces formations composites pour l'obtention de certifications, sont bien sûr plus rares. Elles trouveront néanmoins une place de choix dans la présentation des résultats, étant donné leur importance pour la problématique traitée dans cette activité.

L'étape suivante – la partie 3 de ce chapitre - sera consacrée aux répercussions des qualifications pour les individus. Là aussi des faits objectifs permettent de dégager quels sont les bénéfices que les qualifiés - respectivement les non qualifiés - des différents niveaux retirent de leurs qualifications. Quelles sont les incidences des différentes qualifications (en fonction des niveaux mais aussi des différentes filières) sur des aspects tels que l'insertion dans le monde du travail, le statut professionnel, la mobilité ou le salaire ? Cette dynamique est représentée par les flèches qui « sortent » des différents niveaux et types de certifications en direction de la vie professionnelle. (voir figure 3)

Figure 3 : Les répercussions des qualifications



L'idée est ici de dégager les avantages et les inconvénients des qualifications, non pour elles-mêmes, mais avec le postulat (mentionné plus ou moins implicitement dans les Directives) que ces avantages et inconvénients peuvent agir « en amont », en encourageant ou décourageant les individus à rechercher ces qualifications²⁶. Cette analyse permet aussi de voir dans quelle mesure les certifications jouent, auprès des employeurs, leur rôle de « signalling effect »: dans quelle mesure les employeurs font-ils confiance aux certifications pour trouver les compétences recherchées lors de l'embauche ou pour attribuer des salaires ?

Si les parties 2 et 3 recenseront les faits objectifs disponibles, la partie 4 – dernière étape de la présentation - décrira les résultats des recherches qui ont cerné les opinions des individus eux-mêmes et donc dégagé des faits subjectifs : pourquoi les personnes entreprennent-elles ou non une formation et pourquoi tentent-elles, ou non, d'obtenir telle ou telle qualification ? Quel rôle jouent, dans leur décision, les aspects financiers liés à la formation ou à l'obtention d'une certification? Quels autres aspects interviennent? Mais aussi, qu'espèrent-ils retirer de leurs qualifications, sous l'angle financier bien sûr, mais également en termes de prestige personnel ou social ?²⁷

Ces informations devraient fournir des pistes de réflexion venant compléter les éléments plus « froids » des parties précédentes. Elles devraient notamment donner quelques éclairages sur les liens qui unissent les aspects d'acquisition des qualifications (les flèches « entrantes » dans la figure 2) et les aspects de retombées des qualifications (les flèches « sortantes » dans la figure 3) et venir ainsi enrichir la synthèse qui, dans la partie finale de cette Composante (partie 5) portera sur l'ensemble des parties 2 à 4.

2. Acquisition des qualifications : Faits objectifs

2.1. Acquisition des certifications de niveau secondaire II

2.1.1. Parcours menant aux certifications de niveau secondaire II

Alors qu'il était encore de 92% en 1990, le taux d'entrée au secondaire II est passé à 98% en 2000 (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002a)²⁸. Ce pourcentage se décompose de la manière suivante : 64% pour les formations professionnelles de plusieurs années et 8% pour les formations professionnelles d'une année ou les formations élémentaires. On voit donc que près des deux tiers des jeunes de 17 ans se lancent actuellement dans une formation professionnelle standard à la sortie du secondaire I. La proportion des jeunes entrant en apprentissage a toujours été élevée en Suisse. En 1981, elle représentait en effet déjà 60%. Elle a toutefois connu une baisse au début des années 90, du fait, notamment, du manque de places d'apprentissage lié à la situation de restructuration économique. Mais, après avoir atteint le taux plancher de 56% pour l'année 1994, elle est

²⁶ Les psychologues parleraient de « renforcement positif » et de « renforcement négatif » de l'action.

²⁷ Certains aspects seront développés ici dans la mesure où ce rapport de base ne comporte pas de Composante IV.

²⁸ Le taux d'entrée dans le degré secondaire II est défini comme le « nombre d'élèves entamant pour la première fois lors d'une année donnée une formation dans le degré secondaire II par rapport à la population résidente âgée de 17 ans (mesurée à la fin de l'année). »

heureusement repartie à la hausse. Quant au rapport entre les jeunes qui débutent une formation professionnelle et ceux qui entreprennent une formation générale, qui était de 4 pour 1 en 1981, il se situe maintenant à près de 3 pour 1. (ibidem)

S'il est donc à relever que les jeunes qui ont terminé leur école obligatoire entreprennent maintenant, dans leur immense majorité, une formation de niveau secondaire II, il faut aussi souligner que tous ne font pas un parcours simple et linéaire durant ce degré de formation, loin de là. « Les solutions transitoires entre le secondaire I et le secondaire II, les changements de filières durant le secondaire II et les entrées dans un deuxième parcours de formation après une première certification sont devenues monnaie courante. » (CDIP & OFFT / EDK & BBT ; 2000, p. 34)

Même si l'on ne dispose pas d'informations statistiques récentes²⁹ et complètes sur ce phénomène au niveau suisse, différents indices, ainsi que certaines recherches, viennent appuyer cette observation. Par exemple, si l'on regarde les taux d'entrées au secondaire II pour l'année scolaire 1999/2000 (sans tenir compte de l'âge), on observe que plus de 15% concernent des personnes qui ont déjà fait une formation de niveau secondaire II. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2003a) Ce phénomène préoccupe les responsables de l'éducation depuis quelques années déjà. Ainsi, en 1997, un rapport établissait le pourcentage de « transitions indirectes » entre le secondaire I et le secondaire II, c'est-à-dire le pourcentage de jeunes qui, dans les cantons romands, entraient en apprentissage après avoir suivi auparavant une autre filière du secondaire II pendant un an, deux ans, voire trois ans ou plus. (Conférence des secrétaires généraux & Conférence des offices cantonaux de la formation professionnelle, octobre 1997) Cette étude avait révélé des chiffres d'armants. Le taux de transitions indirectes le plus bas était en effet de 33% (dans le canton de Vaud) et le taux le plus élevé de 75% (dans le canton de Genève).

Par ailleurs, une étude longitudinale est en cours dans le canton du Tessin depuis 1992. Elle suit les parcours de formation et/ou les parcours professionnels de quelque 1400 jeunes sortis cette année-là de l'école obligatoire. Cette enquête a révélé que, en 1997, seulement 55% des jeunes avaient suivi une trajectoire linéaire les conduisant, sans changement d'orientation et sans redoublements, à une certification du secondaire II. Les 45% restants présentaient des particularités dans leurs parcours : changements d'orientation, interruptions de formation ou encore redoublements (Donati & Solcà, 1999 ; Donati, 2000). Et, cinq ans après leur entrée dans le secondaire II, le quart de la population suivie était encore à la recherche d'une qualification de secondaire II. (Donati & Solcà, 1999)

Une autre recherche, réalisée dans le canton de Vaud, a permis de suivre les parcours de formation de tous les apprentis, de la signature de leur contrat d'apprentissage en 1993 jusqu'en 2000. Ses résultats confirment ceux de Donati. En effet, seulement 56% des jeunes obtiennent leur CFC au terme d'un parcours standard. Cette recherche met aussi en évidence les conséquences négatives d'une rupture du contrat d'apprentissage : « Etre confronté à une rupture de contrat signifie presque une fois sur deux n'obtenir aucune qualification professionnelle (au sens de la loi sur la formation professionnelle) durant les 7 années qui

²⁹ Les seules données sur le sujet au plan national ont été publiées en 1996 dans le cadre de l'étude de l'OCDE « Itinéraires et scolarisation dans l'enseignement professionnel et technologique en Suisse ». Elles ne portent toutefois pas au-delà de l'année 1993. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 1996)

suivent le début de l'apprentissage, alors que ce risque est inférieur à un sur dix lorsque le parcours de formation n'est pas contrarié. » (Müller, à paraître).

Le constat s'impose donc que ce qui se passe dans la réalité des personnes en formation ne correspond pas toujours à ce que l'on représente dans les schémas du système de formation, ni en termes de parcours ni en termes d'âge, puisque, bien sûr, les parcours multiples et «de traverse» rallongent la durée de formation au secondaire II. Qui plus est, une certification ne vient pas toujours sanctionner la formation...

2.1.2. Obtention des certifications de niveau secondaire II

Si la proportion de jeunes de 17 ans qui entrent dans une formation du secondaire II est en constante augmentation, il n'en va pas de même pour la proportion de ceux qui, en âge de décrocher une certification du secondaire II, l'obtiennent effectivement. Le taux de diplômés du secondaire II fluctue en effet entre 84% et 87% depuis 1990, toutes filières confondues. Et le pourcentage des hommes qui obtiennent un diplôme de niveau secondaire II demeure supérieur à celui des femmes. En 2000, le taux des hommes titulaires d'une certification de secondaire II avoisine en effet les 88% et celui des femmes ne s'établit qu'à un peu plus de 83%, cependant que le taux général est de 86%. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 2.05.03).

La manière dont ce pourcentage est constitué reflète la prédominance des qualifications de la formation professionnelle en Suisse: 66% de ces titres concernent des certifications de formations professionnelles et 20% des certifications de formations générales³⁰.

Des statistiques récentes sur le nombre de CFC obtenus grâce à la procédure prévue dans l'article 41 de la LFPr de 1978 (voir I, 4.2.) font défaut, mais on sait que le pourcentage est modeste par rapport à l'ensemble des CFC. Seule une étude relativement ancienne (Häfeli, 1991) s'était penchée sur la question. Elle avait établi que, durant les années 1984 à 1990, seulement 2 à 3% de l'ensemble des examens de fin d'apprentissage résultaient de l'utilisation de cette possibilité. Et 60% des personnes concernées étaient déjà au bénéfice d'un autre CFC. (voir aussi II, 4.1.) Il n'y a malheureusement pas non plus de statistiques établissant combien de CFC sont décernés suite à des formations professionnelles accélérées, mais on peut estimer que leur nombre est en augmentation.

Les qualifications du secondaire II nécessaires pour accéder aux Hautes écoles sont les Certificats de maturité. Celui de Maturité gymnasiale (voir I, 3.1.) ouvre prioritairement les portes des HEU, cependant que celui de Maturité professionnelle permet l'accès sans conditions aux HES. (voir I, 2.1.3.) Le taux de Maturités gymnasiales³¹, qui avait progressé de manière notoire jusqu'en 1994, n'a plus guère augmenté depuis lors. En 2001, il s'établit à 18,5%. Il est à signaler que, depuis 1992, le pourcentage de femmes décrochant ce titre est devenu supérieur au pourcentage des hommes. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002a ; 2002b)

³⁰ Pour la répartition détaillée des titres délivrés dans le secondaire II, voir l'annexe 4.

³¹ Nombre de Certificats de maturités gymnasiales décernés pendant une année déterminée en pour cent de la population résidante permanente ayant le même âge (19 ans).

Le nombre de Maturités professionnelles délivrées depuis l'introduction de cette certification en 1994 est en constante augmentation. Ainsi, pour l'année 2001, la proportion de ces Maturités par rapport aux CFC s'élève déjà à plus de 12%. (Source: Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002c) Quant au taux de Maturités professionnelles³², il s'est aussi constamment élevé pour s'établir à 8,5% en 2001, indiquant que ce titre est bien en train de faire sa place dans le paysage suisse de qualifications. Mais, contrairement à ce qui se passe pour la Maturité gymnasiale, le taux demeure toujours plus favorable chez les hommes que chez les femmes ; on peut toutefois noter que le fossé se comble progressivement.

Du fait de la quasi stabilité du taux de Maturités gymnasiales et de l'augmentation du taux de Maturités professionnelles, force est bien de constater une hausse du niveau de qualification. La Maturité professionnelle n'est donc pas venue concurrencer la Maturité gymnasiale, mais compléter l'offre en matière de qualifications du secondaire II, une diversification bienvenue et dont ont su tirer parti les individus (voir également III, 1.). Voyons maintenant l'utilisation qu'ils font de l'espace de validité des qualifications du secondaire II pour la recherche et l'obtention de qualifications subséquentes, au niveau tertiaire.

2.2. Acquisition des qualifications de niveau tertiaire

Les statistiques concernant le niveau tertiaire universitaire sont beaucoup plus abondantes que celles concernant le niveau secondaire II. Elles permettent donc de se faire une idée assez précise concernant les parcours des individus et l'obtention des certifications. Elles rendent également possibles quelques comparaisons entre les HEU, qui ont déjà une longue histoire derrière elles, et les HES qui n'ont été créées qu'en 1997, ce qui permettra de cerner, tant que faire se peut, la situation actuelle de transition (voir I, 2.3. et 3.3.).

Les renseignements statistiques ou les études concernant la formation professionnelle supérieure, c'est-à-dire le degré tertiaire non universitaire, sont par contre beaucoup plus rares. Elles n'apportent guère d'éléments concernant les parcours de formation mais établissent par contre avec précision le nombre de certifications qui sont délivrées.

2.2.1. Parcours menant aux certifications de niveau tertiaire universitaire

Le taux d'entrées dans une Haute école suisse est relativement bas en comparaison internationale. Pour l'année 2000, il se situe en effet à 29%³³, alors que la moyenne des pays OCDE est de 44% (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 5.05.03).

On assiste par contre à une progression constante du nombre de personnes commençant des études. En 1980, seulement 12% des jeunes de 21 ans résidant en Suisse étaient immatriculés dans une HEU. En 2001, ce taux est passé à 20,5%, cependant que le taux correspondant pour

³² Nombre de Certificats de maturités professionnelles décernés pendant une année déterminée en pour cent de la population résidante permanente ayant le même âge (21 ans).

³³ En ce qui concerne le pourcentage d'étudiants étrangers dans les Hautes écoles, la Suisse (avec 17%) est par contre en tête de la comparaison internationale !

les HES (proportion de jeunes entrant dans une HES par rapport aux jeunes de 22 ans) est de près de 10%. Près d'un tiers des jeunes se lancent donc actuellement dans une formation de niveau Haute école après avoir achevé leur formation de niveau secondaire II.

L'étude longitudinale réalisée dans le canton du Tessin (voir II, 2.1.1.) révèle que la qualification acquise ne constitue pas le seul facteur qui détermine la poursuite, ou non, d'études de niveau universitaire : l'origine sociale joue un rôle non négligeable. L'analyse compare notamment les parcours de jeunes qui ont obtenu de très bons résultats à la fin de la scolarité obligatoire (même niveau scolaire attesté par les notes) et dont on pouvait penser qu'ils feraient tous un parcours « sans fautes ». Or, ceux qui proviennent de milieux sociaux modestes vont bien davantage que ceux d'origine sociale élevée connaître des incidents de parcours ou abandonner. Seulement le 42% d'entre eux feront un parcours linéaire les amenant sans redoublement à l'université alors que cette proportion est de 68% chez les jeunes d'origine élevée. (Donati, 2001)

Dans les HEU, la parité des sexes au moment de l'immatriculation est enfin devenue une réalité : en 2001, 51% des nouveaux étudiants sont... des étudiantes. Mais cette parité n'est pas encore de mise pour l'ensemble de la formation universitaire : plus le niveau d'études est élevé, moindre est la participation des femmes. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002a) Par ailleurs, on ne trouve qu'un tiers de femmes chez les étudiants débutants de HES. Il faut dire que l'ensemble des filières concernant les domaines typiquement « féminins » (notamment les domaines de la santé et du social) n'est pas encore en place.

La transition entre la fin du secondaire II et l'entrée dans le tertiaire est plus immédiate et plus directe dans l'enseignement général que dans la formation professionnelle. En effet, environ 50% des personnes ayant acquis une Maturité gymnasiale³⁴ s'inscrivent, la même année encore, dans une HEU, un « taux de passage immédiat » qui montre une belle stabilité depuis une vingtaine d'années. Quant au taux de passage calculé trois ans après l'obtention de la Maturité, il s'élève à quelque 80%³⁵. La majorité des jeunes ayant acquis une Maturité gymnasiale entrent donc, sans trop attendre, dans une HEU, ce qui explique que l'âge moyen d'entrée y est de 21 ans environ. La situation est bien différente pour les porteurs de Maturité professionnelle. Déjà plus âgés au moment de l'obtention du titre, ces personnes sont en effet, et contrairement aux détenteurs d'une Maturité gymnasiale, en mesure d'exercer une profession. C'est le choix que les trois quarts de ces personnes effectuent. Le taux de passage immédiat de la Maturité professionnelle à la HES n'affiche en conséquence qu'un modeste 26 % en 2001. (ibidem) Cela ne signifie pourtant pas que les porteurs de Maturité professionnelle

³⁴ Ce taux englobe les Certificats de maturité obtenus par les Examens fédéraux de maturité (voir I, 4.2.). A ce propos, on peut relever ici un élément intéressant parmi les nombreux résultats d'une étude de longue date, l'« Enquête sur l'orientation des titulaires des diplômes et certificats de l'enseignement postobligatoire public genevois » (EOS). Deux tiers des personnes qui ont obtenu un Certificat de maturité après avoir effectué leurs études dans un Collège pour adultes poursuivent immédiatement dans la voie des études. (Marina Decarro, février 2001) Cette proportion tend à montrer la pertinence d'offrir une telle possibilité d'obtenir cette qualification à l'âge adulte, puisqu'elle favorise réellement la poursuite de la formation chez les personnes qui ont fait l'effort de l'acquérir.

³⁵ On ne dispose pas de statistiques sur les personnes admises dans les HEU sans Maturité gymnasiale. Rappelons que la question de l'admission des porteurs de Maturité professionnelle dans les HEU est encore pendante et que les procédures d'admission sur dossiers ou par voie d'examen d'entrée sont encore peu développées. (voir I, 4.3.)

n' « exploitent » pas leur titre par des études subséquentes, mais qu'ils ont tendance à ne le faire que plusieurs années plus tard. Ainsi, le taux de passage global de la Maturité professionnelle vers les HES s'établit à 61% en 2001³⁶. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 5.05.03)

La question des admissions dans les HES et, a fortiori, de leur population étudiante, se révèle toutefois assez complexe durant la phase actuelle de mise en place de ces écoles. Certes il n'était pas prévu qu'une seule qualification permette d'entrer dans une HES et des solutions alternatives avaient été prévues par la LHES (voir I, 2.3.) Mais l'objectif était clairement la constitution d'une « voie royale » allant de la Maturité professionnelle aux HES. Or en 2001, soit quatre années après que les Maturités professionnelles ont été délivrées pour la première fois sur une grande échelle, seuls deux cinquièmes des étudiants de 1^e année des HES y sont entrés grâce à cette qualification. Si la part de ceux qui y entrent sur la base d'un CFC doublé d'un examen d'admission a diminué pour ne représenter plus que le 12% des admis, la proportion de ceux qui entrent grâce à un titre de Maturité gymnasiale est par contre en augmentation. En 2000 et 2001, environ 18% des étudiants de première année étaient ainsi porteurs d'une Maturité gymnasiale. (Kiener, juin 2002³⁷ ; Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 5.05.03).

Il est à noter par ailleurs que, parmi la population de 1^e année de 2000, seulement 83% des étudiants étaient de réels débutants, cependant que 17% étaient redoublants ou avaient changé de filière d'études, voire (pour 8% des cas) venaient de l'université, ce qui bien sûr contribue à élever la moyenne d'âge. (Kiener, juin 2002) En 2001, la moyenne d'âge des étudiants de 1^e année était ainsi de plus de 24 ans. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002a) Si l'on ajoute à tout cela la disparité qui règne entre les 7 HES de Suisse en matière de pratiques d'admission (Kiener, juin 2002), force est de constater que, malgré leur succès au « démarrage », ces Hautes écoles n'ont pas encore trouvé leur « vitesse de croisière ». On peut toutefois émettre l'hypothèse d'une évolution de la situation en faveur de la « voie royale », au fur et à mesure de l'augmentation du nombre de personnes au bénéfice d'une Maturité professionnelle.

Combien de temps faut-il, en moyenne, à un étudiant d'une HEU pour obtenir un diplôme ? La réponse à cette question est pratiquement la même depuis une dizaine d'années : six ans environ, soit une durée correspondant à une fois et demie la durée moyenne prévue « sur le papier ». (Confédération & cantons, février 2002, p. 41 ; Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 5.05.03) S'il n'existe pas de possibilités d'études à temps partiel dans les universités, pour bon nombre d'étudiants, qui doivent avoir une activité lucrative pour survivre, la réalité s'apparente à une formation à temps partiel et rallonge d'autant leur cursus. (Galley et Meyer, 1998, p. 26) Un autre facteur d'allongement de la durée des études est celui des réorientations. Une étude (Spiess, 1996) a montré que près d'un cinquième des étudiants change d'orientation. Les facteurs les plus souvent liés à ces changements sont l'âge et le type d'études antérieures. Plus un étudiant s'est immatriculé jeune, plus grand est le risque qu'il change d'orientation à l'université. Et, plus le type de Maturité obtenue est étrangère au domaine d'étude choisi à l'université, plus ce risque augmente également. A ce propos, on est

³⁶ Il est même de 75% pour les Maturités professionnelles obtenues après l'apprentissage.

³⁷ Cette étude a été réalisée dans le cadre d'un programme de recherches sur la mise en place de la Maturité professionnelle.

en droit de se demander ce qu'il en sera avec les personnes qui obtiennent dorénavant une Maturité gymnasiale selon les nouvelles conditions dans la mesure où il n'y a plus, comme par le passé, de types de maturité, mais un tronc commun avec de fortes possibilités de personnalisation des options choisies. (voir I, 3.1.)

Quant aux personnes qui abandonnent les études universitaires, elles ont été au centre d'un projet de recherche dans le cadre du PNR 33 sur « L'efficacité des systèmes de formation » (voir Contexte, 2.) A côté des nombreux faits subjectifs recueillis sur le vécu et les opinions des personnes concernées (voir II, 4.3.) il a également été procédé à une analyse des données statistiques. (Meyer, 1996) Il en est ressorti que le phénomène d'abandon concerne un tiers des étudiantes et un quart des étudiants, pour un taux global de 27%. Le taux d'abandon se révèle plus élevé si les étudiants ont déjà connu une ou des ruptures dans leur biographie de formation. Autrement dit, les personnes qui sont entrées à l'université immédiatement après avoir obtenu leur Maturité gymnasiale et qui n'interrompent jamais leurs études par la suite ont plus de chances de mener à terme lesdites études. Par contre le fait d'avoir une activité professionnelle à temps partiel - pour autant qu'elle n'excède pas 30% - ne semble pas déterminant pour l'abandon des études universitaires. Le taux d'abandon semble par ailleurs lié au degré de « structuration » des domaines d'études : il est ainsi plus fort dans les filières faiblement structurés que sont, par exemple, les sciences humaines et sociales.

Actuellement, on ne dispose guère d'études sur les parcours de formation et les taux d'abandons des étudiants dans les HES. Mais le fait que les filières de ces écoles soient bien structurées permet de faire l'hypothèse que, par analogie avec ce que l'on observe dans les filières bien structurées des disciplines universitaires comme la médecine ou les sciences exactes, le taux devrait y être faible. (Diem, septembre 2001). Par ailleurs, le fait qu'il est possible de faire des études HES à temps partiel en 4 ans, au lieu de les réaliser en 3 ans à plein temps, devrait contribuer à éviter les abandons en cours de route. Actuellement, 23% des étudiants de HES ont choisi la variante de formation à temps partiel. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique ; 2002d)

2.2.2. Obtention des certifications de niveau tertiaire universitaire

Parmi les étudiants qui avaient commencé une formation universitaire en 1991, ils étaient 72% à avoir obtenu leur diplôme dix ans plus tard. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 6.03.03). Il faudra bien sûr attendre encore quelques années pour pouvoir disposer d'un taux de réussite pour les étudiants des HES, qui soit calculé sur la même base.

Quant au taux de diplômes HEU, c'est-à-dire la proportion de personnes ayant obtenu un diplôme universitaire par rapport à la population résidante âgée de 27 ans, il s'inscrit, pour 2001, à un peu plus de 10%, cependant que le taux de Diplômes HES est, pour la même année, légèrement inférieur à 5%. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002a) Si l'on considère que, en 1990, le taux de diplômés universitaires avoisinait les 7% et que l'addition des deux taux actuels flirte avec les 15%, on ne peut que constater une progression importante, laissant conclure que de plus en plus de personnes non seulement utilisent l'offre de formation au plus haut niveau mais en obtiennent également des qualifications. Ceci est valable tant pour les certifications du niveau diplômes que pour les diplômes postgrades. Ces certifications sont en effet en forte hausse en Suisse depuis quelques

années. Mais cette progression d'ensemble ne peut néanmoins faire oublier que le taux suisse de diplômés des Hautes écoles demeure encore faible en comparaison internationale.

Il faut également considérer que l'égalité entre les sexes n'est de loin pas encore une réalité. En 2001, le taux de femmes obtenant un diplôme de HEU est en effet de 2 points inférieur à celui des hommes: 9% pour les femmes contre 11% pour les hommes. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 6.03.03). Sur l'ensemble des Licences et Diplômes décernés cette même année 2001, 45% sont allés à des femmes. Le pourcentage est identique en ce qui concerne les Diplômes post-grades, alors qu'il s'élève à seulement 34% pour les Doctorats. Mais l'ensemble de ces taux est en constante augmentation depuis 1990. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002e)

En ce qui concerne les certifications délivrées par les HES, on peut parler d'une sous-représentation des femmes. En 2001, le taux de femmes obtenant un Diplôme HES (c'est-à-dire le nombre de femmes qui obtiennent ce titre par rapport à la population de référence de 27 ans) n'est guère supérieur à 2%. Si l'on regarde maintenant la part des certifications HES qui sont attribuées aux femmes, la disproportion devient éclatante : seulement 23 % environ des diplômés et 11% des diplômés postgrades reviennent à des femmes. Concernant les HES, on ne dispose toutefois pas du recul suffisant pour tirer des conclusions de ces chiffres. Seule l'évolution dans les prochaines années permettra de voir s'il s'agit d'un phénomène passager, lié à la mise en œuvre de ces nouvelles écoles et au fait que toutes les filières ne sont pas encore créées (voir ci-dessus), ou si le problème de la faible représentativité des femmes est appelé à perdurer.

2.2.3. Obtention des qualifications de niveau tertiaire non universitaire

Ainsi qu'il a été mentionné plus haut, on ne dispose que de peu d'informations statistiques ou d'autres études sur les formations qui permettent d'aboutir à des qualifications du niveau tertiaire non universitaire, que l'on regroupe sous le terme de «formations professionnelles supérieures» et qui correspondent au niveau CITE 5B (voir I, 2.2). Cet état de fait est bien compréhensible étant donné la difficulté qu'il y aurait à saisir l'extrême variété de ces formations, tant du point de vue des contenus, des responsabilités et des modalités, sans parler du fait qu'elles peuvent intervenir à différents moments de la biographie et de la carrière professionnelle des individus. Mais ce déficit d'informations n'en est pas moins regrettable dans la mesure où ces formations et les qualifications correspondantes constituent une tradition bien ancrée en Suisse, une tradition d'ailleurs tellement bien ancrée qu'on en est arrivé à les considérer comme de la formation de base (voir II, 1.2.). Cette tradition se développe encore et les chiffres sont là pour le confirmer : les certifications des formations professionnelles supérieures sont en hausse depuis une vingtaine d'années. Et, en 2001, les titres délivrés dans ce type de formations représentaient approximativement les deux tiers de l'ensemble des certifications du tertiaire, contre un tiers de titres délivrés par les Hautes écoles. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2002c)³⁸ Malgré les abondantes lacunes, on dispose toutefois de certains repères sur lesquels se fonde la brève présentation que voici.

³⁸ Voir l'annexe 4 pour une représentation graphique de l'ensemble des titres délivrés aux niveaux secondaire II et tertiaire en 2001.

Nombre des anciennes ES ont été développées en HES (voir I, 2.2.2.), certaines autres se sont vues consolidées et d'autres encore ont été nouvellement créées. Dans cette phase de transition, il est à relever que la part de diplômes ES est en légère baisse; elle représente, en 2001, le 7% des titres délivrés au tertiaire. Par ailleurs, 2001 représente une année charnière dans la mesure où, pour la première fois, il a été délivré plus de diplômes HES que de diplômes ES. Le nombre des diplômes postgrades des ES est toutefois en hausse. (ibidem)

A côté de ces ES, de multiples formations professionnelles supérieures non (ou non encore) réglementées au niveau fédéral délivrent environ 22% des titres du tertiaire. Dans ces formations, les postgrades sont également à la hausse. (ibidem)

Quant aux « Brevets fédéraux », qui récompensent la réussite aux Examens professionnels (voir I, 2.2.1.) ils sont à la hausse. En 2001, presque autant de Brevets ont été délivrés que de diplômes et licences universitaires. Les diplômes fédéraux attribués via des Examens professionnels supérieurs sont, eux, en très légère baisse. (ibidem) Le constat qui s'impose est celui de la vitalité préservée de ce mode de qualifications que n'est en fait pas venue entamer la création des HES, contrairement aux craintes qui avaient parfois été exprimées dans les milieux de la formation professionnelle.

2.3. Acquisition des qualifications hors de la formation de base

Les procédures de qualifications pour des formations non formelles ou informelles existent bien en Suisse. Ainsi qu'il a été exposé précédemment, elles visent l'octroi des mêmes titres que ceux couronnant la formation de base. (voir II, 1.2.) Les démarches de validation des acquis de l'expérience à proprement parler n'en sont, elles, qu'à leurs premiers balbutiements. Ainsi, seules des expériences locales ou cantonales sont en route, cependant qu'une organisation au niveau suisse n'en est encore qu'à l'état de projet (voir I, 5.2.) Dès lors, il n'existe évidemment pas d'études ou de relevés statistiques de quelque utilité que ce soit pour cette activité OCDE. Les éléments présentés ici se limiteront donc à la formation continue, synonyme en l'occurrence de « formation des adultes » (voir II, 1.2.) et aux éventuelles qualifications auxquelles cette formation donne droit.

Deux citations permettent de cerner d'emblée la situation de la formation continue dans le pays.

« Une première caractéristique de l'apprentissage des adultes en Suisse est le taux élevé de participation. » (OCDE, septembre 2001, p.7)

« Un des aspects qui caractérisent la formation continue en Suisse est l'absence quasi totale d'un système institutionnalisé de certification, et donc d'évaluation des formations suivies par les adultes. » (Office fédéral de la statistique ; 1997, p. 50)

Les informations qui suivent vont logiquement s'organiser autour de ces deux caractéristiques : le fort degré de participation et le peu de qualifications décernées.³⁹

En Suisse, les données concernant la formation continue de la population ne font pas l'objet d'un recueil systématique mais sont collectées dans le cadre de l'ESPA, réalisée par interviews annuels auprès d'un échantillon représentatif. La source des informations est donc les individus eux-mêmes et non les prestataires de formation, que l'on serait d'ailleurs en peine d'interroger étant donné leur multiplicité. (voir I, 5.1.) Les derniers résultats en termes de formation continue portent sur les années 1996-2000. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2001)⁴⁰

En 2000, 39% de la population résidante adulte (de 20 à 74 ans) a participé à au moins un cours de formation continue. Si on ajoute à ce pourcentage les personnes qui déclarent s'être formées de manière individuelle (lectures ; fréquentations de conférences par exemple) il ne reste guère que 30% de la population qui n'a entrepris aucune formation durant cette année-là. Concentrons-nous toutefois sur la formation continue sous forme de cours pour aller plus dans les détails. La différence entre les femmes et les hommes est négligeable en termes de participation, mais on observe une diversification dans le type de cours choisis. Les hommes choisissent dans leur grande majorité des cours à orientation professionnelle, cependant que l'on note, chez les femmes, une meilleure répartition entre cours à orientation professionnelle et cours à orientation générale. Le facteur en cause ne semble toutefois pas tant être le sexe que la vie professionnelle. En effet, si l'on prend en considération seulement les femmes et les hommes actifs sur le plan professionnel, on constate dans les deux groupes la même préférence pour les cours à orientation professionnelle.

Si, en 2000, ce sont les deux cinquièmes de la population active qui ont pris part à des cours de formation continue, cette proportion s'élève à deux tiers quand on prend en compte quatre années consécutives, soit de 1996 à 1999. Donc, sur une période de quatre ans, seule une personne sur trois n'a jamais suivi de cours de formation continue.

