

Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs

Hors-série n°4 (2013)

Les « petits » diplômes professionnels en France et en Europe

Sasha Cortesi et Christian Imdorf

Le certificat fédéral de capacité en Suisse - Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène ?

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Sasha Cortesi et Christian Imdorf, « Le certificat fédéral de capacité en Suisse - Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* [En ligne], Hors-série n°4 | 2013, mis en ligne le 31 octobre 2013, consulté le 20 juin 2014. URL : <http://cres.revues.org/2506>

Éditeur : Fondation Maison des Sciences de l'Homme
<http://cres.revues.org>
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://cres.revues.org/2506>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

ARES

Le certificat fédéral de capacité en Suisse – Quelles significations sociales pour un diplôme hétérogène ?

Sasha CORTESI et Christian IMDORF*

Introduction

Le système éducatif suisse se caractérise dans le panorama de la formation professionnelle en Europe par l'importance de la formation professionnelle initiale, surtout en comparaison avec les filières générales. En effet, les trois quarts des jeunes dans l'enseignement secondaire de second cycle – qui correspond en Suisse au cycle secondaire II – se retrouvent à l'intérieur d'une des filières professionnelles, alors que seul un jeune sur cinq suit un parcours de formation dans le cadre d'une filière à caractère généraliste. À l'issue de la formation professionnelle initiale, le diplôme de référence en Suisse est de toute évidence le Certificat fédéral de capacité (CFC). Près de 90 % des diplômés en 2010 dans le cadre des filières professionnelles ont obtenu un CFC (OFS, 2011, calculs des auteurs). La prédominance du CFC parmi les diplômes en Suisse va bien au-delà de la phase formative du cycle secondaire II. Il reste également le diplôme de référence dans l'ensemble des filières de formation post-obligatoires. Ce fait s'explique aussi, entre autre, par le caractère qualifiant du CFC, qui est le premier diplôme à donner accès à la vie active. La surreprésentation du CFC, ainsi que son caractère qualifiant, soulignent l'intérêt, voire la pertinence, d'une réflexion autour des enjeux sous-jacents à ce qui est la voie formative par excellence en Suisse (Waardenburg, 2011). Le présent article vise à décrire la situation actuelle de la formation professionnelle initiale en Suisse, avec un focus sur le CFC.

* Département de sciences sociales, Université de Bâle.

La Suisse se caractérise aussi par la spécificité d'un modèle de formation, articulé entre formation générale et formation professionnelle, et autour duquel se définit l'organisation de la formation professionnelle initiale, ainsi que l'offre des diverses filières de formation. Ce modèle de formation spécifique relève, essentiellement, de l'exigence du compromis entre deux approches de la formation professionnelle, l'une sur le tas et l'autre plutôt scolaire. Ces différences mettent en évidence l'influence des politiques des pays voisins, en particulier l'Allemagne et la France. Par ailleurs, le fédéralisme suisse impose un système éducatif intégré, mais adapté aux différences cantonales. L'autonomie des cantons dans la mise en œuvre de la formation et dans la définition de l'offre des filières de formation renforce l'hétérogénéité du paysage de la formation professionnelle initiale. La spécificité de la réalité en Suisse se résume ainsi dans l'idée d'un « laboratoire suisse de la formation professionnelle » (Meyer, 2009). L'idée du laboratoire exprime notamment la volonté d'intégrer les différences organisationnelles, institutionnelles, voire culturelles, dans le panorama de la formation professionnelle initiale. Cette quête de cohérence dans le cadre de l'hétérogénéité de l'offre de formation renforce l'intérêt de l'analyse du cas suisse.

L'accent mis sur le diplôme de référence de la formation professionnelle initiale s'insère bien dans l'analyse comparative de la formation professionnelle de base en Europe, au cœur de ce numéro. La réflexion sur le cas suisse comme laboratoire de la formation professionnelle relève notamment aussi d'une optique comparative, mais cette fois à l'intérieur des frontières nationales. Cette analyse comparative ouvre, entre autres, des pistes de réflexion intéressantes autour des divers enjeux sociologiques sous-jacents à la formation professionnelle, et précisément au CFC. Le présent article vise à contextualiser en termes institutionnels et sociohistoriques le CFC dans le système suisse des diplômes. En conclusion, nous nous concentrerons sur quelques pistes de recherche sous-jacentes à ce diplôme de référence.