Ainsi qu'on a pu s'en rendre compte ci-dessus à propos de la comparaison entre hommes et femmes, la participation aux cours de formation continue est très fortement liée à l'activité professionnelle. En 2000, ce sont 46% des personnes actives occupées qui ont suivi des cours. Chez les personnes sans emploi, le taux recule à 40% alors qu'il ne s'établit qu'à 19% chez les personnes non actives (retraités, personnes au foyer, par exemple).

Le facteur du statut professionnel semble en fait plus important que celui de l'âge. On observe en effet une constance dans la participation aux cours de formation continue à orientation professionnelle parmi les différentes tranches d'âge. Mais on observe aussi que, quelques années avant la retraite, le taux de participation chute brusquement.

En matière de formation continue, l'« effet Matthieu » est décelable en Suisse comme ailleurs: la participation à la formation continue est d'autant plus importante que le niveau

³⁹ Rappelons que ne sont considérées ici comme des formations continues que celles qui ne sont pas déjà intégrées à la formation de base. Se trouve donc exclue de cette partie du discours tout ce qui a trait aux formations professionnelles supérieures et aux diplômes postgrades. (voir II, 1.2.)

⁴⁰ Sauf indication spécifique, les statistiques mentionnées ici sont tirées de cette publication.

atteint dans la formation de base était déjà élevé. Dans la population au bénéfice d'une formation de base de degré tertiaire, un peu plus d'une personne sur deux (54%) a suivi un cours de formation continue en 2000, alors que la proportion n'est que de un sur cinq (18%) chez les personnes sans formation post-obligatoire. Cette disparité se retrouve bien sûr quand on prend en considération d'autres indices comme la participation à la formation continue sur plusieurs années ou le temps global consacré à la formation continue. Des analyses plus fines montrent toutefois que, une fois engagées dans un processus de formation continue, les personnes du niveau de formation le plus bas (c'est-à-dire celles qui ne sont pas allées au-delà de la scolarité obligatoire) ont un comportement qui s'apparente à celui de personnes mieux formées : elles consacrent pratiquement autant d'heures à la formation continue et tendent à devenir des « récidivistes » de la formation continue. Si l'on en croit cette analyse, l'important serait donc d'amener ces personnes à « faire le premier pas » d'une formation continue professionnelle.

Ce premier pas peut toutefois leur être rendu un peu difficile dans la mesure où, pour près de la moitié des cours de formation continue professionnelle, une certification préalable de la formation de base (au minimum un CFC) est demandée. Quant aux cours à orientation générale, ils ne sont généralement pas assortis de conditions préalables en termes de qualifications officielles. (Office fédéral de la statistique, 1997). Le gros problème des formations continues demeure celui de la certification. Même si plus de la moitié des participations (et même plus des deux tiers dans le cas des cours à orientation professionnelle) sont reconnues par des « papiers » (ibidem), ceux-ci, qui vont des diplômes aux simples attestations de présence, n'ont guère de valeur sur le marché du travail : l'espace de validité de ces qualifications demeure bien limité. Une meilleure organisation du domaine de la formation continue et des qualifications qu'elle peut décerner s'avère bien nécessaire.

3. Répercussions des qualifications : Faits objectifs

Cette partie va porter sur les avantages, respectivement sur les inconvénients, que représentent pour les individus les qualifications qu'ils ont ou n'ont pas obtenues. Autrement dit, l'intérêt va maintenant se porter sur les flèches qui « partent » des qualifications en direction du champ de la vie professionnelle. (voir II, 1.2. : figure 3)

Le bon sens veut que, plus élevé est le niveau de qualification d'une personne, meilleures seront ses chances dans le monde du travail, surtout dans un pays où le tissu économique est toujours davantage dominé par le secteur tertiaire (voir Contexte, 1.) Il est d'ailleurs avéré que les exigences des employeurs en termes de qualifications vont en augmentant : non seulement les compétences-clé sont toujours plus demandées mais aussi, évidemment, les qualifications professionnelles. Les personnes qui n'ont en poche aucune qualification ou seulement une qualification de faible niveau, par exemple l'Attestation de formation élémentaire (voir I, 4.2.), sont de moins en moins recherchées par les employeurs. (Wicki, 1998 ; Hansen, 1999) Mais qu'en est-il dans la réalité des faits pour les individus ? Les bénéfices en termes d'emploi sont-ils vraiment proportionnels aux niveaux des qualifications ?

On note deux approches différentes dans la manière dont cette problématique a été étudiée en Suisse. La première approche se focalise sur les moments de transition entre l'obtention de la qualification et l'entrée dans le monde du travail. La validité des qualifications en termes

d'emploi est donc étudiée à court terme. Les nouveaux qualifiés des différents niveaux, respectivement des différentes filières, trouvent-ils facilement un emploi ? Quel est leur statut professionnel ? Quel est leur salaire ? Ces recherches seront résumées dans la partie 3.1. La deuxième approche prend le problème de manière plus distanciée en s'interrogeant sur les avantages et inconvénients des différentes qualifications en prenant en compte la population active en général et non plus seulement les nouveaux diplômés. Les questions se posent alors dans les termes suivants : y a-t-il un lien entre le type de qualifications obtenues et le salaire ? Quelle est la rentabilité des qualifications ? Ces aspects seront traités dans la partie 3.2.

3.1. Passage des nouveaux diplômés à la vie active

En 1998 est parue une étude très fouillée sur les effets des qualifications, de l'origine sociale et du marché du travail sur l'entrée dans la vie professionnelle. (Buchmann & Sacchi, 1998) Elle présente les résultats d'une enquête réalisée en 1989 auprès de deux cohortes. La première regroupait des personnes nées entre 1949 et 1951 et la seconde des personnes ayant vu le jour entre 1959 et 1961. La première cohorte était donc entrée dans le monde du travail au début des années 70 et la seconde cohorte dix ans plus tard. Les informations ainsi recueillies portent certes sur des événements qui datent mais, de par l'ampleur et la finesse de l'analyse, elles peuvent apporter une contribution à la problématique des liens entre qualifications et formation tout au long de la vie.

Un premier résultat intéressant est le fait que les conditions à l'entrée dans la vie professionnelle (en termes de statut et de salaire) ne sont pas directement liées au nombre d'années d'études mais dépendent plutôt du type de qualifications. Le diplôme universitaire⁴¹ assure les bénéfices les plus importants et ces bénéfices sont « disproportionnés » par rapport à l'investissement en nombre d'années de formation. La Maturité gymnasiale, toujours proportionnellement au temps d'étude, est porteuse de maigres bénéfices, ce qui est parfaitement compréhensible puisqu'elle ne qualifie pas, en tant que telle, pour l'exercice d'une profession. Les femmes qui ont terminé le secondaire II dans une filière de formation générale, mais sans maturité, retirent par contre un bon bénéfice de leur « investissement », cependant que, chez les jeunes hommes, c'est la filière de la formation professionnelle qui se révèle la plus payante parmi les filières du secondaire II. Enfin, le fait de n'être pas allé au-delà de la scolarité obligatoire et donc de ne pas avoir de qualification du tout est spécialement pénalisant pour les femmes.

Un deuxième résultat d'intérêt général est le fait que l'origine sociale des personnes (appréciée au moyen de variables telles que le statut professionnel ou le niveau de salaire du père) joue un rôle nettement moins important que leur niveau de qualifications. Ce sont bel et bien les différences entre les qualifications acquises qui expliquent la plus grande part des différences observées dans le statut et le salaire du premier emploi.

Cette étude met également en évidence combien la conjoncture joue un rôle important au moment de l'entrée dans le monde du travail. Plus forte est la demande sur le marché de l'emploi et meilleures se révèlent être les collocations professionnelles et salariales.

⁴¹ A l'époque, la formation professionnelle ne permettait pas l'accès au niveau tertiaire universitaire, comme c'est aujourd'hui le cas avec les HES.

Enfin la comparaison des deux cohortes a permis de déceler un phénomène digne d'attention. A qualifications égales, la cohorte qui est entrée sur le marché du travail au début des années 80 a retiré moins de bénéfices que la cohorte qui l'avait précédée de dix ans. L'explication avancée est celle d'une dépréciation progressive des certificats au fur et à mesure de l'« inflation » de la formation et de la hausse du niveau moyen de qualifications dans la population.

Passons maintenant en revue les résultats d'études plus récentes portant sur l'intégration dans le monde du travail juste après l'obtention des diplômes, en commençant par ceux de niveau secondaire II. Les Certificats de maturité gymnasiale ouvrent les portes de formations subséquentes mais ne représentent pas, en tant que tels, des qualifications professionnelles. Dès lors, il n'y a pas de raison de s'interroger sur les débouchés professionnels immédiats de leurs détenteurs. Par contre, la filière de la formation professionnelle délivre des titres, avant tout le CFC, qui qualifient pour l'exercice de la profession apprise. Comment les détenteurs de ce certificat réalisent-ils leur transition dans la vie professionnelle ?

On ne dispose malheureusement pas d'informations à ce sujet au niveau suisse. Une recherche exploratoire à partir des données recueillies par l'ESPA a toutefois permis de mettre en évidence quelques tendances, bien qu'émisses avec bon nombre de réserves du fait d'un échantillon par trop insuffisant. (Meyer, 1997, cité in Galley & Meyer, 1998) La population en transition à la sortie de la formation initiale paraît particulièrement touchée par le chômage, avec un taux supérieur à celui de la population globale des jeunes de la même tranche d'âge. Le risque de chômage semble diminuer si le jeune a acquis une expérience professionnelle durant sa formation de base. Le statut professionnel des personnes en transition est plus fragile que celui du reste de la population : une personne sur cinq doit se contenter d'un contrat d'emploi limité dans le temps et une personne sur trois exerce, durant sa première année de travail, une profession autre que celle apprise lors de la formation initiale. Juste après l'obtention de qualifications du secondaire II, les femmes sont moins fortement implantées dans le monde du travail que les hommes: elles ont plus fréquemment un contrat limité dans le temps ou une occupation à temps partiel.

Des études plus complètes et de nature longitudinales ne sont effectuées que dans certains secteurs et cantons. L'étude réalisée au Tessin (voir II, 2.1.1.) a permis de mettre en évidence « une sorte de dilatation de la période de transition vers l'emploi ». (Donati & Solcà, 1999, p. 128) La majorité des jeunes qui ont obtenu leur CFC n'entrent pas tout de suite dans la vie professionnelle. Dans l'année qui suit l'obtention de leur diplôme, ils ne sont par exemple que 40% à travailler dans la profession apprise. Une année plus tard, ce taux monte à 50%. Bien sûr, certains des diplômés poursuivent leur formation, mais ils sont tout de même 15% à se retrouver au chômage et 15% encore à vivre dans des situations que l'on pourrait qualifier d'intermédiaires : stages, séjours linguistiques, petits jobs provisoires, alternant éventuellement avec des périodes de chômage. « Reste à savoir si ces orientations sont réellement induites par la précarisation du travail ou si nous sommes en face de stratégies mises en place par les acteurs pour renvoyer l'accès définitif à l'emploi et élargir le champ de leurs connaissances, expériences et relations. » (ibidem, p. 129)

L'enquête EOS réalisée dans le canton de Genève (voir II, 2.2.1.) a également mis en évidence cette « zone grise » au moment de la transition entre la formation initiale et la vie

professionnelle. (Marina Decarro, février 2001, p. 14) Quant au taux de chômage proprement dit des jeunes qui ont achevé une formation professionnelle, cette étude confirmait qu'il demeure élevé. Par exemple, parmi les personnes qui avaient obtenu un CFC des professions commerciales en 1997, le taux de chômage s'élevait à 12%, un an et demi plus tard. Le problème du chômage semble néanmoins en décline (19% de chômage en 1992 et 15 % en 1996). (ibidem, p. 26)

Il n'est bien sûr pas possible de généraliser les résultats de l'étude tessinoise et de l'enquête genevoise à l'ensemble de la Suisse, ne serait-ce que parce que ces cantons comptent parmi les plus touchés par le chômage en général. Une étude de grande ampleur serait vraiment la bienvenue pour cerner la transition entre les moments de la qualification au secondaire II et l'entrée dans la vie active, notamment pour voir si le phénomène de « dilatation » se manifeste de manière généralisée et, si oui, pour tenter d'en comprendre les mécanismes.

Le débouché sur le marché de l'emploi des personnes au bénéfice d'un diplôme du niveau tertiaire universitaire a fait, en Suisse, l'objet d'études régulières dès 1977⁴². Depuis cette année-là en effet, le passage à la vie active et la situation professionnelle des diplômés a été explorée au moyen d'un questionnaire envoyé aux nouveaux qualifiés une année après l'obtention de leur titre. Certaines de ces enquêtes incluaient des questions sur l'estimation que font ces anciens étudiants du degré d'adéquation entre la formation reçue et l'activité professionnelle exercée. Ces aspects seront traités dans la partie suivante de cette Composante II (voir II, 4.3.) Au début, bien évidemment, seuls les diplômés issus de l'université étaient sondés, mais, dès 1993, l'enquête a été étendue aux nouveaux diplômés des ES qui étaient appelées à devenir, puis sont effectivement devenues des HES. Dès lors, les informations disponibles sont considérables et permettent tout à la fois un regard sur l'évolution de la transition entre formation de niveau universitaire et emploi, et la comparaison entre les deux types de Hautes écoles.

Le nombre de diplômés de niveau universitaire est en hausse, en chiffres bruts et, on l'a vu, également en pourcentage par rapport à la population de référence (voir II, 2.2.2.). Il n'y a pourtant pas pléthore. Du fait de la reprise économique et de la demande très forte du marché en personnes hautement qualifiées, la situation des jeunes diplômés du tertiaire universitaire va en s'améliorant. En 1993 – au plus fort de la crise économique – 81% des diplômés universitaires avaient trouvé un emploi dans l'année suivant la fin de leurs études. En 2001 ce pourcentage, calculé donc sur la volée des qualifiés de 2000, était de 88%. Le taux des titulaires de HES dans la même situation est plus élevé encore, avec 94%. (Office fédéral de la statistique, 2002f) Et, dans leur très grande majorité, les emplois exercés correspondent aux qualifications. Seulement 16% de l'ensemble des nouveaux diplômés ont en effet un emploi pour lequel aucun diplôme de Haute école n'était exigé.

La plus grande facilité à trouver un travail pour les diplômés des HES que pour leurs collègues des HEU est en lien avec les domaines d'études et, donc avec la nature de la formation et des qualifications acquises. La majorité des filières de HES offrent des cursus et

⁴² L'étude de l'insertion dans la vie professionnelle des titulaires d'une formation professionnelle supérieure ne se pose évidemment pas dans les mêmes termes puisque ces formations sont très souvent effectuées en emploi et qu'il n'y a pas de « transition » à proprement parler entre la fin de la formation et la vie professionnelle. Les éventuels bénéfices liés à une qualification de niveau tertiaire non universitaire seront pris en compte dans la partie suivante (voir II, 3.2.)

des contenus définis et structurés, visant un champ professionnel précis. Et les titulaires de diplômes dans ces filières, par exemple en économie et en technique, sont très convoités par les entreprises. Mais on peut observer que les titulaires de HES dans les filières artistiques peinent davantage à décrocher un premier emploi. Dans les universités, c'est dans la majorité des facultés que le cursus est plutôt orienté vers une formation « générale » et une préparation à la recherche fondamentale, et moins conditionné par la préparation à l'activité professionnelle dans un champ donné. Ce n'est donc pas étonnant que leurs titulaires doivent chercher comment s'insérer dans la vie professionnelle pour pouvoir mettre en œuvre les compétences acquises. Les difficultés touchent ainsi prioritairement les diplômés en sciences humaines. Quant aux titulaires des facultés qui offrent, elles, un cursus s'apparentant vraiment à une formation professionnelle, telles que la médecine, la pharmacie et le droit, ils trouvent beaucoup plus facilement une insertion dans la vie professionnelle. (ibidem)

Cette meilleure « employabilité » des titulaires de HES se reflète aussi dans le statut professionnel lors du premier emploi. En effet, 19% des diplômés HES ont déjà une fonction de cadre dès leur début dans l'entreprise, contre 11% des diplômés HEU. Ce résultat doit toutefois être mis dans une perspective temporelle plus longue. En effet, les titulaires des HEU choisissent souvent une fonction d'assistant pour pouvoir continuer leur formation au niveau post-diplôme, qui peut signifier, mais seulement plus tard, un statut professionnel élevé. (ibidem)

Conséquence logique des différences notées en termes de statut, le salaire des jeunes diplômés de HES est, en moyenne, supérieur à celui des jeunes diplômés des HEU, du moins pour la première année d'activité professionnelle. Là aussi, il faudra prendre plus de recul pour voir comment la courbe des salaires s'infléchit pour les deux types de diplômés au fur et à mesure du développement de leur carrière professionnelle. Ces informations seront fort heureusement disponibles par le futur puisqu'il a été décidé de procéder à une étude longitudinale de la volée de 1998, en recueillant des informations sur leur situation professionnelle respectivement quatre ans⁴³ et dix ans après leur diplôme. On pourra ainsi observer si les avantages des nouveaux diplômés HES par rapport à leurs collègues des HEU perdurent, ou si, au contraire, ces derniers se retrouveront gagnants sur le long terme. Les deux hypothèses sont en effet possibles. Parlerait en faveur de la deuxième hypothèse le fait que, jusqu'à présent, on a plutôt mis en évidence des avantages à long terme pour les titulaires des filières universitaires sur les titulaires des anciennes ES (voir II, 3.2.). Par ailleurs, les études sur la situation professionnelle des anciens diplômés de l'EPF de Lausanne (qui fait partie des HEU ; voir I, 3.3.) montrent généralement que ceux-ci ont de bonnes perspectives de carrière. Par exemple, si le 10% des jeunes diplômés occupent une fonction de cadre en début de carrière, cette proportion est déjà de 40% après 5 années seulement de vie professionnelle. (Weber Cahour & Ricci, septembre 1999) Parlerait par contre en faveur de la première hypothèse, c'est-à-dire d'un avantage à long terme des qualifications HES par rapport aux qualifications HEU, le meilleur ancrage de ces écoles dans le tissu économique, notamment de par leur orientation en recherche et développement. Rappelons que, puisque les premières HES avaient été constituées en 1997, l'année 2000 a été celle de la première véritable vague d'attribution de diplômes de ces écoles et constitue de fait un nouveau « point zéro » pour la comparaison à venir. Les jeux sont largement ouverts, d'autant plus que la mise en réseau de

⁴³ Les résultats de cette enquête, réalisée en 2002, sont attendus dans les prochains mois.

l'ensemble des Hautes écoles et la généralisation du système de crédits ECTS va certainement signifier une redistribution des cartes. (voir III, 4.).

Revenons maintenant sur les résultats de la volée 2000 pour mettre en évidence deux phénomènes intéressants.

Le premier a trait aux effets de l'exercice d'une activité professionnelle durant la période des études. Ces effets ont été observés de manière constante. L'exercice d'une activité professionnelle pendant le cursus universitaire a un effet bénéfique sur l'entrée dans la vie active, pour autant toutefois que cette activité soit en rapport avec le domaine d'études. Le temps de recherche du premier emploi est, en moyenne, raccourci de 14-19%. (Office fédéral de la statistique, communiqué de presse du 24 mars 2003). Pour les étudiants de HES, la situation est analogue dans la mesure où ceux qui ont étudié à temps partiel, et qui ont donc réalisé une formation « en emploi » ont, une année après la fin de leurs études, un revenu annuel de 16% supérieur à ceux qui ont effectué leur formation à plein temps. (ibidem). Le fait que les employeurs valorisent l'expérience professionnelle acquise conjointement aux études est confirmée dans une étude qui s'est intéressée à la transition⁴⁴ vers la vie active de jeunes diplômés de la HES d'économie et d'administration de Berne. (Bonassi & Wolter, 2002 ; Wolter et al., 2002) Cette recherche met elle aussi en évidence une plus-value du salaire de 16% en cas de formation en emploi. La modalité dans laquelle les études ont été faites, à plein temps ou en concomitance avec une activité professionnelle, constitue en fait le facteur le plus déterminant en ce qui concerne le niveau de salaire attribué en début de carrière. D'autres facteurs dont on aurait pu croire qu'ils sont également importants, tels que les résultats aux épreuves de fin d'études ou les qualifications « intrinsèques » des individus (leur niveau intellectuel par exemple) ne semblent en fait pas pris en considération par le monde du travail.

Quant au deuxième phénomène, il n'est, à vrai dire, guère surprenant. A qualifications égales, les débouchés professionnels sont moins « roses » pour les femmes que pour les hommes. « Depuis 1993, le taux de demandeurs d'emploi sans travail chez les femmes issues des hautes écoles s'est toujours maintenu au-dessus du taux correspondant des hommes : en 2001, il était de 4,2% contre 3,4% pour ces derniers. Dans la population active de 25 à 29 ans, la différence entre les sexes est cependant plus faible chez les diplômés des Hautes écoles que dans le groupe d'âge correspondant de l'ensemble de la population active. » (Office fédéral de la statistique, 2002f, p. 11) Même après avoir neutralisé les effets de facteurs telles que le domaine de formation, l'institut de formation ou les qualifications supplémentaires, les femmes nouvelles diplômées sont préférentielles : elles occupent plus souvent que leurs collègues masculins des emplois à temps partiel ou sont sous-employées et leur salaire est en moyenne de 5% inférieur à celui des hommes. (Office fédéral de la statistique, 2002g) Les écarts en faveur des hommes sont plus marqués pour les titulaires des HES que pour ceux des HEU.

Une étude originale (Spiess Huldi, 2002) s'est penchée sur la question de l'insertion professionnelle des nouveaux et nouvelles diplômées ayant, respectivement, n'ayant pas charge de famille. Contrairement aux attentes, il a été mis en évidence que le fait d'avoir des enfants à charge ne représente pas un obstacle au moment de la transition dans la vie

⁴⁴ La transition est étudiée sur un laps de temps plus grand que dans les autres études citées, à savoir jusqu'à la 3^e année de pratique professionnelle.

professionnelle, sauf dans quelques groupes bien spécifiques. Le fait, cependant, que les diplômés qui ont des enfants ont moins tendance que ceux qui n'ont pas d'enfants à s'engager dans une poursuite de leur formation peut laisser présager qu'ils pourraient être pénalisés plus tard dans leur parcours professionnel.

3.2. Avantages et inconvénients liés aux qualifications

Après avoir étudié, dans la partie 3.1., les modalités du passage à la vie active des jeunes diplômés et donc les répercussions immédiates de l'acquisition des différentes qualifications, la partie qui s'ouvre prend le problème des répercussions d'une manière plus large et globale : quels sont les avantages, respectivement les inconvénients, des différentes qualifications tels qu'on peut les observer dans la population ?

L'ESPA révèle que, en 2002, le taux de sans emploi – c'est-à-dire la proportion de personnes sans emploi parmi les personnes dites « actives en termes d'offre de travail » – est de 2,9%. Elle montre aussi que ce taux varie avec le niveau de qualifications. Il est en effet d'autant plus élevé que le degré de formation est bas. Ainsi, parmi les personnes qui n'ont pas obtenu de qualification d'un niveau supérieur à la scolarité obligatoire, ce taux est de 4,5%. Il s'abaisse à 2,6% pour les personnes qui ont une qualification de niveau secondaire II et même à 2,2% pour les personnes au bénéfice d'une qualification de niveau tertiaire. (Office fédéral de la statistique, 2003b).

Cette gradation des taux de sans emploi en fonction du niveau de formation est une constante en Suisse durant les dix dernières années, à une exception près : en 1997, le taux de sans emploi était supérieur parmi la population au bénéfice d'un titre de niveau tertiaire que parmi celle qui était au seul bénéfice d'une qualification de niveau secondaire II. (voir annexe 5)

La comparaison des taux de sans emploi selon les sexes révèle que, pour 2002, ce taux est plus élevé chez les femmes que chez les hommes pour les deux niveaux de qualifications que sont le degré secondaire II et le degré tertiaire. A l'inverse, ce taux est plus élevé pour les hommes que pour les femmes quand on prend en considération la population qui ne possède pas de qualification du tout de niveau secondaire II. Ce résultat qui, pour une fois, semble favorable aux femmes, n'a pourtant qu'une portée limitée dans la mesure où, chez ces dernières, le taux d'activité⁴⁵ est inférieur à celui des hommes. (ibidem) Et l'on sait, par ailleurs, que ce taux d'activité est encore plus bas parmi celles qui ne sont pas allées au-delà de la scolarité obligatoire. (Office fédéral de la statistique, 1999)

Quant à la moyenne des salaires perçus, elle s'élève, bien sûr, en fonction des différents niveaux de qualification : école obligatoire, degré secondaire II, degré tertiaire non universitaire, degré tertiaire universitaire. Cette hiérarchie est demeurée constante au fil du temps. (voir annexe 6)

La comparaison des taux de chômage et des revenus moyens liés aux différentes qualifications est donc venue confirmer, sans surprise, l'hypothèse « naturelle » qui veut que, à qualifications plus élevées, correspondent des bénéfices plus élevés sur le plan

⁴⁵ C'est-à-dire la proportion de personnes constituant l'offre de travail par rapport à la population résidente.

professionnel. Mais, qu'en est-il du point de vue de la rentabilité d'une qualification ? Vaut-il la peine d'investir plusieurs années dans une formation qui permet de déboucher sur une qualification de haut niveau ? Les fonds mis dans sa propre formation et le manque à gagner durant les années d'études seront-ils compensés, et dans quelle mesure, par les bénéfices financiers à long terme de cette formation ?

Les données recueillies pour l'année 1996 au moyen de l' « Enquête suisse sur la structure des salaires » ont donné lieu à une étude particulière sur la rentabilité individuelle de la formation (Office fédéral de la statistique, 1998 ; Wolter & Weber, 1998 ; 1999) De multiples variables ont été intégrées au modèle de calcul de la rentabilité. Du côté du « négatif », des coûts, sont ainsi pris en considération les frais de formation, le manque à gagner pendant la formation, mais aussi des primes de risques pour les éventuels abandons ou périodes de chômage ainsi que les impôts liés au revenu professionnel. Du côté du « positif », sont retenus tous les éléments du revenu que la personne accumulera du fait de son activité professionnelle, de 16 ans jusqu'à l'âge de la retraite. Les résultats montrent que le fait de poursuivre une formation après l'école obligatoire est payant dans tous les cas. Le taux de rendement se montre en effet bien meilleur pour toutes les qualifications du niveau post-obligatoire par rapport à la simple fréquentation de l'école obligatoire. « En comparaison transversale, on constate que les sujets dont le diplôme le plus élevé est un CFC ou une Maturité obtiennent des taux de rendement relativement élevés, en tous les cas plus élevés que les personnes dont l'instruction n'est pas allée au-delà de la scolarité obligatoire. » (Wolter & Weber, 1998, p. 12) En ce qui concerne le niveau tertiaire, les résultats démontrent une moindre rentabilité des qualifications universitaires par rapport aux qualifications liées à la formation professionnelle, c'est-à-dire celles de la formation professionnelle supérieure et, avant tout, celles des HES.

Après ce résumé des informations disponibles dans les études qui ont mis en comparaison les répercussions en termes d'emploi des différents niveaux de qualifications, venons-en maintenant à trois recherches plus pointues, consacrées à certaines qualifications en particulier. Leur présentation permettra d'affiner le propos, mais aussi d'ouvrir de nouvelles interrogations.

La première étude (Leu et al., 1996) a été réalisée dans le cadre du PNR 33. L'objectif en était de cerner « L'efficacité de la formation d'ingénieurs en Suisse », en procédant notamment à des comparaisons entre les deux formations (et qualifications) alors en vigueur, celle offerte par les EPF et celle offerte par les Ecoles d'ingénieurs, des ES⁴⁶ qui, au moment de l'enquête, en 1993, amorçaient leur reconversion vers les HES. De nombreuses données ont été recueillies auprès de trois catégories de personnes : des ingénieurs en activité (dont la fin des études ne remontait pas à plus de 15 ans), des représentants d'entreprises et des étudiants. Certains des résultats obtenus auprès des deux dernières catégories seront brièvement présentés dans la partie 4 puisqu'ils concernent des avis subjectifs sur les qualifications. (voir II, 4.3.)

Sont par contre résumés ici certains des résultats qui ont émergé de l'analyse des quelque 1950 questionnaires remplis par les ingénieurs en activité. Au début des années 90, les titulaires d'un diplôme EPF et d'un diplôme d'Ecole d'ingénieurs obtiennent un salaire tout à

⁴⁶ Il s'agit en fait des Ecoles techniques supérieures (ETS). (voir I, 2.3.)

fait comparable à leur entrée dans la vie professionnelle. Mais, plus les années d'activité s'additionnent, plus l'écart se creuse en faveur des diplômés EPF. Parmi les ingénieurs au bénéfice d'un diplôme ES, ceux qui avaient, à l'époque, fait leurs études en emploi, sont mieux lotis du point de vue salarial que leurs condisciples qui avaient étudié à plein temps. Ainsi qu'on l'a vu ci-dessus (voir II, 3.1.), l'avantage lié au fait d'avoir réalisé des études tout en étant actif sur le plan professionnel est toujours d'actualité. Mais il a aussi été souligné que, à l'heure actuelle, la moyenne des salaires en début de carrière est favorable aux personnes qui ont un diplôme HES par rapport à celles qui ont un diplôme HEU (dont font partie les EPF) et que la question de l'évolution des salaires respectifs est largement ouverte. Tout aussi ouvertes pour l'avenir sont les questions liées au statut professionnel et à la mobilité. Dans l'étude réalisée il y a dix ans, les ingénieurs EPF avaient de meilleures chances de promotion. Par ailleurs, ils changeaient moins souvent d'entreprise que les ingénieurs diplômés ES.

C'est également le PNR 33 qui a servi de cadre à la deuxième étude, intitulée «La formation professionnelle continue : facteurs déterminants et effets » (Buchmann et al., 1999). Elle est fondée sur une analyse secondaire des données récoltées en 1989 auprès de deux cohortes de population. (voir II, 3.1. : recherche de Buchmann & Sacchi, 1998) Sous le terme de « Formation continue professionnelle » sont étudiés quatre différents types de formations: le rattrapage d'une formation professionnelle de base, la réalisation d'une deuxième formation professionnelle de base, la formation professionnelle supérieure et les formations sous forme de cours ou de séminaires. Toutes ces formations répondent bien à l'« esprit » de la formation continue, mais seul le quatrième type entre dans la définition stricte de la formation continue qui est adoptée dans ce rapport (voir II, 1.2.) La présentation qui suit va se centrer sur les avantages et les inconvénients professionnels que les personnes retirent de la formation professionnelle supérieure et de la fréquentation de cours de formation continue⁴⁷.

Réaliser une formation professionnelle supérieure ou suivre des cours de formation continue, surtout de manière régulière, conditionne une augmentation substantielle du revenu, mais seulement pour les hommes. Les femmes, elles n'en retirent presque aucun bénéfice ! Par contre, et cela peut paraître contradictoire, leur statut professionnel peut s'améliorer suite à une formation professionnelle supérieure, tout comme c'est le cas pour les hommes. L'hypothèse émise pour expliquer cette contradiction veut que, en ce qui concerne les femmes, la « valeur ajoutée » de par leur investissement dans une qualification du niveau de la formation professionnelle supérieure ne pourrait en fait que venir compenser d'autres handicaps, comme les interruptions dans leur cursus professionnel ou le fait qu'elles ont souvent travaillé à temps partiel ou encore qu'elles ne disposent pas de réseaux professionnels suffisamment développés. Une autre question peut se poser : la formation continue contribue-t-elle, au moins, à éviter une rétrogradation du statut professionnel ? L'étude apporte des réponses nuancées et prudentes. La participation ponctuelle à des activités de formation continue ne paraît pas offrir de réelle protection contre une telle rétrogradation. Il semble même qu'elle pourrait l'aggraver chez les femmes. Par contre, la combinaison de différentes formations peut s'avérer utile pour éviter de descendre dans l'échelle hiérarchique.

⁴⁷ Les deux autres types sont laissés de côté parce leurs contours sont nettement moins précis et que les inclure dans cette présentation rendrait celle-ci par trop complexe. Par ailleurs, certains faits subjectifs, par exemple les impressions personnelles quant aux bénéfices potentiels d'une formation continue, seront exposés dans la partie 4. (voir II, 4.)