Le CFC dans le panorama de la formation professionnelle en Suisse

L'hétérogénéité de l'offre de formation post-obligatoire dans le système éducatif suisse se décline toujours selon la distinction essentielle entre filières de formation générale et filières de formation professionnelle. Les prémisses de cette distinction se retrouvent déjà au sein de l'école obligatoire. En effet, l'orientation des élèves vers les filières professionnelles plutôt que vers les filières générales se définit déjà dans le cadre des *curricula* de l'enseignement secondaire de premier

cycle – qui correspond en Suisse au cycle secondaire I. Le système éducatif suisse prévoit notamment à partir de la fin du primaire, dans la plupart des cantons, la structuration des programmes dans diverses sections à exigences scolaires différentes : élémentaires, générales et élargies. Les élèves des sections générales, et surtout les élèves des sections élémentaires, avec une forte dimension professionnelle, sont orientés, essentiellement, vers les filières de formation professionnelle. Les filières de formation générale exigent, en principe, un cursus scolaire à l'intérieur des *curricula* à exigences élevées. L'orientation vers les diverses sections du cycle secondaire I se définit en fonction des résultats scolaires du primaire. Cette claire structuration dès le cycle secondaire I est significative des fortes logiques sélectives, voire ségréгатives, du système éducatif suisse (Meyer, 2009). Celui-ci prévoit cependant aussi des mesures transitoires à la sortie du cycle secondaire I. D'une durée d'une année, ces mesures se réalisent dans toute une série de programmes avec des contenus et des finalités différents, essentiellement, de rattrapage scolaire et/ou de préparation à la formation professionnelle dans des domaines spécifiques. Elles visent surtout l'intégration des élèves sans projet de formation encore défini dans une formation professionnelle initiale (Meyer, 2003).

La distinction entre formation générale et formation professionnelle se concrétise au moment du passage vers le cycle secondaire II. Or la distribution des jeunes entre formation générale et formation professionnelle au cycle secondaire II se fait nettement en faveur des filières professionnelles. Les taux varient d'un canton à l'autre, mais la prédominance des filières professionnelles est transversale. En 2010, sur un peu plus de 91 000 diplômes délivrés dans le cycle secondaire II, 65 % étaient des CFC, contre 21 % de Maturités gymnasiales (*cf.* tableau 1, *infra*). La filière gymnasiale se confirme ainsi comme la filière de référence de la formation générale¹, alors que le CFC est de toute évidence le diplôme de référence de la formation professionnelle initiale. 87 % des diplômes en 2010 dans la formation professionnelle initiale² étaient notamment des CFC (*cf.* tableau 1). Si les filières professionnelles du cycle secondaire II se réalisent, essentiellement, dans le cadre d'un parcours de formation avec un CFC, d'autres orientations largement minoritaires, avec d'autres certifications, viennent compléter le paysage des diplômes de la formation professionnelle initiale (OFFT, 2012 ; Waardenburg, 2010). Les filières

1 Dans le panorama des filières générales existe aussi la filière de formation minoritaire de l'école de culture générale. Cette formation s'appuie sur un programme à caractère généraliste, mais orienté vers des filières professionnelles du supérieur, dans les domaines social, santé, pédagogie, éducation et arts.

2 À l'exception de la Maturité professionnelle.

professionnelles sanctionnées par une Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) et la Formation élémentaire s'adressent surtout aux élèves ayant des difficultés scolaires, ne pouvant pas obtenir un CFC, dans l'optique de leur intégration sur le marché du travail (Kammermann *et alii*, 2011). Ces filières de formation avec un programme assoupli, et raccourci à deux ans, amènent les jeunes vers des emplois peu exigeants³. Les écoles supérieures de commerce délivraient encore en 2010 dans certains cantons, un titre reconnu au niveau fédéral, au terme d'une formation à plein temps de trois ans – le Diplôme de commerce (ou Maturité cantonale de commerce). Au terme de la transition successive à la réforme du début des années 2000 de la formation commerciale, les diplômes délivrés dans les écoles supérieures de commerce ne sont désormais que des CFC. Cette formation coexistait avec les autres filières professionnelles commerciales avec CFC et le Diplôme de commerce donnait également accès à la vie active.