Si les possibilités de mobilité verticale peuvent être améliorées pour les femmes à la suite d'une qualification de formation professionnelle supérieure, il en va de même pour leur mobilité interprofessionnelle. Obtenir une telle qualification s'avère même le moyen idéal pour quitter des métiers typiquement féminins et mal dotés du point de vue salaire et pouvoir se diriger vers des professions plus « payantes ». Mais, et cela est valable tant pour les hommes que pour les femmes, la fréquentation de simples cours de formation continue ne permet guère cette mobilité. Il faut toutefois se souvenir que les données de cette étude ne sont pas de première fraîcheur. Cette affirmation se vérifierait-elle aujourd'hui où les personnes sont appelées si souvent à changer d'activité ?

Poursuivre sa formation, en fréquentant des cours de formation continue mais surtout en préparant (et réussissant !) les Examens professionnels et les Examens professionnels supérieurs, porte donc des fruits, même s'ils sont parfois amers pour les femmes... Il ne faut toutefois pas oublier que les personnes les plus friandes en matière de formation continue sont précisément celles qui sont déjà les plus formées. (voir II, 2.3.) Cet « effet Matthieu », qui a d'ailleurs été à nouveau confirmé dans cette étude, a donc comme conséquence que les personnes qui bénéficiaient déjà des avantages les plus grands de par leur formation de base voient - le cas échéant - ces avantages encore augmentés par leur démarche de formation continue.

La troisième étude (Wolter, 2002), qui s'est basée sur les données recueillies dans le cadre de l' « Enquête suisse sur la structure des salaires » pour les années 1996 à 1999, porte spécifiquement sur la formation continue et ses éventuelles répercussions du point de vue de la mobilité professionnelle. Deux cas de figures sont étudiés : les formations continues à la charge des individus eux-mêmes et celles qui sont payées par les employeurs. Lorsque les employés prennent sur eux l'initiative et les frais de cours de formation continue, l'impact en termes de mobilité se révèle faible. Non seulement les employés ne développent pas particulièrement de démarches pour rechercher un nouvel emploi, mais ils ne démissionnent ni ne sont licenciés par leurs patrons davantage que s'ils n'avaient pas fait de telles formations. Les effets des formations prises en charge par les employeurs sont un peu plus différenciés. Même si de telles formations sont offertes prioritairement aux employés déjà les mieux formés, donc à des personnes qui, potentiellement, auraient le plus de chances de « décrocher » un autre emploi, le résultat en est plutôt une diminution du risque de voir lesdits employés chercher effectivement une nouvelle place. Une participation à ces formations n'a toutefois pas comme conséquence de limiter les démissions volontaires chez les personnes ainsi formées, à l'exception notable des formations qui n'ont pas donné lieu à une qualification. C'est seulement dans ces cas-là (formations continues prises en charge par les employeurs sans qualifications à la clé) qu'il y a une augmentation significative des démissions volontaires. Mais, suivre une formation continue offerte par son entreprise ne diminue pas pour autant, de manière significative, le risque de perdre son emploi auprès d'elle.

Le fait que certains des résultats de cette recherche viennent s'inscrire en contradiction par rapport à ceux d'autres recherches réalisées auparavant, montre combien l'étude des liens entre la formation continue et la mobilité professionnelle peut s'avérer délicate, dans la mesure où de nombreuses variables semblent interagir. On peut en conclure à la nécessité de réaliser des recherches complémentaires qui prendraient en considération, par exemple, un

laps de temps plus grand entre la réalisation d'une formation continue et ses effets éventuels en termes d'emploi.

4. Point de vue des personnes avec et sans qualifications : Faits subjectifs

Les recherches et études statistiques qui ont été résumées dans la partie 2 (sur l'acquisition des qualifications) et dans la partie 3 (sur les répercussions des qualifications) étaient consacrées à des faits « objectifs ». La partie qui s'ouvre maintenant va aborder la question des liens entre qualifications et formation tout au long de la vie sous l'angle du « vécu » des individus. Plusieurs études se sont en effet consacrées à cerner les opinions de personnes qui recherchent, ou qui ne recherchent pas, des qualifications, mais aussi l'avis de celles qui ont, ou n'ont pas, obtenu de qualifications.

Dans cette présentation, où l'on procédera par niveaux successifs (le secondaire II, le tertiaire non universitaire, le tertiaire universitaire et enfin la formation continue), seront ainsi exposées les réflexions personnelles des individus sur les raisons qui les poussent, ou non, à se former en vue d'une qualification. Quelles conditions facilitent ou découragent les démarches de formation ? Autrement dit, qu'en est-il des perceptions individuelles concernant les processus de formation, c'est-à-dire ce qui a été schématisé par des flèches « entrantes » sur la figure 2. (voir II, 1.2.) Mais aussi, quelles attentes sont formulées concernant les débouchés liés aux qualifications et, plus précisément, quelle utilisation future les individus en formation pensent-ils faire de l'« espace de validité » de telle ou telle qualification ? Ici, les observations recueillies portent sur la manière dont les personnes anticipent ce qui se passera pour elles après la qualification, ce qui a été illustré par les flèches « sortantes » sur la figure 3 (voir II, 1.2.) Une place sera également réservée aux études portant sur les appréciations faites a posteriori à propos des avantages et des inconvénients liés aux qualifications. Quels bilans sont tirés ? Les bénéfices escomptés ont-ils été récoltés ? Valait-il la peine de se former pour telle ou telle qualification ? Y a-t-il adéquation entre ce qui a été appris (et qualifié) via un cursus de formation et l'exercice professionnel qui s'en est suivi ?

4.1. Point de vue des personnes avec et sans qualification du secondaire II

C'est dans le cadre des mesures liées au premier arrêté fédéral urgent sur les places d'apprentissage de 1997 (voir I, 2.1.1.) qu'a été conduite une recherche concernant les jeunes femmes sans qualification de niveau secondaire II. (Gloor et al., 1999) Cette étude ne s'est toutefois pas consacrée uniquement aux femmes sans qualification, mais a comparé leur situation avec celles de trois groupes contrôles : des jeunes hommes également sans qualification du secondaire II, des jeunes femmes avec une qualification de niveau secondaire II (formation professionnelle de base) et des jeunes hommes au bénéfice de ce même type de qualification. Les apports de cette recherche sont donc spécialement bienvenus pour la présente activité OCDE⁴⁸.

⁴⁸ Cette recherche a également recueilli des faits objectifs sur lesquels il n'est pas nécessaire de s'attarder ici, dans la mesure où ils confirment des résultats plus globaux déjà présentés. Les personnes sans formation du secondaire II, et spécialement les femmes, sont préférentielles sur le marché de l'emploi : par rapport aux personnes avec qualification, elles sont davantage victimes du chômage, elles occupent plus souvent des emplois à temps partiel et sont moins bien payées. Cette étude confirme aussi le fait que les jeunes provenant de milieux sociaux

Tout un pan de la recherche analyse les raisons que des personnes, âgées de 21 à 25 ans au moment des interviews, invoquent pour ne pas avoir obtenu une qualification de niveau secondaire II. Il s'agit donc d'explications formulées non pas « sur le vif », mais seulement après plusieurs années. Dans l'interprétation des résultats, il convient donc de prendre en compte que les opinions émises sont de l'ordre de la « reconstruction » du passé.

Les raisons avancées par une personne sont en général multiples : la non - qualification n'a pas une cause univoque. Et l'importance respectivement attribuée aux diverses raisons varie suivant le cursus des personnes.

Parmi celles qui n'ont simplement jamais cherché à entamer une formation post-obligatoire, la raison majeure (évoquée par près d'une personne sur deux) est la contrainte de gagner sa vie. Mais des raisons liées à une indécision personnelle sont presque aussi fréquemment formulées. Ces personnes disent qu'elles ne savaient pas vraiment quoi faire ou qu'elles ont l'impression que le temps a passé trop vite pour les laisser saisir leur chance. L'anticipation des difficultés est un facteur souvent évoqué (3 à 4 personnes sur 10 y font mention). C'est par exemple l'idée qu'ils n'auraient pas trouvé une place d'apprentissage ou qu'ils n'auraient pas réussi à s'adapter aux exigences de la formation qui a retenu ces jeunes d'entreprendre des démarches de formation. Les raisons liées à la situation personnelle, telles que des problèmes familiaux ou un entourage qui déconseillait de poursuivre la formation, sont moins souvent évoquées (par 10% à 20% des personnes).

Parmi les personnes qui avaient tenté, mais en vain, d'entreprendre une formation de secondaire II, les raisons sont quelque peu différentes. En tête (avec plus de 50%) vient l'échec de la démarche première consistant à trouver une place d'apprentissage, dans le métier souhaité, mais aussi dans un autre métier. Les raisons financières ne sont mentionnées que par une personne sur quatre environ. Les raisons liées à la situation personnelle sont évoquées dans les mêmes proportions que pour le groupe des personnes qui n'avaient rien tenté. Mais ce qui est frappant, c'est le fait que l'on trouve à nouveau fréquemment invoquées (presque par la moitié des interviewés) des problèmes de motivation et d'indécision à la fin de l'école obligatoire.

Quant aux personnes qui avaient effectivement entrepris un apprentissage mais qui l'avaient interrompu, les raisons de la non-qualification sont bien sûr différentes. Quelques années après leur échec, les personnes en cause font mention avant tout (plus d'une personne sur 2) d'un manque de soutien dans l'entreprise formatrice ou de difficultés avec les formateurs. Au 2^{ème} rang (près de 40%), viennent les raisons liées à un manque d'intérêt : la formation n'était pas attrayante ou ne correspondait pas aux souhaits de départ. Les raisons liées à une incapacité de remplir les exigences, telles que la difficulté à comprendre les cours théoriques ou l'échec aux examens, occupent la troisième position (mentionnées par environ un tiers des personnes). Quant aux raisons familiales et personnelles et aux contraintes financières, elles viennent en tout dernier dans la hiérarchie des motifs invoqués.

défavorisés vont plus rarement jusqu'à une qualification du secondaire II que les jeunes issus de milieux favorisés. Elle révèle également que les jeunes qui, après leur scolarité obligatoire, n'ont pas entrepris immédiatement une formation du secondaire II, vont moins souvent au bout d'une formation qualifiante de ce degré que ceux qui enchaînent, sans délai, formation obligatoire et formation post-obligatoire.

Voilà pour les raisons que les personnes non qualifiées ont évoquées pour expliquer leur histoire de formation. Mais, dans l'enquête, elles ont également été interrogées sur leur vécu et leurs impressions personnelles ; leurs réponses ont été comparées à celles des personnes au bénéfice d'une qualification. Le regard que les non qualifiés portent sur leur parcours de vie depuis la fin de l'école obligatoire est particulièrement négatif. Seulement 30% de ces personnes sont contentes de leur parcours contre 60% chez les personnes qui ont une qualification. Le regard qu'elles portent sur leur situation actuelle est, lui aussi, assez sombre. Près de la moitié des personnes se déclarent très insatisfaites ou plutôt insatisfaites de leur sort, contre seulement un quart parmi les personnes qualifiées. Toutefois les femmes sans qualification sont bien plus satisfaites que les hommes qui sont dans le même cas. Ce résultat est dû en grande partie au fait que les femmes au foyer constituent le groupe des personnes les plus satisfaites de leur sort, probablement en raison de la valeur sociale attachée à ce statut. Quant à la vision de l'avenir professionnel, elle se révèle bien plus pessimiste chez les personnes sans qualification que chez celles qui en ont acquise une.

Malgré toutes ces différences dans leur formation et dans l'appréciation des situations personnelles, les personnes qualifiées et les personnes sans qualifications sont unanimes quand il s'agit de s'exprimer sur certaines valeurs liées au métier et au travail. A près de 60% elles adhèrent à l'idée que le travail est important pour avoir des contacts avec autrui et pour se réaliser sur le plan personnel. Du point de vue des aspects matériels liés au travail, les avis sont également similaires dans les deux groupes, à l'exception toutefois de l'affirmation « gagner suffisamment » qui est plus prisée des personnes sans qualification que des autres, ce qui s'explique sans peine.

Approximativement deux tiers des personnes sans qualification n'ont pas renoncé à toute velléité de se former puisqu'elles déclarent souhaiter faire une formation de rattrapage. Ce pourcentage est toutefois un peu plus faible (environ 50%) dans deux catégories : les femmes qui, à l'époque, n'avaient pas du tout essayé de se former (et qui sont souvent devenues mères au foyer) et les hommes qui avaient essayé de se former mais n'avaient pas trouvé de place d'apprentissage.

Les liens entre formation du secondaire II et avenir professionnel sont au centre d'une autre étude qui s'est focalisée sur les représentations que des jeunes arrivant au terme de la formation commerciale bancaire avaient de leur avenir professionnel. (Rimann et al., 1999) L'impression globale qui ressort des résultats est que ces jeunes ne se font guère d'illusions sur leur avenir et que leurs anticipations correspondent aux pronostics émis par les experts et répercutés par les médias. La très grande majorité d'entre eux estiment qu'ils seront mis sous pression et contraints d'être très performants et concurrentiels, et qu'ils devront faire des heures supplémentaires. Pourtant, et fort heureusement, ils ne sont qu'un tiers à imaginer que le climat de travail sera désagréable.

Leurs avis sur les qualifications sont également dignes d'intérêt. Ils pensent, à nouveau dans leur très grande majorité, qu'il faut avoir des qualifications larges, que les savoirs spécifiques vieillissent vite et que, donc, il leur sera nécessaire de poursuivre sans cesse leur formation. Quant aux perspectives de carrières professionnelles, elles sont imaginées comme plus discontinues et comme offrant moins d'alternatives par les jeunes femmes que par les jeunes gens, des avis qui reproduisent en fait des stéréotypes hérités du passé.

La LFPr prévoit la possibilité, sous certaines conditions, notamment celle de réussir l'examen idoine, d'obtenir un CFC même sans avoir suivi une filière de formation traditionnelle. (voir I, 4.2.) Une étude, quelque peu ancienne, s'est penchée sur les cas des personnes qui ont suivi ce parcours. (Häfeli, 1991 ; voir II, 2.1.2.) Ici aussi les données recueillies portent tant sur les conditions et les raisons de la démarche, telles qu'elles sont reconstituées a posteriori, que sur le vécu et les perspectives d'avenir.

L'étude montre que les motivations des personnes qui entreprennent une telle démarche peuvent être diverses. Cinq types de personnes sont mis en évidence. Le type 1 correspond aux personnes qui ont des motifs d'amélioration sur le plan social et financier. Les personnes correspondant au type 2 sont plutôt motivées par la recherche d'une meilleure estime d'elles-mêmes. C'est l'espoir de se voir confier un travail plus intéressant qui motive par contre les personnes du type 3. Quant au type 4, il regroupe les personnes qui visent à faire une carrière et à poursuivre ultérieurement leur formation. Enfin, le type 5 correspond aux personnes qui cherchent avant tout à développer des compétences professionnelles spécifiques.

Quand on les interroge sur les difficultés qu'elles ont rencontrées dans leur préparation des examens de CFC, les personnes évoquent avant tout la surcharge de travail. Deux tiers d'entre elles se plaignent de ne plus avoir eu assez de temps pour se reposer et pour se consacrer à des loisirs.

Sur un plan objectif, les personnes qui ont obtenu un CFC par cette procédure, en sortent souvent gagnantes : près de 60% ont vu leur salaire augmenter et plus d'un tiers se sont vu confier de nouvelles tâches à responsabilité. Il est à signaler également que près d'une personne sur deux a poursuivi sa formation au-delà de ce diplôme.

Les avantages sur le plan personnel sont encore plus frappants. Plus de 9 personnes sur 10 ont l'impression de s'être ouvert davantage de possibilités pour l'avenir. Près de 8 sur 10 ont gagné de la confiance en eux. La même proportion pense être mieux à même d'estimer ses propres capacités. Et un peu plus de 7 sur 10 se sentent plus mobiles (sur le plan mental, relationnel ou professionnel) et plus indépendants.

Mais tous ceux qui entreprennent d'acquérir un CFC par cette procédure de rattrapage ne réussissent malheureusement pas. Les interviews menés auprès de ceux qui ont abandonné (Bolli, 1991, cité par Häfeli, 1991) montrent quels sont les principaux handicaps que rencontrent les gens. En-dehors des conditions difficiles d'organisation sur le plan pratique ou financier, différents obstacles concernent les modalités de formation et de certification elles-mêmes, qui se montrent souvent inadaptées à des adultes ayant déjà acquis des compétences professionnelles mais aussi tout un « bagage de vie ».

Les difficultés liées au « retour en formation » d'adultes ont également été mises en évidence par deux recherches plus récentes, qui ont été menées, en parallèle, dans le cadre du PNR 33.

La première recherche, réalisée en Suisse alémanique (Schräder-Naef, 1997 ; 1998), a investigué les biographies d'adultes engagés dans des formations professionnelles de rattrapage, visant à obtenir des qualifications du niveau secondaire II (par exemple le CFC ou la Maturité gymnasiale), voire des compétences de niveau secondaire I. Des interviews ont été

menées, en parallèle, auprès de personnes également sans qualifications, mais qui ne poursuivaient pas de telles formations. La comparaison des deux groupes a montré qu'on ne peut pas établir une typologie des personnes selon le fait qu'elles font ou non une formation de rattrapage. « Les différences entre les groupes des participante-e-s et des non-participant-e-s sont peu marquées. En effet, plusieurs adultes en formation au moment de l'interview sont d'anciens « non-participant-e-s » qui ont aussi connu des résistances, des peurs et des obstacles. De même, on trouve parmi les « non-participant-e-s » interviewés des personnes disposées à compléter leur formation de base, pour autant que les obstacles existants puissent être écartés. » (Schräder-Naef, 1998) Cette étude a aussi permis de dresser la liste des facteurs qui vont favoriser ou inhiber la réalisation d'une formation de rattrapage (considérée ici comme de la formation continue).

« Il ressort que les facteurs suivants *empêchent la participation à des activités de formation continue* :

- un milieu familial éloigné de la formation ;
- un vécu scolaire lourd et négatif et, partant, une mauvaise image de soi en tant qu'apprenant ;
- les charges financières, psychiques et en temps qu'implique la fréquentation d'activités de formation continue ;
- des priorités et des valeurs personnelles ;
- la satisfaction par rapport à la situation personnelle et professionnelle du moment.

La *décision de suivre une formation* est généralement influencée par un ensemble de facteurs :

- la pression due à la situation économique, une situation professionnelle insatisfaisante, un manque de possibilités de développement, la menace de perte ou la perte effective de l'emploi ;
- la pression venant de la vie privée, une crise personnelle découlant p.ex. d'un divorce ou de problèmes financiers, la souffrance qui pèse sur ces personnes, une insatisfaction avec la situation actuelle ou une modification de l'image de soi, souvent consécutive à un changement de groupe d'appartenance.

Ce qui *favorise* la fréquentation d'activités de formation continue :

- des conditions d'admission et des conditions-cadre favorables, l'élimination d'obstacles ;
- des informations sur les offres de formation – existantes ou nouvelles - qui préparent à des certificats reconnus, qui favorisent le recyclage et qui permettent d'atteindre les objectifs professionnels souhaités ;
- l'encouragement et l'appui de personnes proches, de même que des expériences positives d'apprentissage. » (Schräder-Naef, 1998, p. 12-13)

La deuxième recherche s'est déroulée en Suisse romande. (Dominicé et al., 1998) Adoptant également une approche qualitative, elle a analysé les biographies et les expériences de personnes engagées dans trois situations différentes de formation, correspondant à des niveaux différents : des personnes cherchant à obtenir un CFC de commerce selon la procédure de rattrapage, des personnes entreprenant des études universitaires sans avoir de Maturité gymnasiale et des personnes bénéficiant d'une modalité spéciale d'équivalence

d'acquis expérientiels en soins infirmiers⁴⁹. Ses conclusions soulignent les nombreux obstacles auxquels les adultes se heurtent, à commencer par les difficultés pratiques. Surcharge de travail, inadaptation des horaires et manque de soutien financier ont souvent raison des volontés de formation manifestées par ces personnes. Cette étude met également en évidence le rôle déterminant des souvenirs scolaires dans la dynamique des formations d'adultes.

Une expérience originale de formation selon un système modulaire (voir I, 2.2.1.) a cherché à voir dans quelle mesure une organisation temporelle différente pouvait fonctionner et quelles en étaient les répercussions en matière de participation individuelle. Des formations modulaires ont été offertes dans différents domaines. La plupart concernaient des formations professionnelles supérieures. D'autres permettaient la préparation de l'examen du CFC selon la procédure de rattrapage, et c'est pourquoi elles sont présentées dans cette partie consacrée aux qualifiés du secondaire II. De nombreuses informations sur la gestion et les perspectives d'un système modulaire ont pu être recensées à travers cette expérimentation. (Direction du projet « Formation professionnelle continue selon le système modulaire », mars 1999) En ce qui concerne la participation et le « vécu » des individus, les évaluations sont positives. Le système a permis d'augmenter la participation sur le plan quantitatif, mais aussi sur le plan qualitatif, en attirant une population traditionnellement plus « réfractaire », notamment les femmes au foyer et les personnes sans emploi. La formation modulaire semble bien être une piste prometteuse dans la formation professionnelle des adultes : « La possibilité de choisir son parcours de formation en fonction de ses besoins ressort positivement. Mais l'avantage décisif réside dans le fait de pouvoir le faire par étapes, reconnues par des certifications (qualifications partielles), et de faire reconnaître les acquis antérieurs. Cette approche individualisée par rapport aux prérequis des participants a un effet significatif sur la motivation et la possibilité de se former. » (ibidem, p. 79)

4.2. Point de vue des personnes avec et sans qualification du niveau tertiaire non universitaire

Il avait été constaté ci-dessus (II, 2.2.) que les formations professionnelles supérieures ne sont que peu étudiées sur le plan des faits objectifs. Il semble qu'elles le soient encore moins du point de vue des faits subjectifs. En plus de l'évaluation de la démarche modulaire (voir II, 4.1.) il n'est possible de faire état que de deux recherches.

La première (Buchmann et al., 1999) a déjà été présentée à propos des avantages et inconvénients objectifs liés aux formations (voir II, 3.2.) On y a vu que la formation professionnelle supérieure entraînait des bénéfices sur le plan de l'emploi, mais surtout pour les hommes. Mais quelles sont les perceptions subjectives des personnes qui se sont ainsi formées ? De manière étonnante, elles ne semblent pas percevoir une amélioration de leurs chances sur le marché de l'emploi. Il est vrai que, puisqu'elles ont développé leurs compétences en se spécialisant davantage, le segment du marché du travail qui leur correspond potentiellement s'en trouve réduit d'autant... Par contre, elles jugent plus positivement leur carrière professionnelle que les personnes qui n'ont pas suivi une formation

⁴⁹ Pour simplifier le propos, les résultats principaux sont présentés ici tous niveaux de formation confondus. Il est par ailleurs impossible d'entrer dans les nombreux éléments que cette recherche, d'essence psychologique, a permis de mettre en évidence.

professionnelle supérieure. Cet effet « psychologique » semble toutefois ne jouer qu'à court terme et s'effacer avec le temps et, notamment, avec les promotions professionnelles qui sont devenues effectives. Il est enfin à noter que la participation à la formation professionnelle supérieure ne change en rien le degré de satisfaction que les gens éprouvent au sujet de leur carrière professionnelle.

La deuxième étude, qui est encore en cours dans le cadre du PNR 43 (voir Contexte, 2.) a comme thème « Formation continue professionnelle et égalité des chances entre femmes et hommes ». (Centre suisse de coordination sur la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2001a) Les pratiques de formation continue professionnelle sont étudiées dans deux champs professionnels, les horlogers-ères et les cuisiniers-ères. Elles recouvrent tout à la fois la formation continue ne débouchant pas sur une qualification officielle et la formation professionnelle supérieure, d'où le choix d'en parler dans cette partie du rapport. Les premiers résultats fournissent des pistes intéressantes. (Marti & Golay, 2002). Le constat principal est que « [...] les femmes n'ont pas une perception identique des possibilités de formation dans l'entreprise et qu'elles n'investissent pas le champ de la formation continue professionnelle de même manière que leurs collègues masculins. » (ibidem, p. 36) Les femmes, convaincues que les postes à responsabilité demeurent chasse gardée pour les hommes, n'en investissent pourtant pas moins la formation continue, mais elles le font pour des motifs autres que la promotion professionnelle. Une de leurs motivations peut être le développement personnel, mais une autre peut être le désir de faire reconnaître leurs compétences par les collègues masculins en utilisant la « preuve » que constitue une certification de formation professionnelle supérieure. « Le fait de ne pas se sentir reconnue à part entière conduit certaines femmes à la surformation, dut-elle [...] ne servir à rien, ni dans l'entreprise, ni sur le marché du travail. » (ibidem, p. 37)

4.3. Point de vue des personnes avec et sans qualification du niveau tertiaire universitaire

Dans la recherche sur l'abandon des études universitaires, réalisée dans le cadre du PNR 33 (voir II, 2.2.1.), de nombreux aspects subjectifs ont été abordés, soit par le biais de questionnaires soit par des interviews. Le faisceau de résultats et de réflexions qui en est résulté vient jeter un éclairage nouveau sur un phénomène assez fréquent (on l'a vu, près de 30% des étudiants renoncent à leurs études) mais souvent mal interprété. « On s'imagine généralement que l'abandon des études universitaires est la conséquence d'une série d'échecs partiels conduisant finalement à l'échec définitif, puis à l'exclusion. Ce n'est souvent pas le cas. » (Droz et al., 1999, p. 8) Alors, comment expliquer l'abandon du cursus universitaire?

Un des premiers constats est que cet abandon n'est souvent pas vécu comme un échec dans la mesure où, pour bien des personnes, l'inscription à l'université n'avait jamais signifié qu'elles voulaient réaliser la totalité du parcours universitaire et obtenir un diplôme. Certaines personnes commencent en effet des études « pour voir » ou alors pour vivre une expérience enrichissante en attendant de passer des examens d'admission dans d'autres institutions. (ibidem)

Un deuxième constat est que l'on ne saurait identifier une cause singulière ou un ensemble restreint de causes à l'origine des abandons universitaires. Le plus souvent, c'est le cumul de diverses raisons qui détermine la décision d'une personne et, si une cause peut être désignée,

ce peut être simplement « la goutte qui a fait déborder le vase ». Si on regarde la liste des causes qui ont été invoquées par les étudiants, on voit tout de même se dégager une image de l'importance respective des facteurs qui entrent en jeu. Près d'un « abandonneur » sur deux fait référence à un ou des motifs de l'ordre d'une « distance par rapport aux études ». Ils ont découvert que la branche ne les intéressait pas, que les études étaient trop théoriques ou ne correspondaient pas à leurs attentes. Ce n'est qu'au deuxième rang que viennent les facteurs de « perspectives professionnelles favorables sans diplôme » et de « désir de pratique ». Les problèmes financiers et l'échec aux examens arrivent en queue de liste : ils ne sont mentionnés que par un abandonneur sur cinq. Mais il est à noter que, lorsque l'on interroge des étudiants sur les motifs qui conduisent certains de leurs condisciples à renoncer aux études, c'est le facteur de l'échec aux examens qui est le plus souvent cité ! (Diem & Meyer, 1999)

Même si le fait d'avoir quitté l'université pour donner un nouveau tour à sa vie peut être vécu douloureusement et nécessiter un processus de reconstruction de son propre parcours (Galley & Droz, 1999 ; Kiener, 1999), la balance entre retombées positives et retombées négatives penche en fait clairement du côté des premières. Les changements positifs les plus souvent évoqués font en fait écho aux raisons qui ont poussé les anciens étudiants à abandonner le cursus universitaire : à plus de 40%, les « abandonneurs » sont soulagés de faire « enfin de la pratique au lieu de la théorie » et/ou d'avoir un emploi qui les satisfait. Mais ils expriment, également à plus de 40%, leur impression d'avoir beaucoup appris à l'université, même s'ils n'ont pas décroché un diplôme. Les changements vécus négativement sont bien moins présents dans leurs réponses. En tête, avec 20%, vient l'aveu que le défi intellectuel des études leur manque. (Diem & Meyer, 1999)

Abandonner l'université ne signifie pas pour autant renoncer à toute velléité de formation. Nombreuses sont en effet les personnes qui, après avoir quitté l'université, souhaitent réaliser une autre formation. Et, en bout de compte, « on peut admettre qu'environ un quart seulement des abandonneurs n'acquièrent pas de diplôme de formation au-delà de la maturité. » (ibidem, p. 35)

Quelques recherches ont abordé la manière dont les étudiants se « projettent » dans l'avenir et dont ils évaluent leur future situation professionnelle.

Dans la recherche sur « L'efficacité de la formation des ingénieurs en Suisse », qui s'est également inscrite dans le cadre du PNR 33, ce sont trois populations différentes qui ont été interrogées : des étudiants, des ingénieurs en activité et des représentants d'entreprises (voir II, 3.2.) De cette étude nous retiendrons ici un résultat peut-être surprenant. Quand il s'agit de répondre à la question de savoir comment évoluera la demande en ingénieurs sur le marché du travail, les réponses les plus pessimistes émanent... des plus jeunes, à savoir des étudiants et des ingénieurs fraîchement diplômés. Leurs homologues, qui sont depuis un certain temps sur le marché du travail, se montrent plus positifs. Mais la position la plus optimiste est le fait des employeurs.

Qu'en est-il de l'estimation que des étudiants peuvent faire des revenus qui seront les leurs une fois qu'ils auront commencé leur vie professionnelle ? Une première étude (Wolter,

2000)⁵⁰ a regardé ce qu'il en est chez trois groupes d'étudiants : des jeunes qui sont à la veille de leur Maturité gymnasiale (type « économique »), des jeunes qui terminent leur formation dans une Ecole de commerce et des jeunes qui viennent de commencer une HES en économie. Même si les deux premiers groupes sont encore au secondaire II et le 3^e groupe en est déjà au niveau tertiaire, il s'agit en fait d'étudiants très proches, à la fois dans leur parcours de formation (à quelques mois près) et dans leurs intérêts (l'économie). Et ceci explique peut-être cela : on ne note pas de différences significatives dans les estimations faites par les trois groupes ; par ailleurs ces étudiants ont une bonne représentation de la structure des salaires en vigueur, même s'ils ont tendance à en minimiser la dispersion.

Réalisée dans le cadre de la recherche internationale « Public funding and private returns to education » (PURE) la seconde étude a pris comme sujets des étudiants d'université qui en étaient pour la plupart à leur premier semestre. (Wolter & Zbinden, 2002). « Les résultats montrent que les attentes sont assez réalistes pour ce qui est de la rémunération juste après l'obtention du diplôme universitaire, au moment de l'entrée sur le marché du travail. Des écarts significatifs entre les attentes et les salaires effectivement touchés se retrouvent chez les étudiants en droit, en sciences sociales et humaines, en sciences naturelles et en informatique ; les estimations les plus précises sont faites par les étudiants en sciences économiques et en médecine. En revanche, les attentes relatives à la croissance des revenus au cours des 10 premières années d'activité professionnelle semblent être démesurées un peu partout, bien que les femmes fassent preuve d'attentes plus conformes à la réalité. En conséquence, les taux de rentabilité attendus par les étudiants dépassent ceux que révèlent les statistiques sur la population active. » (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2002)

Abordons maintenant un dernier aspect concernant les appréciations subjectives liées à la formation et aux qualifications, celui des « bilans » faits par les qualifiés une fois qu'ils sont passés dans le monde du travail. Comment estiment-ils le degré d'adéquation entre leur qualification et leur activité professionnelle ? Cette question a été régulièrement posée dans le cadre des études sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés universitaires. (voir II, 3.1.) On peut dire que l'appréciation subjective de l'adéquation entre activité lucrative et études correspond, grosso modo, à l'adéquation « réelle ». Plus forte est la proportion de titulaires d'un diplôme universitaire qui, un an après les études, exerce un emploi pour lequel un tel titre n'est pas exigé, plus forte est également la proportion de ces titulaires qui jugent que leur travail n'est pas en adéquation avec les études qu'ils ont réalisées. Cette proportion a atteint son maximum, soit 20%, en 1993, c'est-à-dire au plus fort des difficultés de l'économie. En 2001, ce taux était de 13%. Ce qui revient à dire que 87% des diplômés sortis de l'université en 2000 estimaient que leur activité professionnelle était en adéquation avec leur formation. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 24.05.03) Mais, quand la question porte sur l'adéquation entre la formation réalisée et le salaire du moment, un certain mécontentement se fait jour. Si, parmi les diplômés universitaires de 1998, on en trouve approximativement 88% qui, un an après l'obtention de leur titre, jugent que leur activité professionnelle correspond à leur formation, on n'en compte plus qu'environ 58% qui estiment que leur salaire est à la hauteur de leur formation ! Ce qui revient donc à dire que deux diplômés universitaires sur cinq s'estiment lésés sur le plan du revenu. (Diem, 2001)

⁵⁰ Cette étude compare les attentes salariales d'étudiants suisses et américains.

En ce qui concerne les HES, on ne dispose bien sûr pas d'autant de recul, mais des statistiques tout à fait parallèles ont été établies dès la volée de 1998. Comme chez les diplômés universitaires, le taux d'appréciation subjective de l'adéquation entre la formation accomplie en HES et l'activité professionnelle exercée avoisine les 90%. (Office fédéral de la statistique, site Internet consulté le 24.05.03) Et la 2^e question, celle de l'adéquation entre le salaire reçu et la formation passée donne également lieu à une appréciation plus critique. Le mécontentement exprimé est toutefois moindre que chez les diplômés universitaires. En effet, seuls 2 diplômés HES sur 10 trouvent que leur salaire n'est pas à la hauteur des compétences acquises durant leurs études. (Spiess Huldi, 2001) Cette proportion plus faible chez les jeunes diplômés HES que chez les jeunes diplômés HEU peut s'expliquer sans peine par le fait que les premiers sont mieux lotis sur le plan salarial. (voir II, 3.1.)

4.4. Point de vue des personnes avec et sans qualification de formation continue

Une étude intéressante (Bieri Buschor et al., 2002) a investigué ce qui se passe « en amont » de la formation continue. Elle s'est en effet penchée sur les prédispositions que des jeunes, âgés pour la plupart de 20 ou 21 ans, pouvaient manifester quant à une poursuite de leur formation durant les cinq années suivant leur qualification professionnelle. Etant donné que la population de cette étude (environ 15'000 personnes) est déterminée par l'âge⁵¹, les sujets qui la composent ont parcouru des filières différentes ou sont encore en train de se former. L'intérêt premier de cette recherche est toutefois de réaliser une « photographie » des intentions des jeunes qui viennent d'atteindre leur maturité civique.

Le résultat principal est que l'on trouve largement répandue chez ces jeunes (83%) la conviction qu'il sera nécessaire pour eux de se former pendant les 5 ans suivant l'obtention de leur qualification. Il est d'ailleurs à relever que ce résultat est en concordance avec celui de la recherche de Rimann présentée ci-dessus. (Rimann et al., 1999 ; voir II, 4.1.) Et quatre jeunes sur cinq montrent une bonne ou une très bonne disposition à se former durant les mêmes cinq années. Quelles sont leurs motivations ? L'immense majorité (94%) fait mention de motivations intrinsèques comme, par exemple, l'envie de se tenir au courant des nouveautés. Ils sont aussi très nombreux (67%) à imaginer que des facteurs extrinsèques, comme le prestige ou la promotion professionnelle, seront pour eux des motifs de formation continue. Par contre, les pressions extérieures ne sont guère jugées comme constituant des raisons suffisantes: seulement 7% des jeunes pensent qu'ils ne seront amenés à se former que si on les y oblige.

L'enthousiasme déclaré pour entreprendre une formation continue dans un avenir immédiat est toutefois modulé en fonction des conditions dans lesquelles cette formation pourrait se dérouler. S'ils sont plus de 70% à penser qu'ils seront d'accord de se former pendant le temps de travail et sans perte de salaire et s'ils sont encore 64% à se déclarer d'accord pour des cours qui leur seraient payés et qui auraient lieu sur leur temps de loisir, ils ne sont plus que 40% environ à penser qu'ils accepteraient de se former à leurs propres frais et pendant leur temps libre.

⁵¹ Il s'agit en effet de l' « Enquête fédérale « ch-x » auprès de la jeunesse et des recrues 2000/2001 ».

Sans surprise, on découvre ici que le niveau de formation déjà obtenu influence la prédisposition à se former ultérieurement tout comme, on le sait, il influence la participation effective à la formation continue. (voir II, 2.3.) Par contre, le sexe joue ici un rôle moins grand que ce qui est communément admis : les femmes ne se montrent pas moins motivées que les hommes pour une future formation continue. On sait d'ailleurs qu'elles se montrent à l'égal des hommes en termes de participation globale à des cours de formation continue, mais qu'elles suivent moins que ces derniers des cours à visée professionnelle. (voir II, 2.3.) Un des résultats particulièrement intéressant est le fait que la prédisposition à se former est davantage liée (en termes statistiques) à certaines « attitudes » personnelles qu'elle ne l'est au degré atteint dans la formation de base. Par « attitudes » il faut entendre ici l'envie de performer, la conviction de certaines contingences (par exemple la conviction qu'il faut avoir de l'initiative pour réussir) ou l'intérêt pour la politique. Ce résultat vient confirmer des observations faites dans le cadre de l' « Enquête internationale sur la littératie des adultes » (IALS) à laquelle la Suisse a participé (voir Contexte, 2.) Là aussi, l'intérêt général pour les questions d'actualité s'est révélé constituer un meilleur prédicteur de la participation à la formation continue que le niveau initial de formation. (Bieri et al., 1998, cité in Bieri Buschor et al., 2002)

La même enquête avait établi que, parmi les personnes qui avaient répondu, 25% avaient déclaré vouloir suivre des cours de formation continue à des fins professionnelles sans le faire pour autant. Les raisons les plus souvent invoquées étaient liées à la gestion du temps. La nature de l'offre de formation ne constituait un frein que beaucoup plus rarement, alors que des motifs d'ordre personnel n'étaient avancés que par un très petit nombre de personnes. (cité in OCDE, septembre 2001, p. 12 ; cité in Pont et Werquin, 2002, p. 291) Selon l'ESPA, un tiers des personnes interrogées en 1999 ont exprimé le souhait, non réalisé, de participer à des cours de formation continue (dont la moitié qui avaient déjà suivi un ou des cours et l'autre moitié qui n'en avaient suivi aucun). La raison invoquée prioritairement est, ici aussi, la surcharge que cela pourrait représenter du point de vue temporel. Les personnes sans emploi citent toutefois plus souvent que les autres un obstacle d'ordre financier, à savoir l'importance des taxes de cours. (Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique, 2001)

Voilà pour les raisons liées à la participation ou la non-participation à de la formation continue. Reste à examiner la question de l'appréciation subjective faite par les personnes qui ont mené à terme de telles formations. Une enquête, dont un certain nombre de résultats ont déjà été présentés (Buchmann et al., 1999 ; voir 3.2. et 4.2.), vient nous apporter quelques éléments d'information. La participation à des cours de formation continue influence de façon positive la perception des chances personnelles sur le marché du travail tout comme elle améliore le jugement porté sur la carrière professionnelle. Mais cet effet est lié à la régularité de la participation à des cours. Les personnes qui n'ont suivi qu'un cours ne montrent aucun changement dans leurs perceptions. Par ailleurs, la satisfaction que les personnes ressentent par rapport à leur parcours professionnel ne se trouve en rien modifiée par le fait d'avoir suivi, ou non, des cours de formation continue.

5. Synthèse

Ainsi qu'en témoigne le nombre élevé de pages de cette Composante II, la moisson, en Suisse, des données statistiques et des résultats de recherches permettant d'alimenter les réflexions sur les liens entre qualifications et formation tout au long de la vie s'est finalement avérée abondante. Pourtant, on l'a vu, tous les niveaux et tous les types de formations et de qualifications ne sont pas étudiés avec la même ampleur. Si le niveau tertiaire universitaire, à savoir les HEU, mais aussi les HES nouvellement créées, donne lieu à de nombreuses études et à des recueils statistiques réguliers, il n'en va pas de même pour la formation professionnelle de base et la formation professionnelle supérieure qui sont, en l'occurrence, les véritables « parents pauvres » de la recherche. Cette double lacune est d'autant plus regrettable que les qualifications délivrées par ces filières représentent les deux tiers de l'ensemble des qualifications respectivement du secondaire II et du tertiaire. Par ailleurs, on ne voit guère de signe annonciateur d'un développement de l'intérêt scientifique pour ces qualifications et leurs débouchés. Quant aux parcours des individus dans les filières de l'enseignement général du secondaire II et aux qualifications qui y sont décernées, on ne sait pas encore beaucoup de choses. Mais, la formation gymnasiale fait maintenant l'objet d'une vaste étude, intitulée EVAMAR, et qui permettra de recueillir de multiples renseignements sur la mise en place des maturités « new look » ainsi que sur les débouchés dans les HEU. (voir III, 3.) Quant à la formation continue, ou formation d'adultes, qui ne mobilisait guère les énergies des chercheurs par le passé, elle semble susciter maintenant des intérêts nouveaux, tant au niveau de la statistique – avec les travaux en vue d'une systématisation des relevés dans ce domaine – qu'au niveau des recherches qualitatives sur les biographies de formation.

Fidèle à la principale option de présentation adoptée pour cette Composante II, la synthèse que voici se centre sur les « individus », laissant les réflexions plus générales pour la Composante suivante. Viennent tout d'abord trois constats majeurs concernant l'obtention des qualifications et les répercussions de ces qualifications pour les individus. Suivent cinq « pistes de réflexion » : basées sur quelques observations glanées au fil des recherches, elles sont livrées ici en tant qu'hypothèses de travail sur les liens entre système de qualifications et formation tout au long de la vie. Enfin la synthèse se conclura par l'énoncé d'une nouvelle perspective en matière de recherche.

Premier constat

Les individus utilisent toujours davantage les offres de formations et de qualifications qui sont à leur disposition. Les statistiques prouvent qu'ils sont toujours plus nombreux à rechercher et à obtenir des qualifications de niveaux toujours plus élevés. Ainsi, le taux d'entrée au secondaire II est en hausse - 98% de la population de référence en 2000 - tout comme celui d'entrée dans les Hautes écoles - il s'affiche à 29% pour la même année - , cependant que la formation professionnelle supérieure – pour lesquels un « taux d'entrée » n'aurait pas de sens – ne baisse pas de popularité. En ce qui concerne les certifications de niveau secondaire II, on voit que, si le taux global fluctue autour de 85% depuis une décennie et si le taux de maturités gymnasiales est lui aussi relativement stable – près de 19% en 2001 – le taux de maturités professionnelles est, lui, en hausse – près de 9% pour la même année. Au total, on voit donc toujours plus de jeunes aller jusqu'à un Certificat de maturité, clé d'accès pour les Hautes écoles. Les certifications délivrées par ces Hautes écoles sont aussi en progression, le taux de diplômés (HEU et HES ensemble) par rapport à la population de référence atteignant maintenant près de 15%. Les certifications de la formation professionnelle supérieure ne marquant pas de déclin malgré la « poussée » des Hautes écoles – on note même une

augmentation du nombre de Brevets délivrés – et le nombre de diplômes postgrades de l'ensemble des filières étant lui aussi en hausse, on voit donc se confirmer le constat d'une augmentation sensible du niveau de qualifications obtenues par la population suisse. Quant à la formation continue (qui ne donne pas lieu à des qualifications officiellement décernées ou reconnues) elle est toujours fréquentée avec une belle assiduité puisque près de 40% de la population a suivi au moins un cours en 2000.

Deuxième constat

Dans l'ensemble, les bénéfices sont d'autant plus grands que les qualifications obtenues sont plus élevées. Et les bénéfices en question sont tout à la fois objectifs (facilité pour trouver un emploi, salaire, statut dans l'entreprise, mais aussi rentabilité sur le long terme) et subjectifs (satisfaction personnelle, impression d'avoir augmenté ses chances sur le marché du travail, envie de poursuivre sa formation). Les diplômés décernés depuis peu par les HES détiennent « le pompon » en ce qui concerne les avantages qu'ils octroient. Mais seule l'évolution des prochaines années permettra de se faire une idée de leur réel espace de validité par rapport aux autres certifications du niveau tertiaire.

Il est à relever que plusieurs études menées actuellement dans le cadre du PNR 43, dont le thème est « Formation et emploi », viendront prochainement enrichir les informations sur les bénéfices que les individus peuvent retirer des qualifications.⁵²

Troisième constat

Nombre de disparités entre femmes et hommes subsistent encore. Il semble pourtant que le fossé se comble petit à petit en ce qui concerne la poursuite et l'obtention des certifications. Les jeunes femmes sont maintenant plus nombreuses que les jeunes hommes à acquérir un Certificat de maturité gymnasiale et la parité des sexes est réalisée au moment de l'immatriculation dans les HEU. Mais, plus le niveau s'élève, plus la proportion de femmes est faible : si 45% de diplômés universitaires vont à des femmes, la proportion n'est que de 34% en ce qui concerne les Doctorats. Par ailleurs, les femmes demeurent largement sous-représentées en ce qui concerne les qualifications dans les filières de la formation professionnelle, à savoir les CFC, mais surtout les Maturités professionnelles et les diplômes HES. Si on peut espérer qu'elles vont continuer à rattraper leur retard, et ce dans les filières de la formation professionnelle également, on est en droit de s'interroger sur l'évolution en termes de bénéfices retirés des qualifications. A qualifications égales, elles sont en effet

⁵² Deux recherches abordent la question des retombées de la formation continue professionnelle. Celle de Prey, « Approche de la formation continue dans l'entreprise et de ses effets » (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2003a) et celle de Leu & Gerfin, « Facteurs déterminants et effets de la formation continue en Suisse » (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2001b). La recherche de Schröder-Naef & Jörg, « Effets de la formation de la 2^e chance sur les carrières professionnelles », examine les répercussions professionnelles des CFC obtenus par la voie de rattrapage et les compare à celles des qualifications obtenues par la voie standard de l'apprentissage (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2001c). Enfin, sous le titre « La formation ou les dons ? Analyse économétrique des différences individuelles de salaire », l'étude de Kugler pose la question des effets, sur la rentabilité, respectivement des qualifications et des « dons innés » des individus (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2003b).

actuellement préférentielles par rapport aux hommes dans les différents aspects de la vie professionnelle: durée pour trouver un premier emploi, taux d'occupation, salaire, statut professionnel et possibilités de carrière. Et, à « non-qualifications » égales, elles sont également défavorisées : ainsi, les femmes qui ne sont pas allées au-delà de la formation obligatoire sont moins bien loties du point de vue professionnel que les hommes qui sont dans le même cas.

Première piste de réflexion

Il a été déploré ci-dessus le manque de données statistiques et de recherches sur la formation professionnelle de base, mais aussi, dans une moindre mesure, sur l'enseignement général au secondaire II. Les taux de passage et certaines recherches menées sur un plan cantonal ou régional permettent toutefois de formuler certaines interrogations sur les parcours de formation des individus durant la première phase de la formation post-obligatoire. Ces parcours semblent plus discontinus dans la formation professionnelle que dans l'enseignement général. Bien sûr, l'alternance formation - emploi est inhérente à l'esprit de la formation professionnelle, mais il semble que l'on assiste maintenant à un phénomène d'un autre ordre, que l'on pourrait qualifier de « dilatation » et qui s'observe notamment lors des moments de transition. Ainsi nombre de jeunes semblent chercher longuement leur chemin de passage entre le secondaire I et le secondaire II. Autre moment sensible, celui du passage de la fin de l'apprentissage à la vie professionnelle, un passage qui se révèle moins direct que par le passé. Le manque de places d'apprentissage dans certains secteurs et les conditions économiques difficiles ne semblent toutefois pas suffire à expliquer ces nouvelles tendances, d'autant plus que la « dilatation » se manifeste non seulement à l'entrée et à la sortie de la formation de base, mais aussi en cours de formation. Les abandons, changements d'orientation et redoublements semblent bien se multiplier. Une démarche de recueil systématique, au niveau national, de données sur les parcours des jeunes entre la fin de leur scolarité obligatoire et leur entrée dans la vie professionnelle serait vraiment bienvenue. En attendant, deux études qui sont actuellement en voie d'achèvement, devraient contribuer à lever davantage le voile sur cette problématique.⁵³

Deuxième piste de réflexion

Le fait que toujours plus d'individus parviennent à des niveaux de qualification toujours plus hauts est certainement une bonne nouvelle, en soi. Mais, à y regarder de plus près, cette « inflation » a également des effets négatifs. On l'a vu, les employeurs sont toujours plus exigeants en termes de qualifications. De ce fait, les qualifications les plus basses, comme l'Attestation de formation élémentaire, n'ont plus guère la cote et leurs porteurs ont de la peine à s'insérer dans le marché du travail. La situation est bien sûr encore pire pour les personnes qui ne sont au bénéfice d'aucune qualification : le taux de sans emplois y est par exemple plus élevé que dans le reste de la population. Par ailleurs, les personnes sans

⁵³ La première recherche, celle de Müller, a été mentionnée brièvement (voir II, 2.1.1.). L'ensemble de ses résultats devrait apporter de nouveaux éclairages sur les raisons conduisant aux nombreuses résiliations de contrats d'apprentissage. La deuxième recherche, qui fait également partie du PNR 43 et qui est réalisée par un team sous la direction de Meyer, se penche tout particulièrement sur le cas des jeunes qui, soit ne sont pas allés au-delà de l'école obligatoire, soit ont interrompu leur formation post-obligatoire (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2001d).

qualification ne sont guère satisfaites de leur parcours de vie. Tout pousse donc les individus engagés dans la formation de base à viser des qualifications et encore plus de qualifications, de peur d'être disqualifiés... Dans cet ordre d'idée, il sera intéressant d'observer ce qu'il adviendra, à l'avenir, des personnes qui n'obtiennent « que » le CFC par rapport à celles qui doublent ce titre d'un Certificat de maturité professionnelle.

Par ailleurs, le fait que les qualifications sont devenues éphémères et qu'il faut sans cesse les actualiser marque désormais les esprits. C'est en tout cas ainsi que l'on peut comprendre les résultats de quelques recherches qui ont mis en évidence que les étudiants, mais aussi les jeunes en général, sont parfaitement conscients de ce défi. Mais si l'on peut, là aussi, se réjouir que le message qu'il faut se former tout au long de la vie est maintenant bien ancré, l'observation selon laquelle des jeunes engagés dans la formation de base peuvent se montrer plus pessimistes que leurs aînés sur la « durabilité » des qualifications qu'ils sont précisément en train d'acquérir peut, par contre, laisser songeur.

Troisième piste de réflexion

Dans leur ensemble, les recherches mentionnées ne se préoccupent pas de demander aux personnes qui sont engagées dans une formation post-obligatoire dans quelle mesure l'espoir d'obtenir telle ou telle qualification était entré en jeu au moment d'entreprendre ladite formation. Il faut dire que les qualifications peuvent apparaître comme indissociables des cursus de formation, tout comme, on le sait, elles trouvent une traduction immédiate en termes de prestige social. Les informations sur l'importance des qualifications futures en tant que motivation potentielle proviennent plutôt des études qui cherchent à apprécier les raisons qu'invoquent les gens pour ne pas avoir entrepris ou pour avoir interrompu une formation. Des éléments sont également fournis par les personnes qui n'ont pas acquis de qualification par un cursus normal et qui réalisent une démarche de rattrapage. Or, que découvre-t-on ? Que les qualifications en tant que telles et les répercussions qui en sont attendues ne sont pas forcément au centre des préoccupations, mais que de nombreux autres facteurs entrent en jeu.

La raison la plus souvent invoquée est l'intérêt, respectivement le désintérêt pour la formation elle-même. Ainsi, les personnes qui n'ont pas entrepris d'apprentissage ou qui l'ont interrompu tout comme celles qui renoncent à leurs études universitaires, disent, en majorité, que c'était par indécision ou par désintérêt. Les raisons financières ne semblent venir qu'en deuxième position tout comme le fait d'avoir essuyé un échec lors d'évaluations intermédiaires. Des témoignages de personnes qui se sont lancées, à l'âge adulte, dans une formation de rattrapage ou de celles qui font des cours de formation continue (éventuellement en vue d'un titre de formation professionnelle supérieure), il ressort également que la formation, en tant que telle, recèle une grande valeur à leurs yeux. Parmi leurs motivations peut certes figurer le désir de promotion professionnelle et sociale liée à la détention d'une qualification nouvelle, mais ils peuvent invoquer avec tout autant, voire plus d'importance, le désir de développer leurs connaissances et d'améliorer leur propre estime de soi. Par ailleurs, il semble que ces motivations sont plus souvent présentes chez les femmes que chez les hommes, qui se montrent plus pragmatiques en la matière.⁵⁴ De ces témoignages il ressort

⁵⁴ Les résultats finaux de la recherche de Marti & Golay (voir II, 4.2.), réalisée dans le cadre du PNR 43, devraient apporter de nouveaux éclairages sur cet aspect (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2001a).

aussi fortement que les démarches de rattrapage ne sont pas faciles en Suisse et qu'il faut à ces personnes « un cœur bien accroché » pour mener leur projet à terme. L'obstacle principal réside ici dans la surcharge de travail et dans les difficultés de gestion du temps, mais le fait que l'enseignement ne prenne guère en compte la spécificité de ces apprenants particuliers (l'importance de leur passé scolaire, mais aussi la richesse de leurs expériences de vie) joue également un rôle de frein. Dans ce sens, on l'a vu, la formation modulaire peut représenter un espoir.

Quatrième piste de réflexion

Un résultat intéressant se retrouve dans plusieurs recherches consacrées pourtant à des filières de formation toutes différentes. Qu'il s'agisse de la formation professionnelle de base ou d'une formation de niveau universitaire, il a été relevé que le fait d'interrompre sa formation péjore les chances de la mener à terme et d'en recevoir certification. Il semble donc que la démarche consistant à « prendre de la distance » par rapport à un processus et un milieu de formation, que l'on pourrait également voir comme une possibilité de régénérer sa motivation à se former, se révèle plutôt contreproductif du point de vue de l'obtention de qualifications. Le contact rompu avec la formation paraît difficile à renouer. Bien sûr, cette hypothèse nécessite d'être vérifiée et pour le moins nuancée, en prenant notamment en compte le profil des personnes qui s'éloignent temporairement d'un parcours de formation, ainsi que les facteurs qui facilitent ou non le retour à la formation. Il vaudrait également la peine de tenter une analyse du fameux « effet Matthieu » (c'est-à-dire le fait que, plus les personnes sont déjà formées, plus elles continuent à le faire dans la formation continue) en regardant dans quelle mesure le facteur d'« éloignement » de la formation pourrait intervenir à titre d'explication partielle. Plusieurs recherches soulignent en effet que, une fois qu'elles ont effectué un « retour » à la formation (qu'elle soit de rattrapage ou continue), des personnes qui, au départ, n'avaient pas d'autre formation que celle de l'école obligatoire, prennent goût à la formation et poursuivent sur cette lancée.

L'ensemble des recherches démontre en tout cas que le fait de ne pas chercher à se former davantage et à ne pas chercher de nouvelles qualifications n'est pas une caractéristique « inhérente » à certaines personnes, mais le résultat de multiples facteurs sur lesquels il serait possible d'agir.

Cinquième piste de réflexion

S'il semble donc qu'il vaut mieux ne pas vraiment perdre le contact avec un processus formatif, il semble que l'inverse, à savoir le fait d'être actif professionnellement durant ses études, constitue également une bonne option. Plusieurs recherches ont en effet montré que les débouchés sur le marché du travail sont mieux assurés pour les personnes qui ont travaillé en parallèle avec leurs études dans les Hautes écoles, pour autant toutefois que leur activité professionnelle n'ait pas trop empiété sur leur temps d'études. A ce sujet, on peut regretter, une fois de plus, le manque d'études sur la filière de la formation professionnelle, puisque la « dualité » en constitue le principe de base. Il vaudrait notamment la peine de s'interroger sur la manière dont les individus gèrent en parallèle emploi et préparation aux examens de Brevet et de Maîtrise: les deux processus s'enrichissent-ils l'un l'autre ou sont-ils simplement agencés en parallèle ? Il y aurait là certainement beaucoup à apprendre sur les interactions, au quotidien, entre qualifications et formation tout au long de la vie.

Le « schématube » (voir figure 1) a été utile tout à la fois pour représenter le système suisse de qualifications et pour organiser l'exposé des recherches sur les liens possibles entre qualifications et formation tout au long de la vie. Il commence toutefois déjà à montrer ses limites quand il s'agit de rendre compte des phénomènes émergents. Au-delà de leur scolarité obligatoire, les individus semblent en effet de moins en moins cloisonnés dans un secteur : ils étudient tout en poursuivant une activité professionnelle, ou alors ils interrompent leurs études, mais les reprennent par la suite dans un autre domaine, ou encore ils se forment dans des cours de formation continue, etc. Si on peut toutefois bien continuer à parler de « formation de base », c'est parce que ce secteur regroupe les qualifications qui sont décernées et reconnues officiellement et qu'il constitue donc le noyau de l'établissement des références sociales. Ce faisant, il joue donc un rôle déterminant dans la définition de l'espace de validité des qualifications. Il faut par contre aller à la recherche de nouveaux concepts pour essayer de cerner les parcours des individus, la manière dont peuvent se conjuguer, ou au contraire alterner, les périodes de formation, qui débouchent ou non sur des qualifications, et les périodes de travail. Une lecture unidirectionnelle formation – qualification – débouchés ne suffit plus. La formation tout au long de la vie porte en soi l'idée de feedbacks, voire d'interactions entre qualifications et formations, mais aussi entre qualifications et vie professionnelle et la recherche aurait tout à gagner à prendre également comme objets d'étude les interactions elles-mêmes.⁵⁵

⁵⁵ Deux recherches conduites dans le cadre du PNR 43 vont déjà dans ce sens. Il s'agit tout d'abord de l'étude de Buchman et alii qui, sous le titre « Qualifications et carrières face à l'évolution des exigences du marché de l'emploi », se consacre aux effets en boucle de l'évolution des exigences du marché du travail et des stratégies individuelles de qualification (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation, 2001e). Il s'agit ensuite de l'étude « Modalités de reconfiguration et de pilotage du rapport formation-emploi dans l'histoire de vie », réalisée par Dominicé et Vandamme, qui interrogent les modalités de gestion du rapport entre formation et emploi dans l'histoire de vie, en abordant également la dimension de genre (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2001f).

Composante III. Le développement des qualifications dans la perspective de la formation tout au long de la vie : Aspects dynamiques

Selon les Directives (points 61 à 66), l'objectif de cette Composante est d'examiner les systèmes de qualifications et les innovations qui y sont introduites d'un point de vue dynamique. En résumé, il s'agit:

- de mettre en évidence les facteurs à l'origine des modifications qui se sont produites depuis une décennie et de celles qui sont en cours ;
- de décrire comment les intérêts des différentes parties prenantes se combinent dans le processus de changement et quelles sont les éventuelles contraintes qui pèsent sur les décisions ;
- d'apprécier le résultat de cette dynamique du point de vue de l'efficacité ;
- d'analyser les aspects liés au défi que représente la formation tout au long de la vie pour voir dans quelle mesure cette préoccupation a influencé et influence encore actuellement les initiatives visant à changer les systèmes de qualifications ;
- et, globalement, d'aborder ces questions sur le plan de la politique nationale en matière de formation et de qualifications, y compris dans la perspective des développements futurs.

Dans les chapitres précédents (Contexte ; Composante I, Composante II), différents aspects liés à la dynamique ont déjà été abordés ; la description a, par exemple, pris en compte les réformes déjà en cours ou planifiées. La première partie de cette Composante III va donc mettre en regard ces différents éléments pour dégager quelques grandes tendances et quelques mécanismes dominants, en Suisse, du point de vue de la gestion des qualifications dans la perspective de la formation tout au long de la vie. Ces aspects généraux serviront d'ancrage aux parties suivantes, qui viendront analyser plus en détails et de manière plus concrète la dynamique qui est en jeu.

1. Base de réflexion

Comme il n'y a pas de qualifications à la fin de la scolarité obligatoire en Suisse (à l'exception de certains cantons), le secondaire II constitue le moment du premier enjeu d'importance concernant les qualifications. Des procédures de sélection se sont ainsi mises en place à l'entrée de ce niveau, lesquelles représentent, en quelque sorte, un mécanisme de qualifications a posteriori du secondaire I. Dans la réalité, ces procédures peuvent s'avérer sévères et, souvent, elles « barrent la route » des filières les plus exigeantes pour certains jeunes ou ne permettent pas à d'autres de trouver un apprentissage dans le métier convoité.

Pourtant, presque tous les jeunes de 16 ans entreprennent une formation de niveau secondaire II. Le taux d'entrée dans ce niveau de formation, en hausse constante, s'affiche maintenant à 98%, dont 72% pour la formation professionnelle. Le secondaire II devient donc un « passage obligé » pour qui veut obtenir une qualification lui assurant de bonnes chances sur le marché du travail mais aussi la possibilité d'études ultérieures. Tous les jeunes ne poursuivent

pourtant pas jusqu'à l'obtention d'une qualification. Le taux de personnes en possession d'un certificat du secondaire II parmi la population de référence s'affiche en effet à 86% - il n'a guère évolué durant la dernière décennie - et il convient maintenant de chercher des solutions pour améliorer cette situation. Les recherches confirment en effet combien grands sont les inconvénients – tant du point de vue des conditions d'emploi que du point de vue du vécu personnel – pour ceux qui n'ont pas été en mesure d'obtenir une qualification du niveau secondaire II.

La synthèse de la Composante I (voir I, 6.) a mis en évidence le fait que la Suisse déploie des efforts importants depuis une dizaine d'années pour optimiser son système de formation. L'amélioration de l'offre structurelle en matière de formations et de qualifications semble bien constituer le mécanisme privilégié qui est mis en œuvre dans ce pays pour que les individus cherchent à se former davantage et plus longtemps. Cette amélioration a passé par l'instauration d'une plus grande cohérence entre les niveaux secondaire II et tertiaire. Elle a aussi consisté à prolonger des filières qui, jusque récemment, se terminaient en «culs-de-sac» à la fin du secondaire II. Les efforts vont également dans la direction d'une meilleure coordination. Il s'agit d'instaurer des passerelles pour permettre aux gens de changer de filières, mais aussi de reconnaître, sur le plan intercantonal, les titres acquis sur le plan cantonal. Il s'agit aussi de prévoir, quelle que soit la qualification, des modalités de «rattrapage», c'est-à-dire des mesures exceptionnelles permettant aux personnes n'ayant pas obtenu une qualification en suivant le cursus normal, de le faire a posteriori.

L'ambition n'est pourtant pas de développer la mobilité des individus dans leurs recherches de qualifications et d'emplois seulement à l'échelle du pays. La perspective internationale représente également un enjeu d'importance. Ainsi, la reconnaissance des diplômes décernés par les Hautes écoles mais aussi la participation au réseau européen actuellement en construction (via la Déclaration de Bobgne et l'instauration du système de crédits ECTS) constituent des objectifs majeurs de la politique actuelle du tertiaire en Suisse.

La volonté des autorités politiques responsables de la formation d'optimiser l'offre de formation et de qualifications se retrouve également dans la tendance, exposée en début de Composante II (voir II, 1.2.) à adjoindre de plus en plus à la formation de base des formations nées dans la dynamique de la formation continue. Cela signifie, pour ces types de formations, une réglementation plus grande, mais aussi l'attribution de qualifications officielles. Dans ce sens, cette «récupération» augmente certainement l'attractivité de ces formations et elle assure une valorisation sociale (et donc assure un plus grand espace de validité) aux titres décernés. Cette tendance a pourtant comme résultat que le domaine de la formation continue demeure hétéroclite et n'est guère intégré, en tant que tel, au reste du système de formation.