Tableau 1 : Titres délivrés dans le cycle secondaire II en 2010*

	TOTAL	CYCLE SEC. II (%)	FORMATION PROF. (%)
FORMATION GÉNÉRALE			
Certificats de Maturité gymnasiale	18 865	20,7 %	
Examens finals des écoles de culture générale	3 578	3,9 %	
<i>Total formation générale</i>	22 443	24,7 %	
FORMATION PROFESSIONNELLE			
Certificats fédéraux de capacité (CFC)	59 389	65,3 %	86,7 %
Examens finals des écoles supérieures de commerce	2 897	3,2 %	4,2 %
Certificats de capacité des formations non réglementées par la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)	1 387	1,5 %	2,0 %
Attestations fédérales de formation professionnelle	3 690	4,1 %	5,4 %
Attestations de formation élémentaire	1 174	1,3 %	1,7 %
<i>Total formation professionnelle</i>	68 537	75,3 %	100 %
TOTAL CYCLE SECONDAIRE II	90 980	100 %	

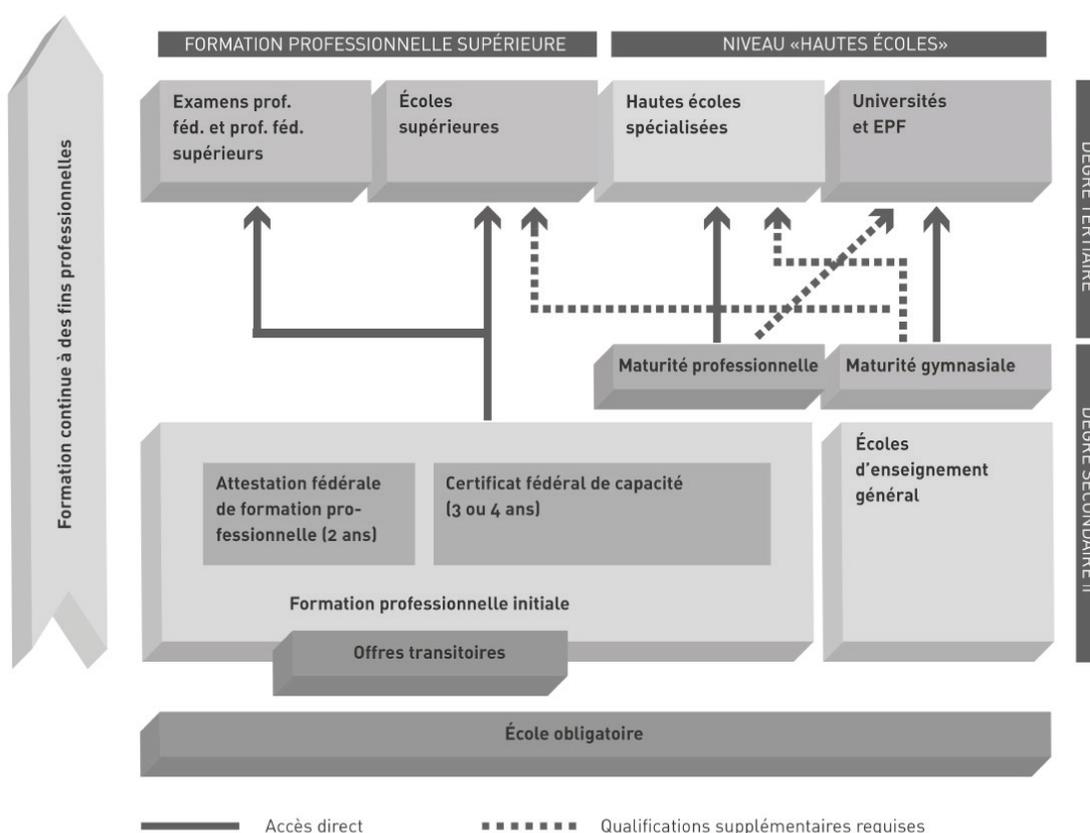
* Sans diplômes supplétifs (Certificats de Maturité professionnelle/Maturité spécialisée N=13653).