La manière dont s'organisent les premières démarches de validation des acquis de l'expérience semble bien participer de la même logique de poursuite des qualifications officielles. A la base il s'agit certes de reconnaître des compétences acquises de manière informelle et donc d'augmenter les chances dans le monde du travail des personnes, notamment les chômeurs, n'ayant pas les titres «officiels». Mais un deuxième objectif est également visé, celui d'amener ces personnes à entreprendre des démarches de formation, en faisant jouer un double mécanisme : d'une part en les aidant à prendre conscience de leurs

propres capacités pour, ainsi, leur donner l'envie d'aller plus loin, et d'autre part en allégeant leur cursus de formation par la validation des compétences qu'elles ont déjà acquises.

Pour favoriser la formation tout au long de la vie, un autre mécanisme est souvent utilisé, celui de la promotion de l'offre. Et ces démarches « publicitaires » sont à relever dans la mesure où elles représentent une modalité relativement nouvelle en Suisse. Depuis quelques années en effet, les responsables des différentes filières et des différents secteurs de formation accordent un soin particulier à diffuser l'information et à organiser des campagnes promotionnelles. Notons, par exemple, les campagnes réalisées sur le plan national en faveur de la formation professionnelle de base ou des HES, mais aussi des manifestations comme le « festival de la formation » mis sur pied chaque année pour sensibiliser et motiver les adultes. Cette volonté de promotion se développe également au niveau des cantons voire des établissements mêmes de formation, soucieux d'informer au mieux les jeunes et la population des possibilités de qualifications qui sont à leur disposition.

Même s'il est difficile d'établir un bilan exact en la matière, il faut rappeler qu'il existe, en Suisse, différents soutiens financiers à la disposition des individus qui en ont besoin pour se former, qu'il s'agisse de bourses publiques ou de subsides offerts par les entreprises à leurs employés. Mais cet aspect d'incitation financière demeure discret : il est peu mis en avant et certainement pas utilisé comme un mécanisme pour favoriser la formation tout au long de la vie. L'on aurait probablement beaucoup à gagner de ce point de vue-là à réduire la disparité - entre cantons et entre filières de formation - et à faire état plus ouvertement des possibilités existantes, si ce n'est à les développer substantiellement.

La Composante II a permis de voir que l'amélioration de l'offre de formation et de qualifications est bien suivie d'effets. Si le taux global de qualifications du secondaire II n'augmente pas, le niveau moyen des qualifications est, lui, en progression. Ainsi le nombre de jeunes obtenant une Maturité à la fin du secondaire II est en nette augmentation. Le taux de Certificats de maturités professionnelles, avoisinant les 9%, est en effet venu s'ajouter au taux, demeuré stable, de 19% de Maturités gymnasiales parmi la population de référence. Le même phénomène est à noter au niveau du tertiaire universitaire, où l'introduction des HES a permis de faire grimper le taux de diplômés pour l'ensemble des Hautes écoles à près de 15% sans, par ailleurs, réduire le nombre de qualifications octroyées dans le cadre des formations professionnelles supérieures. Par ailleurs, les femmes sont en train de « rattraper » les hommes en matière de qualifications. Des différences importantes subsistent pourtant encore. Plus le niveau s'élève et plus grand demeure l'écart entre le nombre de qualifiés masculins et féminins.

La synthèse des recherches a également permis de montrer que le « message » comme quoi il est et il sera nécessaire de se former tout au long de la vie a maintenant passé, tout spécialement auprès des jeunes actuellement en formation aux niveaux secondaire II et tertiaire. Mais elle a également mis en évidence que les obstacles financiers et d'organisation pratique demeurent souvent importants pour les adultes qui reprennent une formation « sur le tard » afin d'obtenir une qualification qui leur faisait défaut.

La Suisse ne vise pas l'instauration d'un « système national de qualifications » dans le sens d'un cadre uniforme de gestion ou même de référence. Toute la tradition historique du pays et les structures qui sont organisées sur une base fédéraliste vont à l'encontre d'une telle solution, qui ne serait tout simplement pas applicable. Comme on l'a rappelé, c'est dans l'amélioration de ses différents sous-systèmes de qualifications et dans la meilleure coordination entre eux qu'elle mise pour favoriser la formation tout au long de la vie.

Les parties III, 2. et III, 3. vont permettre d'analyser la dynamique à l'œuvre à l'intérieur des deux sous-systèmes de qualifications les plus importants du secondaire II, la formation professionnelle initiale et la formation gymnasiale, dans lesquels ont été tout récemment instaurées ou sont encore en train d'être introduites des modifications ou des innovations importantes. Dans chacune de ces études de cas, on tentera de répondre aux deux questions primordiales que voici.

a) Dans le développement des nouvelles qualifications, comment se passe l'interaction entre les différents partenaires⁵⁶ concernés, autrement dit quelle est la dynamique globale résultant du jeu des intérêts et pressions émanant de ces différents partenaires ?

Dans la partie Contexte il avait été souligné que la tradition qui prévaut, en Suisse, est celle de la démocratie directe, dans laquelle les décisions sont prises suite à de longues et larges consultations entre tous les acteurs concernés. La « culture du changement » est fondée sur la recherche du consensus ainsi que sur le respect des diversités et des minorités. Il avait également été signalé que la dernière décennie a vu une accélération du processus de réformes dans le domaine de la formation, qui vient bousculer cette routine de concertations. La tension qui en résulte – que l'on pourrait en fait désigner comme l'opposition entre tradition et modernité – va donc tout naturellement sous-tendre les réponses qui seront apportées à cette première question.

b) Sur quel(s) aspect(s) des qualifications portent les modifications, autrement dit cherche-t-on à améliorer la formation tout au long de la vie en agissant sur l'aspect de certification en tant que tel et/ou sur l'espace de validité de la qualification et/ou sur la qualification « intrinsèque » des individus ?⁵⁷

Ici aussi, c'est la tension entre tradition et modernité qui servira de toile de fond à la présentation de l'analyse. En Suisse, on tend généralement à procéder par des développements ou des réformes de ce qui existe déjà, plutôt que par la création de structures ou de réglementations entièrement nouvelles. Dans quelle mesure la gestion des importantes modifications apportées actuellement dans chaque sous-système de qualifications participe-t-elle ou se départit-elle de cette modalité traditionnelle ?

La partie III, 4. viendra ensuite faire une brève synthèse des points les plus importants ayant émergé des deux études de cas portant sur le secondaire II et les mettra en perspective avec le

⁵⁶ Nous désignerons ici du terme de « partenaires » tous les acteurs concernés par un sous-système de qualification. Ce mot est donc à considérer comme un synonyme de « parties prenantes » (en anglais : « stakeholders » ; voir les Directives de l'OCDE).

⁵⁷ Pour l'explication de ce distinguo, voir II, 1.1.

niveau subséquent de formation, le niveau tertiaire, qui a connu et est appelé à connaître encore des bouleversements du point de vue des qualifications. Cela devrait permettre de s'interroger sur la manière dont certaines innovations introduites dans des sous-systèmes de qualifications peuvent avoir des répercussions sur les autres sous-systèmes ainsi que sur les conséquences que cela peut avoir du point de vue de la formation tout au long de la vie.

2. Préparation de la nouvelle Loi sur la formation professionnelle

2003 représente une année-charnière dans l'histoire de la formation professionnelle en Suisse. Une nouvelle loi a en effet été adoptée à fin 2002 (« Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle ») et son entrée en vigueur est prévue pour début 2004.

L'instauration de cette loi participe clairement du mouvement de réforme et de mise en ordre des structures du système suisse de formation, notamment par une meilleure délimitation des degrés secondaire II, tertiaire non universitaire et tertiaire universitaire; elle représente donc un progrès important de ce point de vue-là. La Maturité professionnelle, introduite en 1993 et réglée jusqu'ici uniquement par des ordonnances, y trouve un ancrage légal à un niveau plus fondamental. Par ailleurs, sous le titre de « Formation professionnelle supérieure », la nouvelle LFPr regroupe, d'une part, les Examens professionnels fédéraux et les Examens professionnels fédéraux supérieurs et, d'autre part, les ES⁵⁸. Ces nouveautés étant présentées, avec parfois des commentaires ou certains éléments d'analyse, dans d'autres parties du rapport⁵⁹, elles ne seront traitées ici que de façon marginale, ce d'autant plus qu'elles n'ont guère donné lieu à controverses lors de leur élaboration. Cette étude de cas sur la préparation de la nouvelle LFPr se focalisera en fait sur les innovations apportées à propos du CFC, qui représente la qualification la plus fréquemment décernée en Suisse⁶⁰. C'est de la dynamique qui s'est jouée et qui se jouera encore entre les différents partenaires concernés tout comme des enjeux liés à la modernisation de cette qualification qu'il sera donc question ici.

Avant toutefois d'entrer dans le vif du sujet, il est certainement utile de rappeler deux points constitutifs de la formation professionnelle initiale (secondaire II) en Suisse. Le premier point concerne la répartition des responsabilités. Si la formation professionnelle est prioritairement du ressort de la Confédération, celle-ci en partage la responsabilité avec d'autres partenaires, à savoir les cantons (responsables, entre autres, des Ecoles professionnelles) et l'économie, c'est-à-dire essentiellement les entreprises, qui engagent et forment les apprentis, et les associations professionnelles, dont le rôle est prépondérant pour l'élaboration des contenus de formation et pour les examens. Le deuxième point concerne la formation qui est dispensée aux jeunes. Celle-ci plonge ses racines historiques dans la tradition du système dual, ou « système à deux piliers » - c'est-à-dire une formation pratique en entreprise couplée avec une

⁵⁸ Les HES font l'objet d'une loi distincte. (voir I, 2.3.)

⁵⁹ Pour une présentation de la Maturité professionnelle, voir I, 2.1.3. ainsi que II, 2.1.2. et 2.2.1.

Les Examens professionnels et les Examens professionnels supérieurs sont présentés dans la Composante I, (voir I, 2.2.1.), de même que les ES (voir I, 2.2.2.).

Pour la formation continue, voir I, 5.1. et 5.2.

Par ailleurs, le phénomène de construction de la formation professionnelle supérieure comme élément constitutif de la formation de base est analysé dans la Composante II (voir II, 1.2.)

⁶⁰ Environ deux tiers des titres délivrés au secondaire II sont des CFC (voir II, 2.1.2. ainsi que l'annexe 4).

formation théorique et de culture générale en Ecole professionnelle -, une modalité qui demeure encore vivace comme une sorte d'« archétype » dans les milieux de la formation tout comme dans le grand public, même si d'autres modalités de formation professionnelle se sont développées durant les dernières décennies, comme la formation à plein temps en Ecoles de métiers ou en Ecoles de commerce.

La formation professionnelle initiale a fonctionné sans heurts jusqu'à la fin des années 80. Quand une adaptation s'avérait nécessaire, par exemple pour définir un nouveau métier ou pour modifier des contenus d'apprentissage, cela pouvait se faire sans problèmes dans le cadre de la loi en vigueur depuis le 1.01.1980 (« Loi fédérale du 19 avril 1978 sur la formation professionnelle »), une loi qui demeure donc toujours en application jusqu'à l'entrée en jeu de la nouvelle LFPr.

Dès les années 90, dans la foulée de l'Examen des politiques de l'éducation de l'OCDE et de la prise de conscience qu'il fallait adapter les structures suisses pour assurer la reconnaissance internationale des diplômes (voir Contexte, 2.), l'attention commence à se tourner vers la formation professionnelle. Dans un premier temps, les efforts se concentrent sur la mise en place de formations et de qualifications nouvelles, en vue de rehausser le niveau et le prestige de la formation professionnelle. On introduit ainsi progressivement les Maturités professionnelles puis les HES. Et ce n'est que dans un deuxième temps que la formation initiale aboutissant au CFC devient également un sujet de débats dans les médias tout comme dans l'opinion publique. Deux préoccupations nouvelles ont suscité puis alimenté ces débats, lesquels finiront par déboucher sur la décision de préparer une nouvelle loi.

La première préoccupation, apparue donc au début des années 90, concerne les places d'apprentissage mises à disposition. Jusqu'à ce moment-là, pratiquement tout jeune qui, doté de la motivation nécessaire et des compétences adéquates, cherchait une place d'apprentissage, pouvait trouver satisfaction. Cela ne se faisait pas toujours dans le métier convoité, mais parfois dans une autre profession, ce qui pouvait bien sûr être source de déception, mais ce qui pouvait également signifier la quasi certitude de trouver de l'embauche une fois le CFC en poche. En effet, les places d'apprentissage s'ouvraient prioritairement dans les secteurs où la demande en personnes qualifiées était à la hausse, ce qui permettait d'assurer une bonne adéquation entre formation et emploi; autrement dit, ce processus garantissait un bon espace de validité des qualifications du point de vue de l'emploi, expliquant le faible taux de chômage des jeunes que connaît la Suisse.

Mais deux phénomènes se sont conjugués pour rompre cet heureux équilibre dynamique. Le premier est l'arrivée massive sur le « marché » de l'apprentissage de jeunes de 16 ans, suite à la poussée démographique, et le second est la restructuration économique, qui a entraîné avec elle un déclin de la disponibilité des entreprises pour l'engagement des apprentis. Le nombre de places d'apprentissage ne cessant de baisser de 1990 à 1995⁶¹, le monde politique et l'opinion publique s'en sont fortement inquiétés. Un nombre croissant de jeunes gens et de jeunes filles se retrouvaient en effet sans aucune certification. Et, bien sûr, les jeunes les

⁶¹ Une analyse des données du recensement des entreprises (Dumont, cité in Galley & Meyer, 1998) a montré que, en 1985, 24% des entreprises formaient des apprentis, alors que ce taux était tombé à 15% en 1995.

moins doués étaient les premiers touchés, puisque la pénurie de places renforçait la sélectivité de la part des patrons. L'aspect de base de la qualification (détenir une certification) était donc menacé et la question du financement de la formation professionnelle initiale a commencé à se poser. Que les entreprises participent financièrement à la formation des apprentis (notamment en leur consacrant le temps nécessaire, ce qui représente bien évidemment un manque à gagner) et qu'elles contribuent ainsi à assurer la relève professionnelle semblait un fait acquis et dont tout le monde se réjouissait. Mais ce fait a été remis en question à partir des années 90, ouvrant un large débat sur la répartition des responsabilités financières dans la formation professionnelle de base.

La deuxième préoccupation à l'origine du mouvement de révision de la LFPr concerne l'émergence rapide de nouvelles professions, essentiellement dans les domaines de l'informatique et des services, et, plus globalement, l'évolution des tâches dans les métiers traditionnels de l'artisanat et de l'industrie. Ces mutations nécessitaient en effet, et la pression du monde économique augmentait de ce point de vue-là, de construire des formations différentes pour assurer que les jeunes acquièrent les compétences nécessaires, c'est-à-dire les qualifications selon la troisième acception du terme. Le changement souhaité allait, bien évidemment, dans le sens d'une augmentation de la part théorique de la formation et, donc, d'un renforcement de la partie « scolaire » par rapport à la partie pratique, sur le lieu de travail, un changement que la Loi de 1978 ne permettait plus d'« absorber ».

La nécessité de concevoir des modalités de formation et des répartitions différentes entre pratique et théorie s'est trouvée encore renforcée quand a été prise la décision, figurant dans la nouvelle Constitution fédérale (voir Contexte, 1. et 2. ainsi que I, 2.1.4. et 2.3.), que les professions dans les domaines de la santé, du social et des arts, qui étaient jusque là de la responsabilité des cantons, passeraient sous l'autorité de la Confédération, ce qui signifiait qu'elles devaient aussi être réglées par la nouvelle LFPr.⁶² Or, les exigences en matière de formation, mais aussi les traditions de formation dans ces métiers ne pouvaient guère se couler dans le moule d'une formation professionnelle de type artisanal ou industriel.

Ainsi qu'il a été dit, ces deux préoccupations majeures, la baisse du nombre de places d'apprentissage et la nécessité d'une adaptation rapide à un monde du travail exigeant de nouveaux types de compétences, ont agité les esprits et poussé à la réforme. Dans sa session d'été 1996, le Parlement fédéral demande une révision de la loi. En septembre 1996, le Conseil fédéral présente un rapport dans lequel il fait le point de la situation. (« Rapport du Conseil fédéral du 11 septembre 1996 relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle ») On y trouve l'inventaire des difficultés nouvelles que la formation professionnelle doit affronter ainsi que tout un train de mesures novatrices susceptibles d'y porter remède. Deux options de base y sont toutefois réaffirmées, qui reflètent parfaitement le consensus social présidant en Suisse en matière de formation et, plus particulièrement, de formation professionnelle.

Première option : « Quel que soit le contexte, la formation est d'abord dans notre pays un élément du patrimoine social et sociétal ; comme telle, elle doit donc être organisée par les

⁶² Et, pour ce qui est du tertiaire de niveau universitaire, par la LHES.

autorités. » (« Rapport du Conseil fédéral du 11 septembre 1996 sur la formation professionnelle », p. 14)

Deuxième option : « Le système à deux piliers ne doit pas être abandonné, mais au contraire renforcé ». (ibidem, p.23)

On retrouvera cette deuxième option exprimée sous différentes formes par pratiquement tous les partenaires concernés tout au long de la procédure de préparation de la nouvelle loi. Il s'agissait de rénover, de « réformer » un système de formation et de qualification qui avait fait ses preuves. Il ne s'agissait pas, sous la pression de nouveaux problèmes, même urgents, de tourner le dos au passé. « Pour la conduite de cette opération, il y avait clairement deux conditions de départ : enchaîner avec la tradition (la préservation de ce qui a fait ses preuves) et moderniser (une formation professionnelle pour l'avenir). »⁶³ (Barmettler, 2001, p. 671) La raison majeure en était la conviction, largement répandue, que, selon le principe énoncé ci-dessus d'une correspondance « naturelle » du marché de l'apprentissage au marché du travail⁶⁴, l'espace de validité des qualifications en termes d'emploi est assuré pour les individus alors que, corollairement, l'économie dispose de personnes possédant les compétences qui lui sont nécessaires. Par ailleurs, dans cette préservation du système traditionnel, il s'agissait aussi de ne perdre aucun des partenaires concernés : « Lors de toute réforme, chacun des partenaires devrait retrouver son compte dans la nouvelle loi. »⁶⁵ (ibidem, p. 671)

Dès 1997, les travaux de révision commencent dans l'administration fédérale, plus précisément au sein de l' « Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail » (OFIAMT)⁶⁶. Il convient pourtant de voir le début « officiel » des travaux de préparation de la nouvelle loi avec la nomination par le Conseil fédéral, en mars 1998, d'un groupe d'experts chargé de préparer un projet. A partir de là se succéderont diverses étapes, chacune faisant évoluer le projet jusqu'à la version finale, adoptée en 2002.

La démarche de construction de la nouvelle loi s'est déroulée dans un climat général d'effervescence : nombreuses étaient en effet les nouveautés, propositions de changements et décisions, émanant de différents bords, dont la presse se faisait généreusement l'écho. Et il convient d'en dire ici quelques mots, dans la mesure où elles n'ont pas été sans influence sur la démarche elle-même de préparation de la loi.

Tout d'abord, la nécessité de trouver d'autres modalités de formation, pour développer les compétences des apprentis dans l'optique tout à la fois de l'exercice d'une profession et de leur formation ultérieure, a suscité de nombreux essais pilotes, dont le déroulement et les

⁶³ Traduction de l'auteur.

⁶⁴ Deux marchés qui peuvent même être considérés comme n'en constituant qu'un seul.

⁶⁵ Traduction de l'auteur.

⁶⁶ Cet office était responsable de la formation professionnelle jusqu'à fin 1997. Cette fonction a été reprise par l'OFFT en 1998. La création de cet office, qui, contrairement à son prédécesseur, se consacre spécialement à la formation professionnelle et à la promotion des innovations en technologie, peut d'ailleurs être vue comme un signe politique de l'intérêt croissant pour ces deux domaines tout comme de la conception, nouvelle, qu'ils doivent être en synergie.

résultats étaient « guettés » avec attention. Les nouvelles modalités qui étaient testées pouvaient être de trois ordres :

- l'augmentation de la part de formation théorique en début d'apprentissage, et donc la transmission d'un plus grand capital de connaissances au départ ;
- la réorganisation des contenus selon une logique de « compétences transversales » plutôt que de contenus disciplinaires;
- une nouvelle répartition temporelle de la formation, sous forme d'unités capitalisables ou de modules.

Voici, sans entrer dans le détail, une liste des essais pilotes qui ont été les plus marquants durant ces années :

- le nouveau « Plan d'études cadre » (PEC) pour l'enseignement de la culture générale dans les Ecoles professionnelles;
- le nouveau modèle des professions dans le domaine « machines et métaux », à l'initiative de l'Association patronale suisse de l'industrie des machines (ASM)⁶⁷, basé sur le principe d'une formation « pyramidale » (domaine, puis métier, puis spécialisation);
- un projet pilote concernant la formation commerciale de base, intitulé « Apprentissage 2000 » ;
- le projet « Année d'apprentissage de base » pour les métiers liés à l'informatique, dans lequel les apprentis suivaient une année de formation théorique « compacte » avant d'entrer véritablement dans une formation duale ;
- la mise sur pied, dans certains cantons, des « Formations professionnelles accélérées » à l'intention des jeunes qui ont une qualification d'enseignement général du secondaire II (voir I, 4.2.) ;
- des essais de formation modulaire dans les métiers de l'informatique ;
- enfin, une expérimentation d'un nouveau type d'Ecoles professionnelles, les Ecoles professionnelles spécialisées, pour la préparation à des professions telles que designer ou informaticien.

Sur le plan politique, pressions et décisions se bousculaient également. Ainsi, durant l'année 1997, plusieurs initiatives parlementaires demandent des solutions pour résoudre la « crise de l'apprentissage ». La même année voit la décision de mettre sur pied un nouvel outil, le « Baromètre des places d'apprentissage » afin d'avoir des informations en suivi sur l'évolution de cette problématique. Mais cette année 1997 est surtout celle du premier arrêté fédéral urgent qui met, pour trois années consécutives, des sommes importantes à disposition de la formation professionnelle afin de faire repartir à la hausse le marché des places d'apprentissage (voir « Ordonnance du 7 mai 1997 relative à des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage pour les années 1997/1998, 1998/1999 et 1999/2000 ») Cette mesure, peu habituelle en Suisse, du moins en ce qui concerne la formation, a été suivie d'un deuxième arrêté (« Arrêté fédéral du 18 juin 1999 relatif à des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage et à développer la formation professionnelle ») qui tendait

⁶⁷ Rebaptisée ensuite « Swissmem ».

aux mêmes objectifs. Ces mesures urgentes ont effectivement permis de détendre le marché et d'augmenter le nombre de places d'apprentissage offertes par les entreprises. Elles ne prétendaient toutefois pas résoudre tous les problèmes, mais seulement permettre de «se sortir» d'une situation difficile et d'assurer la transition entre l'ancienne et la nouvelle loi, dont on espérait qu'elle permettrait de trouver une réelle solution à la difficile problématique des places d'apprentissage.

Un autre fait marquant a été le dépôt, en octobre 1999, d'une initiative populaire. Lancée par différentes associations de jeunesse, avec le soutien de l'Union syndicale suisse, elle demandait que le droit à la formation professionnelle soit inscrit dans la Constitution fédérale. Pour concrétiser ce principe, elle proposait la création d'un Fonds de solidarité pour la formation professionnelle, auquel toute entreprise aurait dû cotiser proportionnellement à sa masse salariale. Les entreprises formatrices auraient vu leur paiement rétrocéder, cependant que les entreprises «resquilleuses» en auraient été pour leurs frais. Grâce à ce fonds, les pouvoirs publics auraient été en mesure de créer eux-mêmes des places d'apprentissage pour pallier à l'éventuel manque de places dans les entreprises. Les opposants à cette initiative ont mis en évidence le risque d'une telle solution, à savoir que, du moment que c'était possible, certaines entreprises préféreraient payer plutôt que d'engager des apprentis et que l'on risquait donc de ruiner le système traditionnel, fondé sur la proximité entre monde du travail et formation, l'Etat ne pouvant vraisemblablement offrir d'autres modalités que des formations professionnelles en écoles. Cette initiative, qui a largement animé les débats sur les responsabilités dans le domaine de la formation professionnelle initiale et qui a influencé les différentes étapes de préparation de la nouvelle loi, a finalement été rejetée par le peuple et les cantons au printemps 2003, soit après l'acceptation de celle-ci par le Parlement fédéral.

Après cette discussion du climat politique et médiatique qui a imprégné tout le déroulement du projet de nouvelle loi, regardons maintenant comment les choses se sont déroulées pour le projet lui-même.

Comme il a été dit ci-dessus, c'est à un groupe d'experts que la mission a été confiée, en mars 1998, de proposer les grandes lignes d'un projet de nouvelle loi. Ce groupe de travail, présidé par le Directeur de l'OFFT, est un «cocktail» constitué de représentants des différents milieux concernés, hauts fonctionnaires dans les domaines de la formation (formation professionnelle, enseignement général, formations dans les domaines de la santé et du social, formation d'adultes), délégués des partenaires sociaux (patronat, syndicats), et, ce qui représente une certaine originalité par rapport aux habitudes, il comporte également des représentants du monde scientifique. Si la constitution du groupe est en partie originale, ses modalités de travail le sont également. En effet, le groupe reçoit au départ un mandat qui lui laisse de larges plages de liberté pour élaborer des réponses novatrices à un certain nombre de défis. Outre les problématiques dont il a déjà été abondamment question ci-dessus, il faut relever que fait explicitement partie de ces défis celui de la continuité entre formation initiale et formation subséquente, et ce dans une logique de formation tout au long de la vie.

Autre particularité par rapport aux procédures en usage, les travaux de ce groupe d'experts se sont déroulés dans un court laps de temps. Leur rapport est ainsi déposé en janvier 1999. Sur la base de celui-ci, le Département fédéral de l'économie (DFE), qui est en charge de la

formation professionnelle, met en consultation, dès le mois de mai 1999, un premier projet de révision de la loi auprès de l'ensemble des partenaires concernés, selon une procédure bien rôdée en Suisse. Peuvent ainsi s'exprimer, notamment, les autorités de chaque canton, les partis politiques, les organisations faïtières de l'économie (patronales et syndicales) mais aussi les institutions responsables dans le domaine de la formation. Etant donné l'ampleur des réformes envisagées et des secteurs touchés, cette procédure sera particulièrement longue: elle s'étend jusqu'en novembre 1999. Quelques mois plus tard tombe le rapport de consultation, qui met en évidence les points d'accord et de désaccord et qui permet la rédaction d'un nouveau projet, lequel, intégré dans un Message du Conseil fédéral (« Message du Conseil fédéral du 6 septembre 2000 relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle ») est soumis aux délibérations des deux chambres du Parlement fédéral. La procédure parlementaire s'avère assez complexe jusqu'à ce que le projet soit amendé de manière à recueillir la majorité dans chacune des deux chambres. Ainsi qu'il a été dit en ouverture de cette étude de cas, la votation d'entérinement de la nouvelle LFPr a lieu le 13 décembre 2002, véritable point final du processus puisqu'il ne sera fait usage par aucun parti politique ni par quelque organisation que ce soit, du droit de lancer un référendum dans les mois suivants, signe que le consensus s'est globalement fait autour de la nouvelle loi.

Cette nouvelle loi se présente bien sûr d'une manière toute différente de la première mouture du projet, élaborée en 1999. Plutôt que d'entrer dans un historique détaillé de chaque étape (en précisant qui a soutenu, respectivement combattu, à quel moment, et pourquoi, quel article de la loi projetée, ce qui s'avérerait particulièrement fastidieux), l'accent sera mis, dans une comparaison avant - après, sur les éléments les plus pertinents pour cette étude de cas, c'est-à-dire les différents aspects des qualifications et leurs effets sur la formation tout au long de la vie.

Le premier aspect, celui de la certification (autrement dit de la nature du titre délivré) n'a pratiquement pas donné lieu à controverses. Le titre de CFC qui couronne depuis très longtemps la formation professionnelle et qui jouit d'une grande popularité, est en effet maintenu. On continuera donc à délivrer de tels certificats à l'avenir, et, gain important de la nouvelle LFPr, ils pourront ou pourraient être attribués dans toute la palette des formations professionnelles, y compris dans les métiers de la santé et du social, mais aussi dans les professions émergentes.⁶⁸

L'idée qui figurait dans le projet des experts en début de procédure, celle d'attribuer le CFC au terme d'une procédure en 2 étapes - la première intervenant durant le cursus de formation et la seconde en fin de parcours - a été, par contre, abandonnée (voir ci-dessous). A l'avenir, la procédure d'examens pour l'attribution du CFC prendra donc place, comme c'est déjà le cas actuellement, seulement à la fin de la formation professionnelle initiale.

Par contre, et cette nouveauté qui était déjà mentionnée dans le projet de 1999 a traversé victorieusement toutes les étapes de la procédure, la certification est déconnectée de la

⁶⁸ Quant à l'ancienne Attestation délivrée à la fin du cursus de « formation élémentaire », une possibilité offerte aux jeunes présentant des disponibilités à la formation moindres que celles requises pour un CFC (voir I, 4.2.), elle est maintenue dans son principe. Son nouvel intitulé est « Attestation fédérale de formation professionnelle » et le titre est décerné après une « formation pratique » d'une durée de 2 ans.

formation. Cela signifie qu'il est possible d'obtenir un CFC, soit en réussissant l'examen de fin d'apprentissage, soit en passant avec succès une procédure de qualification. Cette disposition ouvre l'accès à la certification et à la qualification aux personnes qui n'ont pas suivi la filière standard de la formation professionnelle mais qui ont acquis les compétences nécessaires, soit dans un autre cursus, soit dans un autre pays, soit de manière informelle. Cette possibilité n'est pas entièrement nouvelle, puisque la Loi de 1978 prévoyait déjà la possibilité d'obtenir un CFC sans avoir suivi la filière de formation standard. (voir I, 4.2.) La réelle nouveauté est à trouver dans le fait qu'il ne s'agit plus maintenant d'une possibilité offerte à titre d'exception et que l'on prévoit, pour ces cas précis, non plus le passage obligé par des examens, mais des « procédures de qualification » ad hoc. On peut donc observer que la reconnaissance des acquis de l'expérience trouve ici son premier enracinement légal.

Ainsi qu'il a été décrit ci-dessus, une des principales attentes manifestées, pendant les années 90, par rapport à la nouvelle loi alors en préparation était qu'elle puisse offrir un meilleur cadre pour des formations mieux adaptées aux nouvelles compétences requises par le monde du travail. Par ailleurs, on l'a vu, des essais pilotes pour trouver de nouvelles formules étaient mis sur pied dans de nombreux secteurs. Qu'en est-il donc de cet aspect d'acquisition des qualifications, au sens de « compétences », dans le projet mis en consultation en 1999 et dans le texte définitif de la Loi de 2002 ?

Le projet initial proposait certaines innovations du point de vue de la transmission - acquisition des savoirs, des savoirs - être et des savoirs - faire. Attachons-nous ici à résumer les deux innovations les plus marquantes.

La première consiste en une organisation de la formation professionnelle initiale en deux phases successives.

- Une première phase, d'une durée de 2 à 3 ans, ou « Phase de formation générale », organisée de manière duale traditionnelle, et donnant lieu à un « Examen final scolaire ».
- Une deuxième phase, dite « Phase de spécialisation », durant une année, au terme de laquelle serait attribué le CFC. Le rapport explicatif établi pour la procédure de consultation du projet de nouvelle loi en explicite le principe comme ceci: « L'idée de la phase de spécialisation, selon un système modulaire, trouve la justification suivante : de nombreuses personnes hésitent à faire le pas vers la formation continue. Cet inconvénient peut être éliminé grâce à une phase de spécialisation conçue de façon modulaire. Les personnes en formation sont ainsi préparées à la planification de leur formation continue (formation tout au long de la vie). Les intérêts des entreprises formatrices sont pris en considération puisqu'elles soutiennent les personnes en formation dans leur choix des unités de formation. » (Département fédéral de l'économie, mai 1999) Le but recherché est donc un « fondu-enchaîné » entre formation de base et formation subséquente en développant chez les individus la capacité à planifier leur formation (tout en s'appuyant sur les intérêts des entreprises à disposer du personnel qualifié). Mais il était aussi question de faire jouer un autre aspect de la qualification, celui de certification. En effet, il était prévu que soient attribués, non seulement le CFC, mais également des crédits pour valider ceux des

modules suivis qui pouvaient déjà « compter » comme de la formation supérieure ou de la formation continue.⁶⁹

Quant à la deuxième innovation, elle consistait à prévoir un type particulier de formations : les « Ecoles professionnelles spécialisées ». Ces écoles existaient en fait déjà (mais avec une autre dénomination) pour certaines formations commerciales et étaient par ailleurs testées dans de nouvelles professions (voir ci-dessus). Elles étaient prévues pour des formations à des métiers plus exigeants du point de vue intellectuel et nécessitant un apport théorique d'une durée supérieure à celle de la formation pratique. La nature duale de la formation était toutefois maintenue avec l'obligation de faire un stage pratique d'une année au minimum, mais aussi par le fait que ce type de formation déboucherait également sur un CFC.

La première proposition, le modèle de formation en deux temps, a très vite été gommée : elle ne figure déjà plus dans le projet du Conseil fédéral de 2000, alors que l'intention de créer des « Ecoles professionnelles spécialisées » s'y trouve toujours. Mais cette proposition soulèvera de telles oppositions lors de la phase de délibération parlementaire, qu'elle sera également rayée du projet. Parmi les opposants les plus déterminés de cette nouveauté, on trouvait l'« Union suisse des arts et métiers » (USAM), une organisation défendant les intérêts des associations patronales dans les métiers artisanaux ainsi que ceux des petites et moyennes entreprises (PME). Ce n'est pas l'intention de prévoir, pour certaines professions, un « plus » de formation théorique qui faisait problème, dans la mesure où les nouvelles contraintes du monde du travail étaient bien connues de tous. Ce qui semble avoir le plus dérangé, c'est que, avec ce projet de créer des « Ecoles professionnelles spécialisées » au terme desquelles le titre décerné serait le même que celui couronnant une formation duale plus traditionnelle, on allait vers une potentielle hiérarchisation des formations (Kiener, en préparation). Peut-être le danger était-il aussi trop grand de s'écarter ainsi de l'« archétype » de la formation duale en donnant un poids plus grand à la formation scolaire par rapport à la formation en entreprise, même si ce n'était de loin pas prévu pour l'ensemble des professions. L'intention de fixer dans la loi un nouveau type de formation a donc été abandonnée dans le texte final, qui laisse toutefois la porte ouverte à toutes les figures de style, dans la mesure où on y trouve une liste des contenus de formation (au sens large : formation à la pratique professionnelle, formation scolaire, culture générale, etc.) et une liste des lieux possibles de formation (entreprise, Ecole de métiers, Ecole professionnelle, etc.). Les parts respectives des différents modes de formation et la manière de les organiser seront fixées dans les ordonnances, à créer, pour chacune des professions faisant l'objet d'une formation.

Il avait été distingué (voir II, 1. et III, 1.) que l'« espace de validité » d'une qualification peut être défini par deux sortes de débouchés, ceux vers l'emploi et ceux vers les formations subséquentes. Dans la démarche de préparation de la loi, il semble bien que, de ces deux débouchés, on se soit finalement surtout préoccupé du premier. Cela n'est guère étonnant dans la mesure où la formation professionnelle initiale a toujours visé et vise encore prioritairement à préparer les jeunes à s'insérer dans le monde du travail. Et la nouvelle LFPr perpétue cette volonté : « Au centre de la nouvelle loi se trouve, comme auparavant, la capacité d'agir sur le

⁶⁹ Pour une présentation détaillée de ce modèle, voir Dubs, 1999.

plan professionnel et la qualification pour le marché du travail. »⁷⁰ (Wettstein, 2002). Le fait de maintenir le type de certification, de l'élargir à d'autres professions (voir ci-dessus) tout en garantissant qu'il demeure un titre reconnu sur le plan national, mais aussi la latitude de pouvoir définir, de manière souple, les contenus de formation au plus près des nécessités des différentes professions, s'inscrivent donc bien dans cette volonté de préserver, voire même de développer l'espace de validité du CFC en termes d'emplois.

Quant aux débouchés en termes de formation subséquente, ils sont également préservés, voire clarifiés dans la nouvelle loi : le CFC permet toujours de réaliser une formation professionnelle supérieure ou de suivre des formations continues. On peut par contre regretter la moins grande attention portée à l'idée, pourtant bien présente au début du projet, de développer chez les jeunes la prédisposition à se former plus tard. Autrement dit, il est dommage que, pour ce qui concerne la formation tout au long de la vie, il n'existe, au niveau même de la loi, que des mesures d'encouragement en termes de structures (telles que la perméabilité horizontale et verticale, qui figurent en bonne place) et pas, explicitement, des mesures d'action sur les individus eux-mêmes, par exemple sous la forme de dispositions visant à développer les compétences intrinsèques dans cette optique-là.

En ce qui concerne les trois aspects des qualifications (certification, compétences et espaces de validité), on peut donc dire que, ainsi qu'il était souhaité au départ, la nouvelle LFP n'est pas « révolutionnaire », mais représente un habile compromis entre la perpétuation des « recettes » du passé et l'ouverture aux exigences accrues de ce que peut être une formation professionnelle plus moderne (en termes d'extension des champs professionnels et de multiplication des compétences à acquérir). Sa caractéristique essentielle est en fait d'être une loi-cadre, ne réglant que l'essentiel et laissant suffisamment d'ouverture pour des applications souples et diversifiées.

Si l'on fait maintenant le bilan du point de vue des responsabilités des différents partenaires concernés par la formation professionnelle de base, les mêmes constats s'imposent. La loi règle les grandes lignes, sans entrer dans les détails ; par ailleurs, on retrouve les mêmes partenaires que dans la Loi de 1978, mais la répartition de leurs responsabilités est parfois modifiée.

Pendant un certain temps, il avait été question d'un important transfert des responsabilités de la formation professionnelle de la Confédération vers les cantons⁷¹, mais les milieux économiques s'étaient opposés à cette perspective afin, notamment, de maintenir la comparabilité des qualifications de formation professionnelle, c'est-à-dire de préserver leur espace de validité national. L'idée a finalement été abandonnée et la formation professionnelle est donc demeurée d'obédience fédérale.

Aux termes de la nouvelle loi, la part de l'engagement financier de la Confédération est en fait accrue puisqu'elle passera d'un cinquième à plus d'un quart de l'ensemble des dépenses publiques en la matière. Quant au mode de subventionnement de la Confédération aux

⁷⁰ Traduction de l'auteur.

⁷¹ Dans le cadre du projet général de nouvelle péréquation financière, visant à désenchevêtrer les responsabilités entre la Confédération et les cantons.

cantons, il se verra bouleversé, puisqu'on passera d'un financement axé sur les dépenses (tel qu'il a été pratiqué jusqu'à aujourd'hui) à un financement par forfaits axés sur les prestations ; les cantons recevront donc la manne fédérale en fonction du nombre d'apprentis formés. Un financement particulier sera toutefois attribué aux cantons mettant en place des innovations, par exemple sous la forme de projets pilotes ou de nouveaux apprentissages. Les partenaires publics, Confédération et cantons, demeureront donc les principaux responsables et bailleurs de fonds de la formation professionnelle initiale.

Mais, on l'a vu, une autre question, d'importance, agite les esprits depuis plus d'une dizaine d'années, celle de la responsabilité du monde économique. Le désengagement des entreprises en matière de formation initiale est d'autant plus inquiétant que le système n'est viable qu'avec leur participation. Sans aller aussi loin que l'initiative populaire qui visait la création d'un fonds de solidarité auquel toute entreprise aurait dû contribuer, la nouvelle loi prévoit des fonds de formation professionnelle par branche économique. Les « resquilleurs », c'est-à-dire les entreprises qui ne participent pas à la couverture des dépenses de formation professionnelle de leur branche, pourront être contraintes de verser des contributions de solidarité appropriées.

Depuis toujours, les associations professionnelles jouent un rôle déterminant dans les démarches de réglementation des contenus et modalités d'apprentissage. Leur rôle est confirmé puisqu'elles seront les chevilles ouvrières des quelque 300 nouvelles ordonnances à créer. A vrai dire, le terme d'« associations professionnelles » n'est plus de mise. Un néologisme a été créé, celui d'« organisations du monde du travail » qui permet de regrouper à la fois les associations professionnelles typiques des métiers de l'artisanat et de l'industrie et des instances nouvellement créées pour remplir une fonction analogue dans les domaines qui seront nouvellement régis par la LFPr, ceux du social, de la santé et des arts.

Quant aux prestataires de formation, ils demeurent les mêmes que par le passé : ce sont, en plus des entreprises, essentiellement les Ecoles professionnelles publiques. La loi ouvre toutefois la porte à d'autres prestataires pour la formation pratique et pour les procédures de qualification.

La Suisse vient donc de se doter d'une nouvelle LFPr qui, tout en s'enracinant dans la tradition du passé pour l'essentiel de la conception en matière de formation et de qualifications tout comme pour le partage des responsabilités, prévoit pourtant des modalités de fonctionnement passablement nouvelles et dont seule l'évolution future pourra déterminer la pertinence.

Ainsi que le révèle le « Concept général : mise en œuvre de la nouvelle loi sur la formation professionnelle » (Renold, juin 2003), un nouveau chantier s'ouvre aujourd'hui et il s'annonce de première importance. D'ici 5 ans, on va assister à toute une cascade de réglementations, à commencer par la nouvelle « Ordonnance sur la formation professionnelle », dont la consultation vient de s'achever. Parmi les autres ordonnances prévues, il y a celle sur la Maturité professionnelle ainsi que les nouvelles ordonnances de formation dont il a déjà été question. Ces nouvelles réglementations sont attendues avec

d'autant plus d'impatience et d'intérêt qu'elles vont en fait constituer le premier exercice où devront être déclinées et précisées les dispositions qui figurent dans la nouvelle loi qui, rappelons-le, sont encore très ouvertes puisqu'il s'agit d'une loi-cadre.

Ce que sera, demain, la formation professionnelle initiale et sa qualification à grande tradition « historique », le CFC, va ainsi largement dépendre du contenu de ces textes légaux, qui seront, bien évidemment, élaborés par concertation entre les partenaires impliqués. Mais beaucoup dépendra aussi de l'attitude du monde économique, du patronat en particulier, et de sa volonté à perpétuer la tradition de formation, malgré les contraintes économiques actuelles et les préoccupations liées à la compétitivité en matière d'innovations. La question des places d'apprentissage n'est pas réglée, même si la situation s'est améliorée. Une task force travaille actuellement pour tenter de remédier au problème. Par ailleurs, on commence aussi à réfléchir à ce que la formation peut « rapporter » aux entreprises et plus seulement à ce qu'elle leur coûte. (voir par exemple, Schweri et al., 2003 ; Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2001g)

Enfin, la question reste ouverte de savoir si les nouveautés introduites dans la perspective de la formation tout au long de la vie seront suivies d'effets. Par exemple, quel sera l'impact de la gestion séparée des formations et des qualifications ? Le fait de pouvoir faire qualifier une formation obtenue hors des « standards » habituels viendra-t-il augmenter le nombre de personnes certifiées ? Et quel impact cette modalité de qualification aura-t-elle sur l'espace de validité en matière d'emplois et de formation subséquente : assistera-t-on à un accroissement de celui-ci ou à sa réduction ? On pourrait par exemple imaginer que des formations informelles pourraient être perçues comme moins exigeantes que les formations standard et donc aboutir à une dévalorisation générale du titre qu'elles permettent d'obtenir. Mais on peut aussi imaginer que ce type de procédure de qualification se généralise et serve de tremplin aux individus pour s'engager dans une formation supérieure.

Les jeux sont donc largement ouverts et seul l'avenir pourra nous renseigner sur la portée concrète des décisions qui ont été élaborées, par une multitude de partenaires, durant ces années d'intense préparation de la nouvelle loi sur la formation professionnelle.

3. Réforme de la Maturité gymnasiale

L'année 2003 marque la fin de la mise en œuvre de la nouvelle « Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale », ou ORRM. (voir I, 3.1.) Cela signifie que tous les cantons ont maintenant modifié en profondeur leurs structures pour délivrer ce titre dans sa version « new look ».

Cette nouvelle gestion des Maturités gymnasiales ne constitue de loin pas le premier changement qu'ait connu un titre déjà plus que centenaire et qui a été l'objet de nombreuses révisions partielles ou ponctuelles durant son histoire. Mais elle représente un tournant important, dans le sens qu'elle instaure une nouvelle manière de concevoir cette qualification et qu'elle représente une répartition différente des compétences et des responsabilités entre l'ensemble des partenaires concernés.

Plusieurs motifs de natures différentes se sont conjugués, dans la fin des années 80 et le début des années 90, pour permettre cette réforme en profondeur.⁷²

La première raison est d'ordre juridique. Les Maturités gymnasiales sont des titres décernés par les cantons. Originellement, leur reconnaissance sur le plan suisse a été rendue nécessaire pour permettre aux titulaires des différents cantons l'égalité d'accès aux études universitaires de médecine⁷³. Cet ancrage historique a marqué l'évolution des procédures de reconnaissance de ce titre sur le plan suisse, qui ont très longtemps été dominées par la congrégation médicale. Mais le fait d'assurer que les jeunes étaient prêts à entreprendre des études de médecine n'était plus, dans les faits, la seule finalité du titre de Maturité gymnasiale, qui devait également ouvrir les portes des EPF et des autres facultés universitaires. Et ce n'est que grâce à un montage juridique devenant toujours plus bancal (parce que basé uniquement sur des lois régissant certains aspects du monde universitaire) qu'il a été possible de maintenir la fonction de reconnaissance des maturités cantonales sur le plan fédéral. En fin de compte, cette législation archaïque, prévue initialement pour quelques cas d'espèces, ne pouvait plus suffire à réglementer ce qui était devenu un sous-système de formation et de qualification à part entière.

En effet, et c'est là la deuxième raison à l'origine de la réforme, le nombre de jeunes entreprenant une formation gymnasiale et souhaitant poursuivre leur formation dans le cadre des HEU, déjà en forte croissance durant les années 1960, a véritablement « décollé » à partir de 1970. Porté par la vague de démocratisation des études typique de ces années-là, ce flux soudain de jeunes en quête de formation universitaire portait avec lui la capacité de combattre l'élitisme qui imprégnait encore fortement les mentalités des établissements gymnasiaux, un élitisme qui trouvait son expression dans le fait que n'était considérée comme une bonne formation gymnasiale que la formation « classique » (latin-grec), et ce alors même que d'autres disciplines tout aussi décisives pour la poursuite des études universitaires, telles les mathématiques et les sciences, étaient pourtant bien présentes dans les cursus.

Pour faire face à ces demandes nouvelles, liées tout à la fois à la démocratisation des études et à l'évolution des qualifications nécessaires pour poursuivre une formation universitaire, d'autres types de Maturités gymnasiales, que les cantons avaient petit à petit mises sur pied pour suivre au plus près les nécessités en matière de formation, se sont vues reconnaître sur le plan fédéral. En 1972, on comptait ainsi cinq types reconnus de Maturités gymnasiales, dont les plus récentes étaient le type « langues modernes » et le type « économique ». Mais, le fait de reconnaître tous ces types de maturités comme permettant d'accéder, de manière équivalente, à toutes les facultés de toutes les Universités suisses, ne pouvait représenter qu'une étape intermédiaire. Sur le terrain, cette démarche n'a pu contenir la création de nouveaux cursus de formation dans les cantons, en réponse aux nouvelles exigences du monde moderne. Et, plus fondamentalement, ce système de « types », qui se différenciaient par la nature et la pondération des disciplines enseignées, correspondait de moins en moins aux nouvelles conceptions de la formation en termes d'acquisition de compétences. La

⁷² Pour l'historique de la réforme jusqu'en 1995, voir : EDK / CDIP (1996b), Meylan (1997) ainsi que Jenzer (1998).

⁷³ Une mesure nécessaire puisque tous les cantons ne disposent pas d'une université.

nécessité de passer à un système qui certifierait non plus une simple accumulation de connaissances disciplinaires, mais bien l'acquisition de capacités plus « intrinsèques » pour la suite des études représente, à notre sens, la troisième raison majeure à l'origine du mouvement de réforme de la Maturité gymnasiale.

Ce projet trouve donc son origine dans l'évolution qui a eu lieu tant dans les gymnases eux-mêmes que dans le monde universitaire, tout comme dans le changement opéré dans les mentalités en termes de « droit aux études » et de définition des savoirs. On ne saurait donc désigner une « catégorie » de partenaires à qui en attribuer réellement la paternité. Mais, comme toute démarche novatrice, elle n'a été possible que grâce à certaines personnes enthousiastes, dont il faut souligner qu'elles appartenaient à des cercles différents ; on trouve notamment des directeurs de Gymnases, des responsables de la CDIP ou encore des membres de la Commission fédérale de maturité.

Si l'on peut dater le début « officiel » des travaux de préparation de l'ORRM à 1987, année de la signature d'un mandat de la CDIP pour la préparation d'un nouveau plan d'études cadre (PEC) pour les Ecoles de maturité, les grandes lignes du projet avaient été formulées déjà bien avant. En 1972 en effet, le projet « Enseignement secondaire de demain » (plus connu sous le nom de MIMO, pour « Mittelschule von morgen ») avait lancé l'idée d'une réduction des disciplines obligatoires, combinée à l'instauration de disciplines optionnelles. Il appelait également de ses vœux une plus grande responsabilisation des apprenants dans leur processus de formation. (EDK / CDIP / CDPE, 1972) Par ailleurs, en 1985, une commission permanente de la « Société suisse des professeurs de l'enseignement secondaire » (SSPES), la « Commission gymnase - université » (CGU), composée de représentants de ces deux niveaux de formation, avait publié ses réflexions novatrices sous la forme de 10 thèses sur les objectifs de la formation gymnasiale.

L'idée de développer l'autonomie chez les jeunes, de renforcer leur envie d'apprendre, de leur permettre d'acquérir des méthodes de travail et de recherche de l'information, bref de viser la mise en place de compétences transversales plutôt que l'accumulation de savoirs encyclopédiques est au cœur du projet ORRM. Il s'agit bien là d'un renversement de conception, dans la mesure où l'objectif de la formation gymnasiale s'énonce alors différemment : assurer les bases de la formation subséquente, et donc de la formation tout au long de la vie, en misant sur l'acquisition d'attitudes face à la formation et non plus sur des savoirs spécifiques, ciblés sur tel ou tel futur profil académique supposé. L'aspect des qualifications sur lequel la réforme a concentré ses efforts est donc celui que nous avons désigné comme les « qualifications intrinsèques » des individus, ou encore leurs compétences.

Mais, toucher à cet aspect de la qualification était indissociable d'une autre « manœuvre », portant, elle, sur l'aspect « premier » des qualifications, celui de la « certification » de ce qui a été acquis. Expliquons-nous. Mettre au point un système souple qui permet de faire acquérir à tous les jeunes les mêmes compétences de base tout en leur ouvrant la possibilité de colorer leur formation de manière individuelle ne pouvait que signifier de renoncer au système précédent fondé sur les types de maturité, au profil inamovible. En conséquence, l'objectif du projet, une véritable gageure, a consisté à construire un système qui ne délivre plus qu'un seul

titre, le Certificat de maturité gymnasiale, quel qu'ait été le canton dans lequel la personne a suivi le gymnase et quel qu'ait été son « menu » de formation.

Et ce titre devait continuer de garantir l'accès, en principe inconditionnel, à toutes les facultés de toutes les Universités du pays. On voulait clairement maintenir inchangée cette donnée fondamentale. Autrement dit, le projet ne voulait pas modifier l'« espace de validité » de la qualification (le troisième aspect des qualifications que nous avons identifié) du point de vue de la formation subséquente. Mais il n'était pas question non plus de changer l'espace de validité du point de vue des débouchés vers l'emploi. Pas davantage que par le passé, la Maturité gymnasiale ne devait être pensée en termes de qualification pour une activité professionnelle.

Le fait que l'on ne cherche pas à renverser ce privilège de la Maturité gymnasiale qui est celui d'ouvrir les portes de toutes les Hautes écoles et que le projet ORRM cherchait même plutôt à renforcer cette fonction, faisait l'unanimité parmi les partenaires concernés. C'est ce qui a peut-être permis de circonvenir les oppositions importantes qui se sont élevées tout au long de la démarche de préparation de la réforme, une démarche que l'on peut qualifier de typiquement « à la suisse », avec ce que cela signifie de concertations entre les partenaires, de consultations répétées et de rééquilibrages progressifs jusqu'à l'établissement d'un consensus.

Ainsi qu'il a été expliqué ci-dessus, les travaux se sont d'abord fixés sur l'établissement d'un PEC destiné à concrétiser la nouvelle approche de formation. De nombreux partenaires ont participé à cette étape, notamment les responsables des politiques cantonales en matière d'éducation (la CDIP et ses différentes commissions), les responsables de la politique fédérale en matière de formation générale (l'OFES, via la Commission suisse de maturité), des représentants des Universités et des directeurs de Gymnases. La « cheville ouvrière » du projet était toutefois les enseignants des différentes disciplines (plus précisément, les associations de branches de la SSPES). Ce sont eux qui ont eu pour mission de définir le plan d'études en formulant ce que leur discipline pouvait apporter de spécifique, mais aussi ce en quoi elle pouvait participer à un enseignement transdisciplinaire et au développement des compétences transversales. Cette participation des enseignants eux-mêmes au développement du projet constitue bien une originalité, d'ailleurs vivement appréciée par les principaux intéressés. « [...] certains pays imposent, par décret ministériel, des programmes. Nous avons la chance de pouvoir faire réaliser les programmes par les praticiens et de les faire valider ; c'est assez unique et, à mon avis, extrêmement profitable. » (De Carlini, 1997, p. 7) Par ailleurs, mandat avait été donné à la « Commission gymnase - université » (CGU) d'assurer le rôle de superviseur du projet de PEC, pour en garantir la cohérence et pour assurer, notamment, qu'il instaure réellement les bases d'une formation interdisciplinaire.

Les moutures successives du projet ont donné lieu à différentes oppositions, notamment lors des procédures de consultation. La critique la plus fréquente et la plus virulente (émanant essentiellement de certains enseignants de Gymnases et du milieu universitaire) portait sur le principe même du choix laissé aux apprenants, porte ouverte selon ses détracteurs au laxisme et à la baisse du niveau de formation. Bref, les vieux réflexes élitistes fonctionnaient encore. Mais d'autres partenaires, dont les avis ont été récoltés durant les procédures de consultation, étaient beaucoup plus favorables au projet. Les associations d'élèves voyaient dans la

possibilité du choix et dans la personnalisation des études un accroissement des chances d'entrer et de réussir dans la filière académique. Syndicats comme partis politiques voyaient également dans ce projet la possibilité de renforcer le mouvement de démocratisation des études. Par ailleurs, pour certains partis politiques, on tenait là une chance de mieux exploiter le potentiel des ressources de la population, autrement dit d'augmenter le capital humain du pays.

L'année 1994 marquait l'adoption du texte final du PEC. (CDIP, 1994) Il définit les grands principes des études gymnasiales, en termes de compétences, délimite 4 domaines d'études et désigne 9 disciplines fondamentales, obligatoires (dont fait partie, et c'est une grande nouveauté, les arts). Il dresse également la liste des disciplines optionnelles, qui permettent soit de renforcer la formation dans un domaine ou une discipline fondamentale, soit de diversifier son cursus. L'esprit est bien celui d'un plan d'études « cadre », ce qui signifie qu'il désigne les bases et les objectifs, en laissant une grande latitude dans la mise en œuvre. Latitude aux cantons tout d'abord mais aussi aux établissements de formation qui peuvent faire des choix parmi les disciplines qu'ils offrent (par exemple les langues qui sont enseignées...) mais aussi, ainsi qu'il a été dit, aux apprenants eux-mêmes qui peuvent moduler leur formation. Ces derniers sont également libres de choisir le thème de leur travail de maturité, qui doit leur permettre de développer autonomie dans le travail et réflexion transdisciplinaire. Par rapport au système précédent des types de maturité, le nouveau système représente donc un meilleur partage des décisions entre les différents échelons de responsabilité.

Si ce PEC est aussi important, ce n'est pas seulement en tant que tel, mais aussi parce qu'il constitue la pièce maîtresse de l'ORRM, mis sous toit une année plus tard. Ce texte législatif précise en effet que seuls les établissements dont les plans d'études répondent au PEC seront reconnus aptes à délivrer le titre de Maturité gymnasiale. Et le fait que l'ORRM porte la double signature de la Confédération et de la CDIP signifie bien que le pari était rempli de régler enfin le problème de la valeur juridique de ce titre.

Ainsi qu'il a été dit en ouverture de cette étude de cas, la mise en œuvre de l'ORRM arrive à son terme en 2003. Cela veut donc dire qu'il avait été laissé en tout 8 années aux cantons pour faire leur reconversion vers les nouvelles dispositions, soit une durée équivalente au temps qu'il avait fallu pour faire aboutir la nouvelle législation ! Formellement, cette réforme de la Maturité gymnasiale aura ainsi pris 16 ans en tout (le temps pour un enfant d'arriver aux portes du secondaire II !) Elle a même pratiquement pris le double si l'on pense que les premières ébauches datent des années 70. On peut bien sûr y voir l'expression de la lenteur des procédures suisses en matière d'innovations, mais on peut aussi y voir l'assurance que, du fait que les différents partenaires ont élaboré ensemble le projet, les idées nouvelles ont de bonnes chances d'être appliquées avec succès et pas seulement « plaquées ».

L'aventure n'est toutefois pas terminée avec la fin de la mise en œuvre. La CDIP et la Confédération ont en effet décidé de regarder quels sont les effets de cette réforme pour, éventuellement, procéder aux adaptations nécessaires. Les effets mis sous la loupe de l'évaluation, intitulée EVAMAR, sont nombreux et divers. Ils concernent tant l'organisation (comment les cantons et les établissements procèdent-ils? quelle palette est offerte parmi les

disciplines laissées à choix ?)⁷⁴ que les résultats obtenus (comment les jeunes jugent-ils le nouvel enseignement ? quelle est leur motivation ? les compétences transversales se sont-elles développées ? quelles sont les retombées du point de vue des études universitaires ?) Dans cette démarche également, la majorité des partenaires est ou sera consultée : responsables cantonaux, directeurs d'établissements, enseignants, apprenants...

Les jeux sont donc encore ouverts en ce qui concerne l'avenir de cette qualification qu'est le Certificat de maturité gymnasiale. Ils sont d'autant plus ouverts que, depuis la mise sur pied de l'ORRM, son espace de validité du point de vue des formations subséquentes s'est en fait encore diversifié. En effet, ainsi qu'il a été exposé dans les chapitres précédents (voir notamment I, 2.3. et II, 2.2.1.) les porteurs du titre de Maturité gymnasiale sont les bienvenus dans les HES nouvellement créées. Dès lors, on est en droit de se poser la question de savoir quelles seront les répercussions de cet élargissement sur la qualification elle-même ? Par exemple, les cantons, les établissements et les jeunes eux-mêmes tiendront-ils compte de cette nouvelle donne pour « formater » leurs cursus d'études au gymnase selon cette nouvelle possibilité, puisque l'ORRM leur en fournit la liberté ? Et, si oui, quel impact cela pourra-t-il avoir sur un autre sous-système, celui de la formation professionnelle de base : en quoi, par exemple, les cursus de Maturité professionnelle et leurs titulaires seront-ils affectés par les changements en cours dans la Maturité gymnasiale ?

4. Synthèse et perspectives

Ainsi qu'il a été annoncé plus haut (voir III, 1.), cette quatrième et dernière partie va tout d'abord dégager les points de convergence et de divergence entre les deux processus d'innovations qui ont été présentés en détails ci-dessus, l'élaboration de la nouvelle LFPr (III, 2.) et la réforme de la Maturité gymnasiale (III, 3.). En quoi ces deux processus se ressemblent-ils ? Peut-on, par exemple, noter des phénomènes similaires qui les auraient déclenchés ? Y a-t-il des parallélismes dans la manière dont les partenaires concernés ont collaboré dans les deux démarches ? Et quels en sont les bilans respectifs ? A-t-on modifié des aspects comparables dans les qualifications que sont la Maturité gymnasiale et le CFC et quels effets peut-on en attendre du point de vue de la formation tout au long de la vie ?

Les réponses qui seront données à l'ensemble de ces questions permettront de décrire les enjeux actuels du niveau secondaire II. Il sera alors possible, dans un deuxième temps, d'insérer ces constats dans la perspective, plus globale, de la formation post-obligatoire, à commencer par le niveau tertiaire, qui vit actuellement de profonds bouleversements. Tout cela permettra enfin de formuler, en guise de conclusion, un certain nombre de remarques et d'hypothèses concernant les défis en matière de formation tout au long de la vie, tels qu'ils se posent ou qu'ils devraient bientôt se poser à la Suisse.

On l'a vu, la réforme de la Maturité gymnasiale est le résultat d'un long processus d'incubation et d'élaboration, cependant que la préparation de la nouvelle LFPr s'est faite dans un laps de temps plus court, même s'il a tout de même fallu cinq ans entre la décision

⁷⁴ Pour les premiers résultats concernant la palette des disciplines offertes aux étudiants, voir Ramseier, 2003.

formelle de créer une nouvelle loi et son entérinement politique. Le fait que les premières velléités de modifier les conditions d'accès et d'attribution de la Maturité gymnasiale apparaissent au début des années 1970 et celles de changer la LFPr ne se manifestent qu'au début des années 1990, soit à une période d'inquiétude sur le plan économique, peut expliquer en bonne partie que le climat ait été plus agité pour la seconde. Par ailleurs, étant donné les liens étroits entre monde du travail et formation professionnelle, les modifications se devaient d'être spécialement rapides dans ce domaine.

Malgré ces différences dans le tempo et dans les conditions de réalisation des deux démarches d'innovation, plusieurs analogies sont à relever.

Des phénomènes communs ont ainsi contribué à déclencher chacun des deux processus. Le premier est d'ordre démographique : dans les deux cas, les responsables de la formation se sont trouvés confrontés à un afflux de jeunes en demande de formation. Pour la Maturité gymnasiale, l'augmentation de la demande était essentiellement due au mouvement de démocratisation des études. Dans le cas de la formation professionnelle, il s'agissait plutôt d'un accroissement de la population concernée et c'est le fait que cette augmentation est advenue simultanément à une diminution du nombre de places d'apprentissage mises à disposition qui a rendu la situation d'autant plus inquiétante.

Un deuxième phénomène peut toutefois être relevé pour expliquer le lancement des deux démarches. Il s'agit du rapide changement dans les compétences nécessaires pour s'insérer dans le monde du travail ou dans la vie en général. En effet, même si la formation a toujours dû s'adapter aux nouvelles attentes du monde économique et de la société, la soudaine et massive irruption de nouvelles exigences a fait percevoir que le « canon » sur lequel ces deux filières du secondaire II étaient construites était vraiment sur le point d'être dépassé et devait impérativement être repensé. Les « études classiques » ne pouvaient plus servir de référence unique pour la filière gymnasiale pas davantage que le système dual strict, typique des métiers de l'industrie et de l'artisanat, ne pouvait permettre de préparer aux professions émergentes, notamment dans les professions de l'informatique, pas davantage qu'à celles dans les domaines de la santé, du social et des arts.

D'ailleurs, « sur le terrain », pratiques différenciées et projets pilotes étaient en train de se multiplier pour prendre en compte les nouvelles exigences, et ce déjà avant que ne soit prise la décision officielle de procéder à un changement légal, c'est-à-dire avant la prise de conscience qu'il fallait, en quelque sorte, se décider à abandonner « la vieille peau » pour mieux rajeunir. Mais, puisque les innovations prévues venaient justement s'attaquer aux « canons » des formations, il n'est guère étonnant que l'on ait assisté, de manière fort similaire dans les deux processus de réforme, à une levée de boucliers chez différents partenaires, inquiets de voir d'anciennes certitudes remises en question. Les blocages ont consisté essentiellement dans le refus d'attribuer un titre identique, que ce soit le CFC ou la Maturité gymnasiale, pour couronner des formations par trop variées et par trop différentes de ce qu'elles étaient traditionnellement. De manière générale le texte légal adopté en toute fin va donc moins loin que les projets initiaux de réforme. Mais, si l'on compare les nouveaux textes légaux aux anciennes dispositions qu'ils remplacent, le changement est cependant

marqué en termes d'ouverture et de flexibilité du point de vue des formations qui permettent d'accéder aux certifications ainsi que des compétences que celles-ci attestent.

Si chacune des deux démarches a pu aboutir, malgré des oppositions parfois importantes, c'est probablement parce qu'il y avait un accord de base sur le fait que les changements ne porteraient pas sur deux aspects importants : les titres décernés (c'est-à-dire respectivement le CFC et le Certificat de maturité gymnasiale) et leurs espaces de validité. Bien plus, les réformes en question étaient en fait perçues comme nécessaires pour que ces qualifications puissent continuer à jouer leurs rôles, voire développer les services qu'elles rendaient déjà. Et, de ce point de vue-là, les deux innovations introduites semblent bien des succès.

Le CFC, qui représentait un titre « unique » se déclinant en fonction des métiers appris (« CFC de mécanicien », « CFC de menuisier », « CFC de coiffeuse », etc.) pourra continuer à remplir cette fonction, y compris dans les nouvelles professions. Le « Certificat de maturité gymnasiale », quant à lui, est réellement devenu un titre unique, ne se déclinant plus selon les disciplines spécifiques étudiées pendant la formation. Il continue toutefois à ne pouvoir être obtenu que par examens (au terme d'une formation idoine ou acquise en freelance) alors que, et c'est une nouveauté, le CFC pourra désormais être acquis au terme de procédures de qualification permettant la prise en compte des acquis de l'expérience.

Quant à l'espace de validité respectif de chacune de ces deux qualifications, il se voit confirmé et développé. Les débats menés durant le processus de réforme et les décisions qui ont finalement été adoptées sont toutefois venus souligner la différence traditionnelle dans les raisons d'être et les objectifs de ces deux filières du secondaire II. L'espace de validité que l'on souhaite au titre de Maturité gymnasiale c'est celui de la formation subséquente. Il s'agissait d'assurer l'accessibilité de tout titulaire de Maturité gymnasiale dans la sphère des Hautes écoles. Quant à l'espace de validité souhaité pour le CFC, c'est le monde du travail. L'employabilité devait demeurer au cœur de la démarche de formation et c'est son amélioration qui était visée au travers des modifications apportées. Dès lors, les propositions visant à développer l'employabilité des gymnasiens et l'ouverture sur des formations subséquentes pour les titulaires de CFC, n'ont guère trouvé de place dans les nouvelles dispositions légales. Il faut dire que l'accès des apprentis à des formations de niveau tertiaire universitaire est déjà garanti par la possibilité, d'ailleurs toujours davantage mise à profit, de compléter le CFC par une Maturité professionnelle, permettant l'entrée dans les HES. L'impression demeure toutefois que, pendant la période d'élaboration des nouvelles dispositions, l'on a peut-être « manqué le coche » en ne prévoyant pas, par exemple, de dispositifs pour faciliter l'alternance entre formation et emploi, ce qui peut être considéré comme favorisant l'instauration d'une « attitude » de formation tout au long de la vie déjà lors de la première phase de la formation post-obligatoire.

Malgré leurs objectifs différents, et bien qu'elles se soient déroulées à des rythmes différents, les démarches de mise au point de la nouvelle LFPr et de la nouvelle ORRM ont ceci de commun qu'elles s'inscrivent parfaitement dans la tradition helvétique qui veut que, pour procéder à des modifications, l'on implique l'ensemble des partenaires concernés. Dans les deux cas en effet, le projet s'est élaboré par des va-et-vient entre trois cercles : un noyau d'experts, un cercle plus large constitué des partenaires directement impliqués et le cercle

social large auquel le projet est soumis en consultation. Et ce n'est qu'une fois que les projets en question ont été polis au gré des réactions et des propositions des uns et des autres qu'ils sont entrés dans la phase de décision.

Comme c'est toujours le cas, la phase d'élaboration proprement dite a été une phase d'intense activité et de grand engagement de la part de l'ensemble des partenaires. Le rôle de ceux-ci ne se limite toutefois pas à cette période. On l'a vu, des avant-projets et des premières pistes avaient émergé avant cette phase « officielle » et les discussions étaient déjà lancées. De même le processus ne s'arrête pas au moment de la décision politique. La phase de mise en œuvre (qui vient de se terminer pour l'ORRM et qui va démarrer en 2004 pour la nouvelle LFPPr) constitue elle aussi un enjeu d'importance, dans lequel les différents partenaires ont un rôle déterminant. Et ce d'autant plus que, dans un cas comme dans l'autre, le document légal consiste en un texte cadre, qui indique les grandes lignes, mais laisse des espaces ouverts pour les décisions ultérieures. Ainsi, les cantons et les établissements de formation disposent d'une certaine latitude pour définir les disciplines enseignées, sans parler des jeunes eux-mêmes qui sont invités à composer en partie leur propre menu de formation, cependant que, dans le cas du CFC, la porte est grande ouverte pour que les organisations du monde du travail et les instituts de formation définissent les modalités de formation.

Le secondaire II vient donc de vivre des réformes importantes. En plus des deux innovations mises sous la loupe de l'analyse, on a également assisté à la mise sur pied des Maturités professionnelles (voir I, 2.1.3.) et à la récente décision de convertir les EDD en ECG qui pourront, à l'avenir, délivrer des Certificats de maturité spécialisée. (voir I, 3.2.) Ces changements, pour importants qu'ils soient du point de vue de la formation tout au long de la vie, dans la mesure où ils signifient que tout cursus suivi au niveau secondaire II peut déboucher sur une qualification offrant une ouverture sur une formation de niveau tertiaire, ne sont toutefois pas venus bouleverser l'organisation basique de ce niveau secondaire II. En effet, cette amélioration de la perméabilité verticale tout comme le développement de la perméabilité horizontale par l'instauration de passerelles entre les différentes filières, ne change pas le fait que ce niveau est toujours constitué de deux sous-systèmes juxtaposés. Par ailleurs, même s'il y a un renouveau et une diversification des qualifications, celles-ci continuent à n'intervenir qu'en fin du cursus. Autrement dit, l'« ossature » du secondaire II est demeurée identique à celle qui est représentée dans le « schématube » (voir la figure 1, dans II, 1.2.) et n'est, en principe, pas appelée à se modifier.

Les modifications qui sont en cours et celles qui sont prévues pour le niveau tertiaire, essentiellement pour le tertiaire universitaire, représentent des changements plus fondamentaux, qui viennent toucher, eux, à l'organisation structurelle du degré. Ces changements ayant été déjà présentés dans les parties précédentes de ce rapport, ils ne seront repris ici que de manière synthétique, pour mettre en évidence leurs incidences sur le plan de la formation tout au long de la vie.

La première grande étape de réformes, sur le point de s'achever, consiste en la mise sur pied des HES, d'abord dans les domaines qui dépendent depuis longtemps de la Confédération puis dans ceux qui étaient d'obédience cantonale. Ces HES sont venues compléter le paysage du tertiaire universitaire, jusqu'ici composé uniquement des HEU. (voir I, 2.3.) Mais la

volonté politique, manifestée dès la fin des années 90, va au-delà de la création de cette nouvelle filière au tertiaire. On peut ainsi lire la déclaration suivante dans le «Message du Conseil fédéral du 25 novembre 1998 relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2000 à 2003»: « La réunion des forces au niveau de l'enseignement tertiaire sera l'axe de la future politique de la Confédération dans le domaine des Hautes écoles. Le but est de créer des réseaux au sein desquels toutes les Hautes écoles suisses – universités cantonales, écoles polytechniques fédérales, hautes écoles spécialisées – travaillent en étroite collaboration. » (p. 4) L'objectif visé était et demeure donc une refonte de l'ensemble du paysage tertiaire. (voir I, 3.3.)⁷⁵. Des « grandes manœuvres » se déroulent donc actuellement ou sont programmées pour un proche avenir : révision de la LHES, préparation d'une nouvelle «Loi sur les hautes écoles » pour la fin de la décennie ainsi que préparation d'un nouvel article constitutionnel sur les Hautes écoles. Suite au « Message du Conseil fédéral du 29 novembre 2002 relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2004 à 2007 », un « Masterplan Confédération/cantons » vient d'être lancé afin d'assurer une planification harmonieuse de tous ces changements, à la fois à court terme, c'est-à-dire jusqu'en 2007, et à plus long terme, c'est-à-dire pour les années à partir de 2008. Les incidences considérables des modifications envisagées dans l'ensemble du tertiaire, notamment du point de vue des charges financières respectives, doivent en effet faire l'objet de discussions et d'accords spécifiques.

Si donc, le tertiaire est appelé à des changements fondamentaux du point de vue structurel, avec la mise en réseaux de ses différentes filières, ces changements portent, corollairement, sur un autre enjeu, celui des qualifications. En effet, la Suisse, qui a signé la Déclaration de Bologne, est en train d'introduire l'ECTS et les titres de bachelier et de master dans ses Hautes écoles (voir I, 6.), un objectif qui figure en bonne place parmi ceux énoncés dans le dernier message du Conseil fédéral. On s'achemine donc vers un système de qualifications unifié pour l'ensemble des Hautes écoles, ce qui ne va pas sans discussions, souvent difficiles, dans la mesure où il s'agit de définir les conditions qui seront liées à l'obtention de ces titres dans chaque filière et domaine de formation. Ce qui est visé par le remplacement des anciennes qualifications (diplômes et licences) par ces nouveaux titres (bachelor et master), c'est clairement un espace de validité plus grand. Il s'agit d'assurer la mobilité des étudiants suisses sur le plan européen, tant pour l'obtention de ces titres que pour la réalisation d'études post-grades. Mais il s'agit également d'assurer la reconnaissance des qualifications obtenues sur le marché international du travail. Par ailleurs, on est en droit de se demander si, au niveau des Hautes écoles, cette dichotomie entre espace de validité du point de vue de la formation et espace de validité du point de vue de l'employabilité ne va pas s'estomper, du fait que le système de crédits devrait favoriser une meilleure alternance entre périodes de formation et périodes d'emploi.

Les modifications qui sont en cours actuellement au niveau tertiaire sont donc porteuses de possibilités nouvelles du point de vue de la formation tout au long de la vie. On peut toutefois regretter que, vu l'importance des enjeux sur le plan stratégique et politique, une attention moindre soit portée au troisième aspect des qualifications, celui des «compétences

⁷⁵ Pour une présentation d'ensemble du projet de création des HES et de la politique sur le plan tertiaire universitaire, voir Gieré (2001) ainsi que Confédération & cantons (février 2002).

intrinsèques » que les études devraient permettre d'acquérir. Peu de réflexions sont en effet développées sur les enjeux que peut représenter un système de formation et de qualification par unités de crédits du point de vue des compétences réellement développées chez les étudiants et de leurs dispositions à se former toujours davantage. L'attention semble en effet ne se focaliser que sur les aspects plus structurels du système.

Ainsi qu'on l'a vu, l'essentiel des décisions concernant le niveau secondaire II ont déjà trouvé un fondement légal, même si de nombreuses options sont encore ouvertes pour la phase de concrétisation. L'avenir du tertiaire est, lui, encore ouvert sur le plan législatif et l'ampleur des réformes envisagées laisse entrevoir que les résistances de différents partenaires pourraient être assez fortes contre l'intention politique de mise en réseau de l'ensemble. Il reste donc à espérer que trop d'énergie ne sera pas dépensée pour réduire les oppositions et que la Suisse pourra se doter d'un nouveau sous-système de qualification efficace pour l'ensemble du tertiaire universitaire. Les enjeux sont d'importance. Il ne s'agit en effet pas seulement d'assurer la mobilité et la reconnaissance internationale des titres, mais aussi de répondre à une demande croissante de la population pour une formation de ce niveau. L'augmentation des effectifs et des diplômés que l'on observe déjà depuis plusieurs années (voir II, 2.2.1. et 2.2.2.) devrait en effet se poursuivre durant la prochaine décennie. Ainsi, selon le scénario retenu par l'OFS, l'augmentation du nombre d'étudiants d'ici 2012 devrait être de 14% dans les HEU et de 41% dans les HES. (Office fédéral de la statistique, Communiqué de presse du 27 mai 2003) Or, on peut craindre que les moyens financiers ne « suivent » pas, ce qui ne manquera pas de provoquer des restructurations. A ces enjeux démographique et financier est lié également un enjeu social : la parité de la représentation féminine et masculine dans les Hautes écoles. Actuellement les femmes sont en effet largement minoritaires dans les HES. Par ailleurs, leur représentation dans les HEU est d'autant plus faible que le niveau de formation est élevé. (voir II, 2.2.1. et 2.2.2.)

D'ici 10 ans, on pourrait bien avoir affaire à un niveau tertiaire entièrement reformulé (ce qui voudrait dire une autre « ossature » sur le « schématube »). Les experts de l'OCDE ont d'ailleurs pris acte du projet de conversion de toutes les filières du tertiaire universitaire en un seul système et ont analysé les conditions de sa faisabilité (OCDE, 2003b, pp. 196-200). L'on peut donc d'ores et déjà se demander, en s'autorisant un peu de politique-fiction, ce que pourraient être les répercussions de telles modifications sur le niveau précédent de formation et de qualification, le secondaire II. Si le tertiaire devient un seul « bloc », le secondaire II pourra-t-il maintenir sa compartimentation en deux sous-systèmes ? Les certifications qui permettent actuellement d'accéder au niveau tertiaire universitaire (Maturité gymnasiale, Maturité professionnelle et Maturité spécialisée) seront-elles maintenues ou alors la répartition des titulaires se modifiera-t-elle considérablement ? Quel sera, à l'avenir, l'espace de validité du CFC (tant en termes de formation subséquente qu'en termes d'employabilité) si le niveau général de la population continue à croître et que le secondaire II tende à ne devenir qu'un « propédeutique » d'études ultérieures ?

La question de la formation continue et de ses liens avec la formation de base peut aussi donner lieu à des supputations. Le constat a été fait (voir II, 1.2.) que, en Suisse, l'évolution historique va dans le sens d'une assimilation progressive de la formation continue dans le

champ de la formation de base. Cette tendance se poursuivra-t-elle si le tertiaire est organisé tout autrement ? Le système de crédits va-t-il faciliter la qualification de compétences acquises hors du système officiel de formation ? Va-t-on vers une mise sur pied d'égalité de formations acquises dans des institutions privées et d'autres acquises dans les Hautes écoles publiques ? La même question se pose d'ailleurs au niveau secondaire II puisque la nouvelle LFPr qui va entrer en vigueur laisse la porte ouverte à l'accréditation de différents organismes de formation et de qualification, tant publics que privés. Et, puisque la reconnaissance des acquis de l'expérience fait son entrée dans cette même loi, quelle sera, dans 10 ans, la répartition entre les titres acquis selon des cursus types et ceux obtenus via des procédures de qualification ? Bref, la claire division qui existe entre formation de base, formation continue et monde du travail, telle qu'elle est représentée par les différents champs colorés du « schématube » est-elle amenée à perdurer ou à s'estomper, voire même à disparaître ?

L'avenir de son système de formation et de qualification est un sujet de préoccupation pour la Suisse, ainsi qu'en témoignent sa participation aux comparaisons internationales et la conduite, à l'interne, de différentes recherches et de différents programmes de planification. (voir Contexte, 2.) Comme il a été répété à l'envi au fil de ce rapport, les efforts principaux portent sur l'amélioration de l'offre structurelle, notamment du point de vue des qualifications. Ce faisant, l'on mise sur la motivation des individus à se former, mais aussi sur la motivation du monde économique à former la relève. On peut toutefois se poser la question de savoir s'il ne faudrait pas soutenir ces volontés « spontanées » en développant d'autres incitations. On songe tout d'abord, bien sûr, à des incitations financières et à des facilitations sur le plan pratique, notamment du point de vue des horaires. Mais des mesures pourraient aussi être envisagées sur le plan « subjectif », non pas pour convaincre les individus ou les patrons du fait que la formation tout au long de la vie est désormais incontournable - ce message semble avoir bien passé - mais pour leur en donner en quelque sorte le « savoir faire ».

Ainsi que l'intitulé de cette activité OCDE l'indique, le défi a pour nom « formation tout au long de la vie ». Il ne s'agit donc plus de raisonner en termes d'« apprentissage à vie » et encore moins d'« éducation tout au long de la vie ». Cela signifie une participation des différents partenaires sociaux (voir II, 1.1.) La Suisse a précisément comme tradition d'impliquer les différents partenaires aux décisions mais aussi à leur réalisation. Cette longue tradition alliée à son esprit actuel d'ouverture à la communauté internationale constituent donc ses atouts majeurs dans sa démarche en vue d'instaurer une politique concertée de formation tout au long de la vie.

Bibliographie

- Amos, J. (2001). Systèmes de formation et apprentissage à vie. *Panorama*, 4, 22.
- Barmettler, H. (2001). Abkehr vom gewerblich-industriellen Paradigma - Das neue schweizerische Berufsbildungsgesetz. In G. Rothe, *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen* (670-673). Luzern : DBK Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Bieri, C. et al. (1998). *Weiterbildung und Literalität von Erwachsenen in der Schweiz* Zürich : Universität Zürich, Psychologisches Institut, Abt. Angewandte Psychologie. (Document non publié)
- Bieri Buschor, C. et al. (2002). Weiterbildungsbereitschaft junger Erwachsener in der Schweiz. Erste Ergebnisse aus den Eidgenössischen Jugend- und Rekrutenbefragungen « ch-x » 2000/2001. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Revue suisse des sciences de l'éducation / Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 24 (2), 263-275.
- Bodart Senn, J. & Schröder-Naef, R. (2000). *La formation des adultes en Suisse : Rapport de base [à l'intention de l'OCDE]*. Zürich : Fédération suisse pour l'éducation des adultes (FSEA).
- Bolli, S. (1991). Eine Lehrabschlussprüfung für Erwachsene : Erfolg trotz Abbruch ? Zürich : Universität Zürich, Psychologisches Institut. (Mémoire de licence non publié)
- Bonassi, T. & Wolter, S.C. (2002). Measuring the success of transition : the results of a pre-study in Switzerland. *Education + Training*, 44 (4/5), 199-207.
- Bonati, P. (1997). *Bildung und Gesellschaft in der Schweiz* (Document non publié. Disponible à la CDIP, Berne)
- Buchmann, M. et al. (1999). *Weiterbildung und Beschäftigungschancen*. Chur/Zürich: Rügger.
- Buchmann, M. & Sacchi, S. (1998). The Transition from School to Work in Switzerland. Do Characteristics of the Educational System and Class Barriers Matter? In Y. Shavit & W. Müller (eds.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations* (407-442). Oxford: Clarendon Press.
- Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (1996). *Berufsbildung in der Schweiz. Beteiligung gestern und heute - neue Herausforderungen / La formation professionnelle en Suisse. Evolution de la participation et nouveaux défis*. Bern :

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique. (Rédaction: A. Borkowsky & P. Gonon)

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2001). *Weiterbildung in der Schweiz 2001. Auswertungen der schweizerischen Arbeitskräfteerhebungen 1996 - 2000 / La formation continue en suisse 2001. D'après les enquêtes suisses sur la population active de 1996 à 2000*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique. (Auteur : R. Lischer, en collaboration avec A. Borkowsky & M. Egloff)

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002a). *Jüngste Entwicklungen an den Schweizer Hochschulen. Universitäten und Fachhochschulen - eine gelungene Integration ? / Evolutions récentes dans les hautes écoles suisses. Universités et hautes écoles spécialisées - une intégration réussie ?* Neuchâtel : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique. (Concept et réalisation : S. Frölicher-Güggi, en collaboration avec A. Braaker et al.)

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002b). *Abschlüsse der Fachhochschulen 2001 / Examens finals des hautes écoles spécialisées 2001*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique. (Réalisation : S. Cappelli)

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002c). *Bildungsabschlüsse 2001. Sekundarstufe II und Tertiärstufe / Examens finaux en 2001. Degré secondaire II et degré tertiaire*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique. (Rédaction : A. Rudin)

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002d). *Studierende an den Fachhochschulen 2001/2002 / Etudiants des hautes écoles spécialisées 2001/2002*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique. (Réalisation : A. Braaker et al.)

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002e). *Abschlüsse der universitären Hochschulen 2001 / Examens finals des hautes écoles universitaires 2001*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique.

Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (Ed.) (2003a). *Statistisches Jahrbuch der Schweiz 2003 / Annuaire statistique suisse 2003*. Zürich : Verlag Neue Zürcher Zeitung.

CDIP / CDPE (Ed.) (1989). *Ecoles du degré diplôme EDD / Scuole di diploma SD*. Dossier 11B. Berne : CDIP / CDPE.

CDIP (Ed.) (1994). *Plan d'études cadre pour les écoles de maturité / Plan d'études cadre pour les écoles de maturité avec des propositions pour sa mise en œuvre*. Dossier 30B. Berne : CDIP.

CDIP (Ed.) (1996a). *Projet secondaire II*. Dossier 43B. Berne : CDIP.

- CDIP (Ed.) (1997). *La politique des bourses d'études en Suisse. L'importance des bourses d'études pour notre pays. Les bourses, peuvent-elles être remplacées par des prêts ?* Dossier 45B. Berne : CDIP.
- CDIP (Ed.) (1999). *La formation des adultes dans les cantons. Documents, suggestions et propositions de la Conférence intercantonale des responsables de la formation des adultes (CIRFA). Rapport d'études.* Dossier 56B. Berne : CDIP.
- CDIP & OFFT / EDK & BBT (Eds) (2000). *Le secondaire II à venir. Rapport final du groupe de projet secondaire II / Die Sekundarstufe II hat Zukunft. Schlussbericht der Projektgruppe Sekundarstufe II.* Etudes et rapports 9 / Studien und Berichte 9. Berne: CDIP / EDK. (Rédaction : M. Zulauf, en collaboration avec P. Gentinetta & C. Kübler)
- Centre suisse de coordination sur la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Ed.) (2001a). *Formation continue professionnelle et égalité des chances entre femmes et hommes dans l'emploi / Berufliche Weiterbildung und Chancengleichheit von Frauen und Männern. Information sur la recherche éducationnelle / Information Bildungsforschung, fiche 01 : 039.*
- Centre suisse de coordination sur la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Ed.) (2001f). *Modalités de reconfiguration et de pilotage du rapport formation-emploi dans l'histoire de vie / Möglichkeiten der Umgestaltung und Steuerung der Beziehung zwischen Weiterbildung und Beschäftigung in der persönlichen Biographie. Information sur la recherche éducationnelle / Information Bildungsforschung, fiche 01 : 043.*
- Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation / Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (Ed.) (2001g). *La formation professionnelle continue dans les entreprises publiques et privées en Suisse: coûts, bénéfices et financement / Die berufliche Weiterbildung in den öffentlichen und privaten Unternehmen in der Schweiz : Kosten, Nutzen und Finanzierung. Information sur la recherche éducationnelle / Information Bildungsforschung, fiche 01 : 022.*
- Commission fédérale des hautes écoles spécialisées (Ed.) (juin 2002). *HES 2002. Rapport sur la création des Hautes écoles spécialisées suisses.* (Document non publié. Disponible à l'OFFT, Berne) (Auteur : M. Stamm)
- Confédération & cantons (GSR, OFES, OFFT, CDIP et CUS) (Eds) (février 2002). *La politique de l'éducation tertiaire suisse. Rapport national de la Suisse remis à l'OCDE dans le cadre du projet « L'examen de la politique tertiaire suisse 2001/2002 par l'OCDE ».* <http://www.gwf-gsr.ch/franz/international/laenderber-f.pdf> (Consulté le 16 novembre 2003)
- Conférence des secrétaires généraux (CSG) & Conférence des offices cantonaux de la formation professionnelle (CRFP) (Eds) (octobre 1997). *Rapport complémentaire sur le phénomène des transitions indirectes.* (Rédaction : Groupe de travail « Formation générale – Formation professionnelle ») (Document non publié)

Conseil suisse des hautes écoles spécialisées (Ed.) (2000). *Guide des hautes écoles spécialisées suisses. Edition 1999/2000*. Berne : CDIP.

*Contribution suisse à la base de données « Eurybase – la base de données sur les systèmes d'enseignement en Europe » : Fruit de la collaboration de l'OFES (Office fédéral de l'éducation et de la science) et de la CDIP (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique), avec le concours de l'OFFT (Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie), de l'OFS (Office fédéral de la statistique), de la CRUS (Conférence des recteurs des universités suisses), du CSPS (Centre suisse de pédagogie spécialisée), du CSRE (Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation) et de la FSEA (Fédération suisse pour la formation continue). (Etat 1.1.2001). Berne : IDES.
http://www.edk.ch/f/bildungswesen/framesets/mainEurydice_f.html(Consulté le 15 octobre 2003)*

De Carlini, C. (1997). Le nouvel esprit du Règlement de reconnaissance de la maturité et du Plan d'études-cadre pour la maturité. *Projets & formations (Bulletin d'information du BUROFCO)*, no spécial « Le nouvel esprit du Règlement de reconnaissance de maturité et du Plan d'études-cadre », juillet 1997, 7-14.

Diem, M. (2001). *De l'université à la vie active. Enquête auprès des nouveaux diplômés 1999*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.

Diem, M. (septembre 2001). Abandon des études. In S. Wolter (Responsable de la rédaction), *Documentation suisse de base pour la préparation des experts à leurs visites et entretiens. Examen de la politique de l'éducation tertiaire suisse par l'OCDE 2001-2002 / Examen der schweizerischen Politik der tertiären Bildung durch die OECD 2001-2002 / Review of Swiss Tertiary Education Policy by OECD 2001-2002 (7^e exposé)*. Aarau : Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE). http://www.gwf-gsr.ch/franz/international/documentation_f.htm (Consulté le 20 novembre 2003)

Diem, M. & Meyer, T. (1999). *L'abandon des études du point de vue des étudiants. Résultats d'une enquête représentative auprès des étudiants des hautes écoles suisses. Rapport de recherche du Programme national de recherche 33. Projet « L'abandon des études universitaires en tant que miroir des logiques de fonctionnement des hautes écoles suisses »*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. (En collaboration avec : Programme national de recherche 33 « Efficacité de nos systèmes de formation »)

Direction du projet « Formation professionnelle continue selon le système modulaire » (MODULA) (Ed.) (mars 1999). *Formation professionnelle continue selon le système modulaire. Rapport sur la phase pilote 1996 à 1998. Expériences, conclusions et propositions de la direction du projet à l'intention de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT)*. Berne : OFFT (Rédaction : J.P. Gindroz et al.)

- Dominicé, P. et al. (1998). *Les origines biographiques de la compétence d'apprendre*. Les cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation 87. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Donati, M. (2000). Sur les traces de 1500 jeunes en formation. *Panorama*, 6, 47-48.
- Donati, M. (2001, octobre). *Courants d'air à l'école : histoires de mobilité*. Communication présentée au Congrès de la Société suisse pour la recherche en éducation, Aarau.
- Donati, M. & Solcà, P. (1999). Mobilité à l'intérieur du système de formation et transitions vers le travail. In H. Hansen et al. (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz ? / Formation et travail. La fin d'une distinction ?* (119-130). Aarau : Sauerländer.
- Droz, R. et al. (1999). *L'abandon des études universitaires comme miroir de logiques de fonctionnement. Rapport de valorisation*. Berne/Aarau : Direction du programme national de recherche 33 (PNR 33). (En collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation)
- Dubs, R. (1999). Auf dem Weg zu einem neuen Berufsbildungsgesetz in der Schweiz. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 95 (3), 363-372.
- Dumont, P. *Analyse des données sur les apprentis ressortant du recensement des entreprises: comparaison 1985-1995*. (Document non publié)
- econcept (Ed.) (septembre 2003). *Konzeptstudie für harmonisierte Weiterbildungsstatistik Schweiz (HWS-CH). Teil B « Methodische Grundlagen ». Schlussbericht*. Zürich : Forum Weiterbildung Schweiz. (Auteurs : M. Arend & B. Haering)
http://www.alice.ch/001alc_020813_de.htm (Consulté le 20 novembre 2003)
- EDK / CDIP / CDPE (Ed.) (1972). *Mittelschule von morgen : Bericht der Expertenkommission zum Studium der Mittelschule von morgen / Enseignement secondaire de demain : Rapport de la Commission d'experts pour l'enseignement secondaire de demain / Insegnamento secondario di domani : Rapporto della Commissione d'esperti per l'insegnamento secondario di domani*. Jahrbuch der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren « Bildungspolitik » / Annuaire de la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique « Politique de l'éducation » / Annuario della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione « Politica dell'educazione », 58. Frauenfeld : Huber & Co.
- EDK / CDIP (Ed.) (1996b). *Von der « Mittelschule von morgen » zur Maturitätsreform 1995 / De l' « Enseignement secondaire de demain » à la réforme de la maturité 1995*. Studien und Berichte 8 / Etudes et rapports 8. Bern : EDK / CDIP.
- Eurydice (Ed.) (2000). *Apprendre tout au long de la vie : la contribution des systèmes éducatifs des Etats membres de l'Union européenne*. Bruxelles : Eurydice.

- Galley, F. & Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Editions Universitaires.
- Galley, F. & Meyer, T. (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active. Rapport de base pour l'OCDE : Suisse*. Berne : CDIP [etc.].
- Gieré, A. (2001). Die Schaffung von Fachhochschulen in der Schweiz. In G. Rothe, *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen* (171-176). Luzern : DBK Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Gloor, D. et al. (1999). *Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung. Empirische Untersuchung bei 21- bis 25jährigen Frauen und Männern ohne und mit Ausbildung*. Zürich : Schweizerische Konferenz der Gleichstellungsbeauftragten, Lehrstellenprojekt 16+.
- Häfeli, K. (1991). *Die Lehrabschlussprüfung für Erwachsene nach Art. 41.1 des Berufsbildungsgesetzes. Realisierungsprobleme und Lösungsvorschläge*. Berichte aus dem Institut für Bildungsforschung und Berufspädagogik im Amt für Berufsbildung des Kantons Zürich, Band 23. Zürich : Amt für Berufsbildung. (En collaboration avec S. Bolli et al.)
- Hanhart, S. & Schulz, H.R. (1998). *La formation des apprentis en Suisse. Coûts et financements*. Lausanne/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Hansen, H. (1999). Qualifikationsanforderungen der Arbeitskräftenachfrage. In H. Hansen et al. (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz ? / Formation et travail. La fin d'une distinction ?* (175-188). Aarau : Sauerländer.
- Hansen, H. et al. (Hrsg.) (1999). *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz ? / Formation et travail. La fin d'une distinction ?* Aarau : Sauerländer.
- Jenzer, C. (1998). *Schulstrukturen als historisch gewachsenes Produkt bildungspolitischer Vorstellungen. Blitzlichter in die Entstehung der schweizerischen Schulstrukturen*. Bern: Peter Lang.
- Kiener, U. (1999). *Gibt es Studienabbrecher ? Studium und Studienabbruch im Kontext*. Chur/Zürich : Rüegger.
- Kiener, U. (juin 2002). *Der Zugang zu den Fachhochschulen. Eine Analyse der SHIS-Daten des Bundesamtes für Statistik für das Jahr 2000*. (Document non publié)
- Kiener, U. (en préparation). *Das neue Berufsbildungsgesetz*. Text im Rahmen einer Studie im Nationalen Forschungsprogramm 43 (NFP 43 / PNR 43).

- Kübler, C. (2001). *Rapport national de la Suisse. Développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle*. Genève : BIE ; Berne : CDIP. (Rédigé sur mandat de la CDIP)
- La Suisse et sa pluralité : nature, population, démocratie, économie, culture* (2003).
Schönbühl-Berne : Kümmerly + Frey SA. (En collaboration avec « Présence Suisse »,
Département fédéral des affaires étrangères)
- Léchenne, C. (2003). Valida : ein nationales System zur Anerkennung erworbener
Fähigkeiten. *Berufsbildung Schweiz / Formation professionnelle Suisse / Formazione
professionale Svizzera*, 5, 21.
- Leu, A. et al. (1996). *Die Wirksamkeit der Ingenieurausbildung in der Schweiz* Chur/Zürich :
Rüegger.
- Logassi, S. (2003). Mise en œuvre de la déclaration de Bologne. La réforme du siècle en un
tournemain. *Vision*, 2, 25-27.
- Marina Decarro, N. (février 2001). *Que deviennent les titulaires après l'obtention du
diplôme ? Résultats de l'enquête sur l'orientation des titulaires des diplômes de
l'enseignement postobligatoire et tertiaire non-universitaire public genevois de 1997,
18 mois environ après l'obtention du diplôme*. Genève : Service de la Recherche en
Education.
- Marti, L. & Golay, D. (2002). La formation continue professionnelle des ouvrières qualifiées :
Une formation en marge ! *Education permanente*, 39 (3), 36-39.
- Meyer, T. (1996). *L'abandon des études dans les hautes écoles suisses. Une analyse
structurelle*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- Meyer, T. (1997). *Die Schweizerische Arbeitskräfteerhebung (SAKE) als Datengrundlage für
die Analyse des Übergangs zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem.
Evaluationsbericht*. (Document non publié)
- Meylan, J.P. (1997). Die Maturitäts-Anerkennungs-Verordnung (MAV) : Grundlage des
ältesten schweizerischen Schulabschlusszeugnisses. In H. Badertscher (Ed.), *La
Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997. Sa
création, son histoire, son œuvre* (54-59). Bern : Haupt.
- Müller, B. (à paraître). *Cursus d'apprentis: Voie directe et chemins de traverse*.
- OCDE (Ed.) (1990). *Examen de la politique d'éducation en Suisse. Rapport et questions des
examineurs*. Paris : OCDE.
- OCDE (Ed.) (1996). *Qualifications et compétences professionnelles dans l'enseignement
technique et la formation professionnelle. Evaluation et certification*. Paris : OCDE.

- OCDE (Ed.) (septembre 2001). *Examen thématique de l'apprentissage des adultes. Suisse. Note de synthèse*. Zurich: FSEA.
- OCDE (avril 2002). *Faciliter la formation tout au long de la vie : Le rôle des systèmes nationaux de qualification. Directives relatives aux rapports d'information nationaux*. (Document non publié)
- OCDE (Ed.) (2003a). *Au-delà du discours : politiques et pratiques de formation des adultes*. Paris : OCDE.
- OCDE (Ed.) (2003b). *Examens des politiques nationales d'éducation. L'enseignement tertiaire en Suisse*. Paris : OCDE.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) (mai 2002). *Formation professionnelle modulaire. Lignes directrices du 31 mai 2002*. Berne : OFFT. <http://www.bbt.admin.ch/berufsbil/projekte/modula/f/index.htm> (Consulté le 28 novembre 2003)
- Office fédéral de la statistique (Ed.) (1997). *La formation continue en Suisse. Une analyse de l'enquête suisse sur la population active de 1996*. Berne : Office fédéral de la statistique. (Auteurs : A. Borkowsky et al.)
- Office fédéral de la statistique (Ed.) (1998). *Les indicateurs du capital humain en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. (Rédaction : E. Stocker et al.)
- Office fédéral de la statistique (Ed.) (1999). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse, 1999*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. (Rédaction : E. Stocker, en collaboration avec A. Borkowsky et al.)
- Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002f). *De la haute école à la vie active. Premiers résultats de l'enquête 2001 auprès des nouveaux diplômés*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. (Concept et réalisation : S. Schmidlin, en collaboration avec L. Boegli & K. Holenstein)
- Office fédéral de la statistique (Ed.) (2002g). *L'intégration des nouveaux diplômés sur le marché du travail. Une analyse empirique des enquêtes menées de 1981 à 2001 auprès des nouveaux diplômés des hautes écoles suisses*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. (Auteur : A. Franzen, en collaboration avec S. Schmidlin & L. Boegli)
- Office fédéral de la statistique (Ed.) (2003b). *ESPA 2002 en bref. Principaux résultats de l'enquête suisse sur la population active*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique. (Réalisation : V. Laessig & S. Siegenthaer)
- Office fédéral de la statistique & Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (Eds) (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000*. Neuchâtel : OFS & CDIP. (Auteurs : C. Zahner et al.)

- Office fédéral de l'éducation et de la science. (Ed.) (1999). *Bourses d'études : Rapport 1999. Comparaisons, analyses, tendances*. Berne : Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES). (Auteurs : H.K. von Matt et al.)
- Pont, B. & Werquin, P. (2002). L'apprentissage des adultes en Suisse et dans d'autres pays de l'OCDE. Une perspective comparative. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Revue suisse des sciences de l'éducation / Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 24 (2), 279-307.
- Ramseier, E. (2003). Evaluation de la nouvelle maturité : premiers résultats. *Gymnasium Helveticum*, 1, 15-17.
- Reinhard, H. (octobre 2003). *Le registre suisse REG*. Zürich : Fondation des Registres suisses des ingénieurs, des architectes et des techniciens. http://www.schweiz-reg.ch/reg_f6.htm (Consulté le 11 novembre 2003)
- Renold, U. (juin 2003). *Concept général. Mise en oeuvre de la nouvelle loi sur la formation professionnelle*. Berne: OFFT. <http://www.bbt.admin.ch/dossiers/nbb/f/index.htm> (Consulté le 29 octobre 2003)
- Rimann, M. et al. (1999). Vorstellungen über die zukünftige Arbeitswelt beim Übergang von der Ausbildung ins Berufsleben. In H. Hansen et al. (Hrsg.), *Bildung und Arbeit. Das Ende einer Differenz ? / Formation et travail. La fin d'une distinction ?* (101-118). Aarau : Sauerländer.
- Rosenmund, M. & Zulauf, M. (à paraître). *trans formation. Quel système de formation pour un apprentissage à vie ?* Berne : CDIP.
- Rothe, G. (2001). *Die Systeme beruflicher Qualifizierung Deutschlands, Österreichs und der Schweiz im Vergleich. Kompendium zur Aus- und Weiterbildung unter Einschluss der Problematik Lebensbegleitendes Lernen*. Luzern : DBK Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz.
- Schläfli, A. & Gonon, P. (1999). *Weiterbildung in der Schweiz. Situation und Perspektiven*. Frankfurt/M. : Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE). (Rédigé sur mandat de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie et de l'Office fédéral de la culture)
- Schräder-Naef, R. (1997). *Warum Erwachsene (nicht) lernen. Zum Lern- und Weiterbildungsverhalten Erwachsener in der Schweiz*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Schräder-Naef, R. (1998). *Biographies éducatives d'adultes. Rapport de valorisation*. Berne/Aarau : Direction du Programme national de recherche 33 (PNR 33). (En collaboration avec le Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation)
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2001b). *Determinanten und Auswirkungen der beruflichen Weiterbildung in der Schweiz / Facteurs déterminants et effets de la*

formation continue en Suisse. *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 01 : 028.*

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2001c). Auswirkungen der Nachholbildung auf die berufliche Weiterentwicklung / Effets de la formation de la 2^e chance sur les carrières professionnelles. *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 01 : 021.*

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2001d). Transitionen zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben in der Schweiz (TREE) / Transitions entre formation initiale et vie active en Suisse (TREE). *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 01 : 029.*

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2001e). Qualifikationen und Karrieren im Licht veränderter Fähigkeitsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt / Qualifications et carrières face à l'évolution des exigences du marché de l'emploi. *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 01 : 033.*

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2002). Die Erwartungen schweizerischer Studierender hinsichtlich Bildungsrenditen – ein Beitrag an das internationale Projekt PURE / Les attentes des étudiants suisses en matière de rentabilité des études – une contribution au projet de recherche international PURE. *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 02 : 002.*

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2003a). Formen betrieblicher Weiterbildung und ihre qualifizierenden Wirkungen / Approche de la formation continue dans l'entreprise et de ses effets. *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 03 : 017.*

Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung / Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (Ed.) (2003b). Bildung oder Begabung ? Ökonometrische Untersuchungen zu den Ursachen individueller Lohnunterschiede / La formation ou les dons ? Analyse économétrique des différences individuelles de salaire. *Information Bildungsforschung / Information sur la recherche éducationnelle, fiche 03 : 016.*

Schweri, J. et al. (2003). *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung – aus der Sicht Schweizer Betriebe*. Chur/Zürich: Rüegger.

Spiess, C. (1996). *Studienfachwechsel an schweizerischen Hochschulen. Eine Analyse aufgrund der Studienverläufe von 50 000 Studierenden. Forschungsbericht im Rahmen der Dissertation « Studienfachwechsel - Ausmass, Bedingungen und Folgen »*. Bern : Bundesamt für Statistik.

- Spiess Huldi, C. (2001). *De la haute école spécialisée à la vie active. Enquête auprès des nouveaux diplômés 1999*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Spiess Huldi, C. (2002). Family obligations and the transition to working life : the influence of parenthood and family obligations on the transition to employment of university graduates. *Education + Training*, 44 (4/5), 208-216.
- Weber Cahour, I. & Ricci, J.L. (septembre 1999). *La situation professionnelle 5 ans après le diplôme EPFL : Enquête auprès de la promotion 1992*. Lausanne : EPFL, UNÉED'IP.
- Wettstein, E. (2002). *Vom Bericht 1996 zum neuen Berufsbildungsgesetz. Etappen auf dem Weg zum neuen Gesetz*. Bern: SBBK. <http://www.bbaktuell.ch/pdf/bba1620h.pdf>
(Consulté le 29 octobre 2003)
- Wicki, M. (1998). *Qualifikationsbedarf auf dem Arbeitsmarkt. Zusatzauswertungen einer Firmenbefragung in den Regionen Biel-Seeland und Oberaargau. Projekt der Stiftung IFWE Biel im Auftrag des Kantonalen Amtes für Industrie, Gewerbe und Arbeit (KIGA), Volkswirtschaftsdirektion des Kantons Bern*. Arbeitsbericht 20. Bern : Universität Bern, Koordinationsstelle für Weiterbildung.
- Winkler, R. (2003). *Anerkennung und Validierung von Kompetenzen. Machbarkeits- und Konzeptstudie zur Anerkennung und Validierung nicht formell erworbener Kompetenzen im Kanton Zürich*. Zürich : Verlag Impulse.
- Wolter, S.C. (2000). Wage Expectations : A Comparison of Swiss and US Students. *KYKLOS*, 53 (1), 51-69.
- Wolter, S.C. (2002). Training and Job-mobility in Switzerland. In U. Backes-Gellner & C. Schmidtke (Hrsg.), *Bildungssystem und betriebliche Beschäftigungsstrategien in internationaler Perspektive*. Schriften des Vereins für Sozialpolitik, Gesellschaft für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Neue Folge Band 290 (19-36). Berlin : Duncker & Humblot.
- Wolter, S.C. et al. (2002). Übergang von Fachhochschulabsolventinnen und -absolventen in den Arbeitsmarkt - am Beispiel der HSW Bern. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Revue suisse des sciences de l'éducation / Rivista svizzera di scienze dell'educazione*, 24 (2), 241-261.
- Wolter, S.C. & Weber, B.A. (1998). L'apport financier de la formation. *La Vie économique - Revue de politique économique / Die Volkswirtschaft - Magazin für WirtschaftsPolitik*, 9, 10-15.
- Wolter, S.C. & Weber, B.A. (1999). A new look at private rates of return to education in Switzerland. *Education + Training*, 41 (8), 366-372.
- Wolter, S.C. & Zbinden, A. (2002). Labour market expectations of Swiss university students. *International Journal of Manpower*, 23 (5), 458-470.

Zulauf, M. (octobre 2003). *The process of preparation for the New Federal Law on Professional Education : How the stakeholders cooperated in the modernisation of the Federal Certificate of Competence*. Contribution suisse au Groupe thématique 3 « Co-operation of different institutions and stakeholders » de l'activité OCDE « Faciliter la formation tout au long de la vie : Le rôle des systèmes nationaux de qualification ». (Document non publié)

Textes officiels

Accord intercantonal du 18 février 1993 sur la reconnaissance des diplômes de fin d'études.
RS 413.21 / CDIP, Recueil des bases légales, 4.1.

Accord intercantonal universitaire (AIU) du 20 février 1997. RS 414.23 / CDIP, Recueil des bases légales 3.1.

Accord intercantonal sur les hautes écoles spécialisées (AHES) pour les années 1999 à 2005 du 4 juin 1998. CDIP, Recueil des bases légales 3.3.

Accord intercantonal sur les écoles supérieures spécialisées (AESS) du 27 août 1998. CDIP, Recueil des bases légales 3.4.

Arrêté fédéral du 18 juin 1999 relatif à des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage et à développer la formation professionnelle (2e arrêté sur les places d'apprentissage). RS 412.100.4

Code des obligations du 30 mars 1911. RS 220

Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999. RS 101

Déclaration commune du conseil des EPF et du Conseil suisse des hautes écoles spécialisées de la CDIP du 17 septembre 1998. La reconnaissance réciproque des études accomplies et la réglementation des passages entre les hautes écoles spécialisées (HES) et les écoles polytechniques fédérales (EPF).

Loi fédérale du 19 avril 1978 sur la formation professionnelle (LFPr). RS 412.10

Loi fédérale du 25 juin 1982 sur l'assurance chômage obligatoire et l'indemnité en cas d'insolvabilité (Loi sur l'assurance chômage, LACI). RS 837.0

Loi fédérale du 6 octobre 1995 sur les hautes écoles spécialisées (LHES). RS 414.71

Loi fédérale du 8 octobre 1999 sur l'aide aux universités et la coopération dans le domaine des hautes écoles (Loi sur l'aide aux universités, LAU). RS 414.20

Loi fédérale du 13 décembre 2002 sur la formation professionnelle (LFPr). FF 2002 7739

Message du Conseil fédéral du 25 novembre 1998 relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2000 à 2003. FF 1999 271

Message du Conseil fédéral du 6 septembre 2000 relatif à une nouvelle loi sur la formation professionnelle (LFPr). FF 2000 5256

Message du Conseil fédéral du 29 novembre 2002 relatif à l'encouragement de la formation, de la recherche et de la technologie pendant les années 2004 à 2007. FF 2003 2067

Ordonnance du 17 décembre 1973 sur les examens fédéraux de maturité. RO 1974 196, 1982 2274, 1986 949, 1990 691

Ordonnance du 7 novembre 1979 sur la formation professionnelle (OFPr). RS 412.101

Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM) des 16 janvier / 15 février 1995. CDIP, Recueil des bases légales 4.3.1.1.

Ordonnance du 11 septembre 1996 relative à la création et à la gestion des hautes écoles spécialisées (Ordonnance sur les hautes écoles spécialisées, OHES). RS 414.711

Ordonnance du 7 mai 1997 relative à des mesures visant à améliorer l'offre de places d'apprentissage pour les années 1997/98, 1998/99 et 1999/2000. RS 412.100.31

Ordonnance du 30 novembre 1998 sur la maturité professionnelle. RS 412.103.1

Ordonnance du 7 décembre 1998 sur l'examen suisse de maturité. RS 413.12

Rapport du Conseil fédéral du 11 septembre 1996 sur la formation professionnelle (Loi fédérale sur la formation professionnelle). FF 1996 V 571

Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants des degrés préscolaire et primaire du 10 juin 1999. CDIP, Recueil des bases légales 4.3.4.3.

Règlement concernant la reconnaissance des diplômes de hautes écoles pour les enseignantes et enseignants du degré secondaire I du 26 août 1999. CDIP, Recueil des bases légales 4.3.4.4.

Règlement concernant la reconnaissance des certificats délivrés par les écoles de culture générale du 12 juin 2003. CDIP, Recueil des bases légales 4.3.1.2.

Révision de la loi sur la formation professionnelle. Rapport explicatif établi pour la procédure de consultation. (Mai 1999). Département fédéral de l'économie.

Annexes

Annexe 1 : De la société industrielle à la société des services

Annexe 2 : Le système d'enseignement en Suisse, en 2000/2001

Annexe 3 : Niveau de formation de la population résidante selon l'âge, en 2000

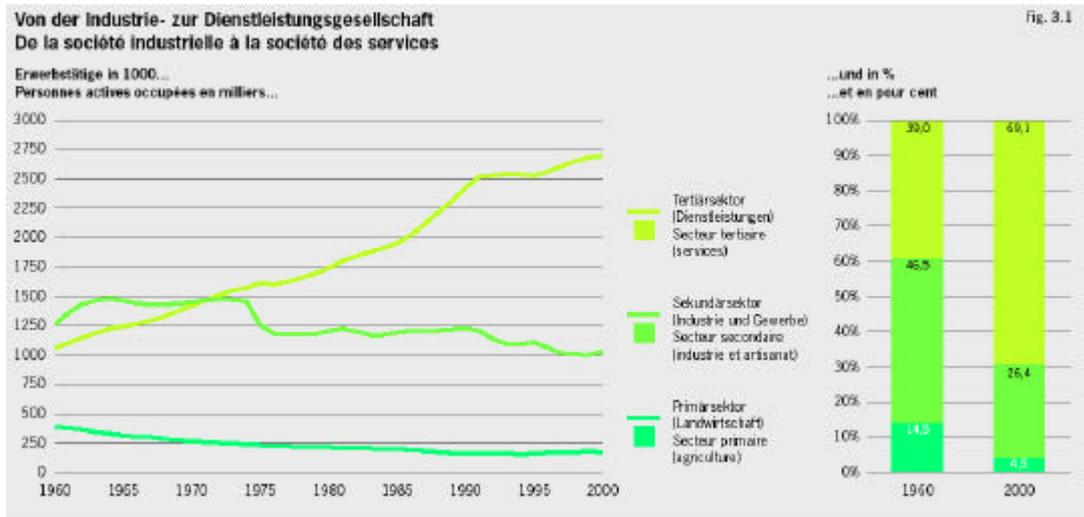
Annexe 4 : Titres délivrés en 2001 – vue d'ensemble

Annexe 5 : Taux de sans-emploi par niveau de formation

Annexe 6 : Revenu relatif du travail des personnes occupées à plein temps selon le niveau de formation, de 1991 à 1998

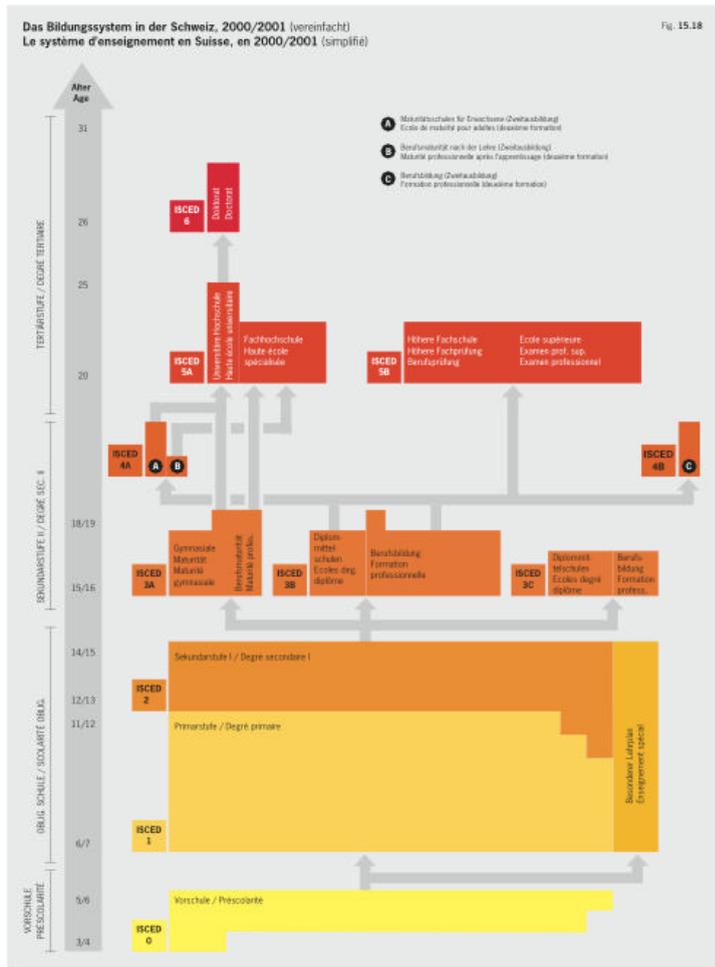
Annexe 7 : Liste des abréviations et des sites Internet

Annexe 1



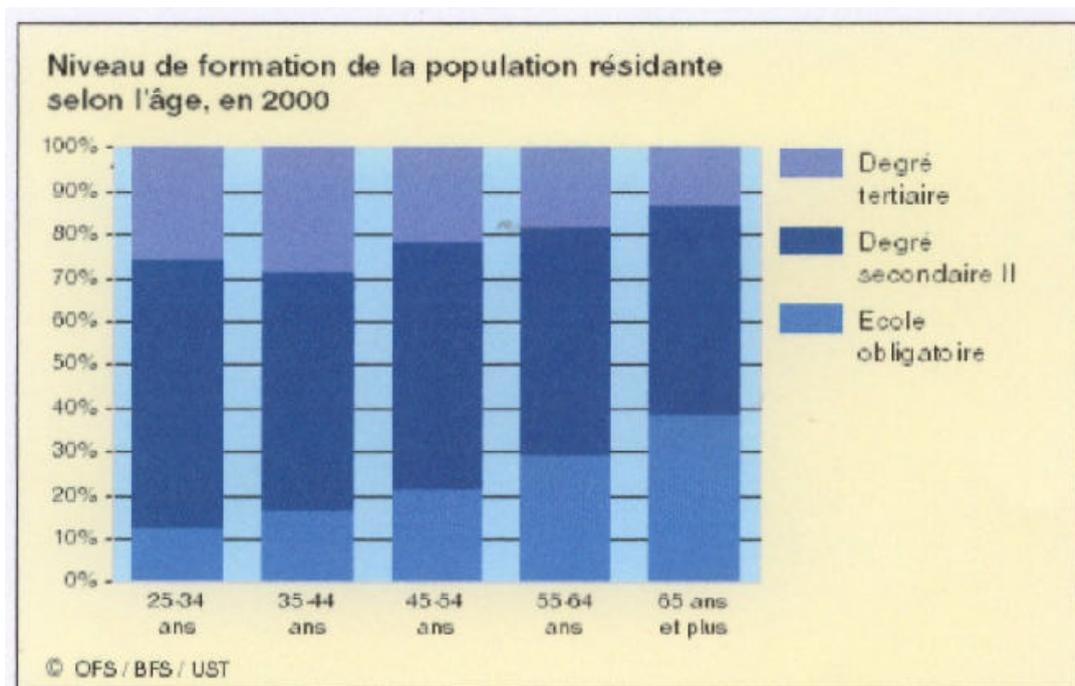
Source : Office fédéral de la statistique (2003a, version numérique)

Annexe 2



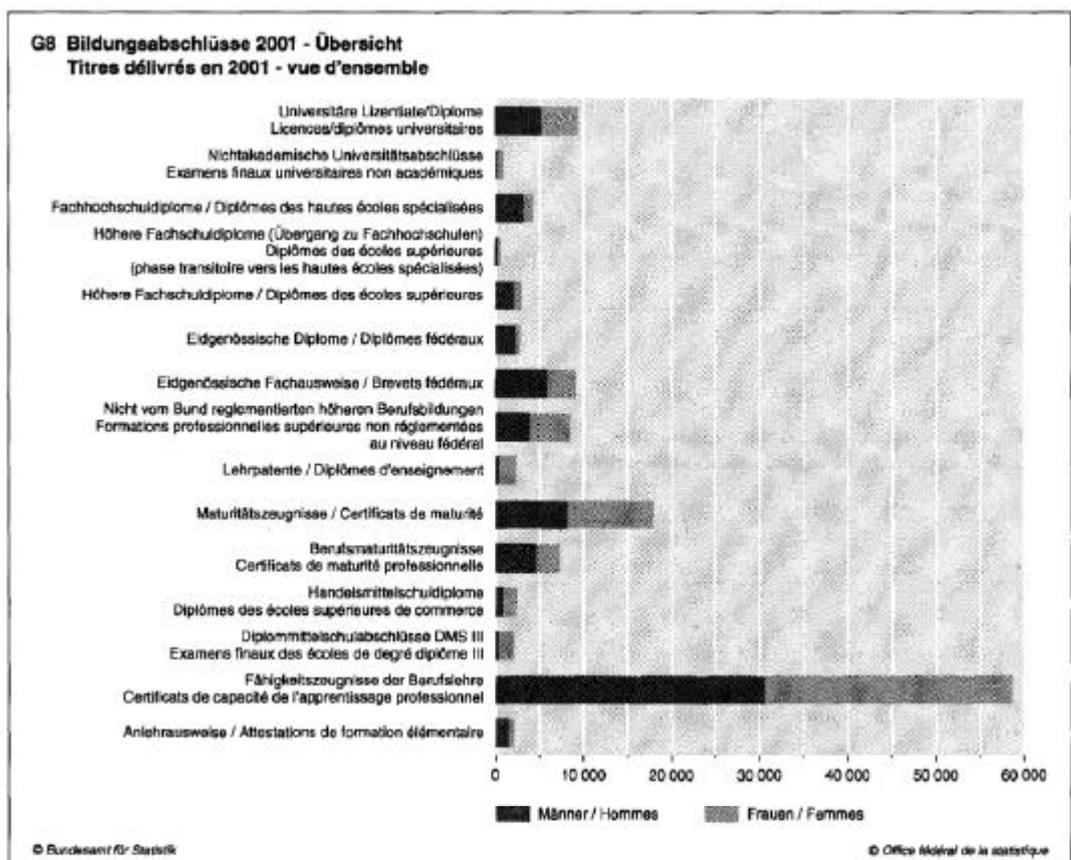
Source : Office fédéral de la statistique (2003a, version numérique)

Annexe 3



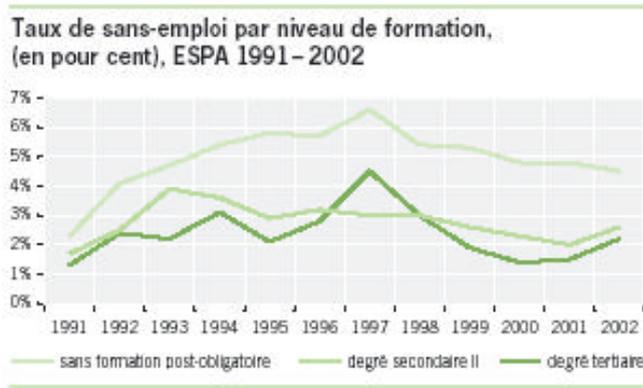
Source : Office fédéral de la statistique (Site Internet consulté le 16.04.03)

Annexe 4



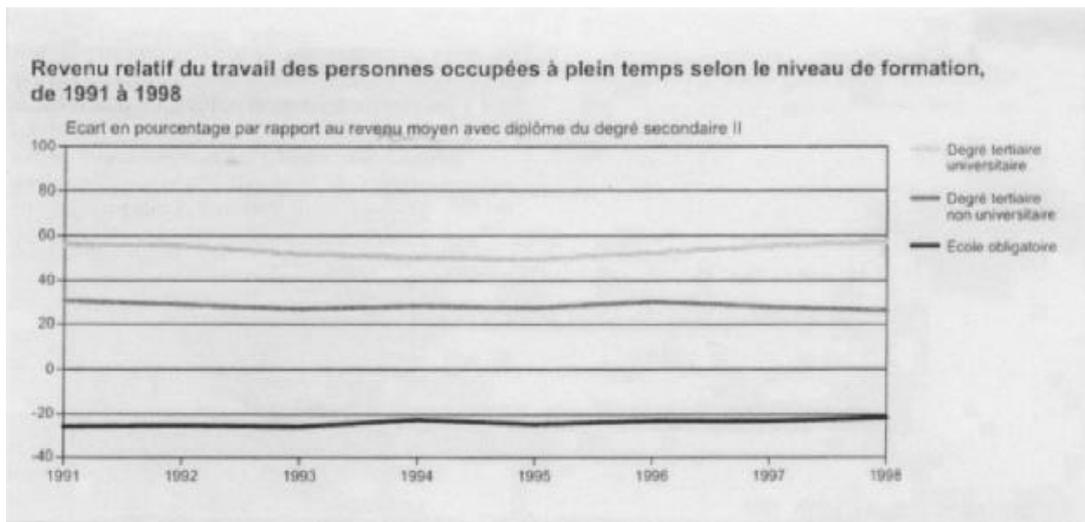
Source : Bundesamt für Statistik / Office fédéral de la statistique (2002c)

Annexe 5



Source : Office fédéral de la statistique (2003b)

Annexe 6



Source : Office fédéral de la statistique (1999)

Annexe 7

Liste des abréviations et des sites Internet

Abréviations	Libellés	Sites Internet des institutions
ALL	Adult Literacy and Lifeskills Survey	
BIE	Bureau international d'éducation	www.ibe.unesco.org
BIT	Bureau international du travail	www.ilo.org
CDIP	Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique	www.cdip.ch
CEDEFOP	Centre européen pour le développement de la formation professionnelle	www.cedefop.eu.int
CFC	Certificat fédéral de capacité	
CFHES	Commission fédérale des hautes écoles spécialisées	www.bbt.admin.ch/fachhoch/efhk/f
CGU	Commission gymnase - université	
CH-Q	Dossier suisse de qualifications	
ch-x	Enquête fédérale auprès de la jeunesse et des recrues	
CIRFA	Conférence intercantonale des responsables de la formation des adultes	www.alice.ch
CITE	Classification internationale type de l'éducation	
CSRE	Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation	www.skbf-csre.ch
CSST	Conseil suisse de la science et de la technologie	www.swtr.ch/swtr_fr
CUS	Conférence universitaire suisse	shkwww.unibe.ch
DFAE	Département fédéral des affaires étrangères	www.eda.admin.ch
DFE	Département fédéral de l'économie	www.evd.admin.ch
DFI	Département fédéral de l'intérieur	www.edi.admin.ch
ECG	Ecole de culture générale	
ECTS	European Credit Transfer System / Système européen de transfert de crédits	
EDD	Ecole du degré diplôme	
EduQua	Label de qualité dans la formation continue mis en place sous le patronat de l'OFFT et du seco	
EOS	Enquête sur l'orientation des titulaires des diplômes et certificats de l'enseignement postobligatoire public genevois	
EPF	Ecole polytechnique fédérale	

ES	Ecole supérieure	
ESPA	Enquête suisse sur la population active	
ETS	Ecole technique supérieure	
EVAMAR	Evaluation de la mise en oeuvre de l'ORRM	
FSEA	Fédération suisse pour l'éducation des adultes (ancien) / Fédération suisse pour la formation continue (nouveau)	www.alice.ch
GSR	Groupement de la science et de la recherche	www.gwf-gsr.ch
HEP	Haute école pédagogique	
HES	Haute école spécialisée	
HEU	Haute école universitaire	
IALS	International Adult Literacy Survey / Enquête internationale sur la littératie des adultes	
ISO	Organisation internationale de normalisation	
LHES	Loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées	
LFPr	Loi fédérale sur la formation professionnelle	
OAQ	Organe d'accréditation et d'assurance qualité	www.oaq.ch
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques	www.oecd.org
OFES	Office fédéral de l'éducation et de la science	www.admin.ch/bbw
OFFT	Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie	www.admin.ch/bbt
OFS	Office fédéral de la statistique	www.admin.ch/bfs
ONU	Organisation des Nations Unies	
ORRM	Ordonnance du Conseil fédéral / Règlement de la CDIP sur la reconnaissance des certificats de maturité gymnasiale (RRM)	
PEC	Plan d'études cadre	
PISA	Programme for International Student Assessment / Programme international pour le suivi des acquis des élèves	www.pisa.admin.ch
PME	Petites et moyennes entreprises	
PNR 33	Programme national de recherches 33	
PNR 43	Programme national de recherches 43	
REG	Registre suisse des ingénieurs, des architectes et des techniciens	
seco	Secrétariat d'Etat à l'économie	www.seco-admin.ch
SSRE	Société suisse pour la recherche en éducation	www.sgbf.ch
Swissmem	Association patronale suisse de l'industrie des machines, des équipements électriques et des métaux	www.swissmem-berufsbildung.ch

TIMSS	Third International Mathematics and Science Study	
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture	www.unesco.com
USAM	Union suisse des arts et métiers	www.sgv-usam.ch
Valida	Association de partenaires intéressés pour un système de validation des acquis non formels	