Source : OFS, 2011.

3 L'AFP remplace le diplôme de la Formation élémentaire, même si la transition n'est pas encore intégralement aboutie. La Formation élémentaire coexiste toujours avec les filières professionnelles avec AFP, pour les branches professionnelles qui n'ont pas été encore réglementées.

L'importance relative des filières professionnelles avec CFC varie profondément d'un canton à l'autre. Les cantons germanophones tendent, parallèlement au cas allemand, à privilégier davantage la formation professionnelle que les cantons latins, sous l'influence, pour les uns de la politique formative du *Berufung* allemand et pour les autres du modèle académique français et italien (Meyer, 2009). La part de jeunes en formation dans une filière professionnelle atteint en 2010, 86 % dans le canton de Saint-Gall, contre 38 % seulement à Genève. Cette distinction régionale s'observe dans d'autres cantons clés, en termes démographiques, comme Zurich avec 83 % des jeunes en formation professionnelle, Lucerne et Argovie 79 %, Berne 77 %, contre 59 % à Fribourg et au Tessin, 60 % dans le canton de Vaud et 66 % en Valais (OFS, 2011, calculs des auteurs).

Figure 1 : Survol du système éducatif suisse



Légende :
 Degré secondaire II : cycle secondaire II
 Degré tertiaire : enseignement supérieur
 EPF : écoles polytechniques fédérales
 Source : OFFT, 2010.

Traditionnellement, les diplômes qualifiants de la formation professionnelle initiale assurent aux personnes issues des diverses filières de formation l'accès direct à la vie active. Or dans le panorama de la formation professionnelle du cycle secondaire II s'est affirmée, depuis 1993, la Maturité professionnelle. La Maturité professionnelle est un complément de formation à la formation amenant au CFC. Cette formation se distingue en termes institutionnels de la formation amenant au CFC et peut être suivie parallèlement ou successivement à cette dernière. L'accès à la formation est soumis à l'évaluation des résultats scolaires du candidat. La Maturité professionnelle prend ainsi la forme d'une filière de formation très sélective, dont la sélectivité structure et légitime l'accès direct aux filières professionnelles supérieures prestigieuses des Hautes écoles spécialisées (HES). La figure 1 résume graphiquement la transition entre le cycle secondaire II et l'enseignement supérieur dans le système éducatif suisse.

L'enseignement supérieur s'organise également autour de la distinction essentielle entre formation générale et formation professionnelle, mais la perméabilité accrue entre les diverses filières de formation, suite aux dernières réformes dans le cadre de la formation professionnelle, en relativise l'évidence. Cette perméabilité ne se traduit cependant pas encore dans la réalité. Les universités et les écoles polytechniques fédérales restent en fait toujours l'apanage des gymnasiens. Les HES sont surtout destinées aux personnes issues des filières professionnelles avec CFC, sous conditions qu'elles aient complété leur formation par une Maturité professionnelle. Les écoles supérieures, les écoles de préparation aux examens professionnels supérieurs pour les certificats et brevets fédéraux sont destinées aux personnes issues des filières professionnelles avec CFC, après un certain nombre d'années d'expérience professionnelle (OFFT, 2012).

L'affirmation du CFC dans le système éducatif suisse

La question de la formation professionnelle initiale en Suisse se pose dès les années 1880, au moment où l'Union suisse des arts et métiers, la première union nationale des petites entreprises, constate la perte de compétitivité à l'échelle internationale de ses membres (Borkovsky & Gonon, 1996). L'essor de l'industrie suisse n'avait pas été accompagné d'une formation qualifiante adéquate. En outre, le recrutement de main-d'œuvre posait des problèmes, au vu de l'intérêt croissant des jeunes pour la grande industrie, au détriment des petites entreprises. Il s'agissait de mettre fin à cette évolution au moyen d'un nouveau cadre législatif. L'État a ainsi été appelé à intervenir dans la réglementation des

activités professionnelles de l'industrie, du commerce et de l'artisanat et, en même temps, dans l'amélioration et la modernisation de la formation professionnelle. L'intervention de l'État se focalisait, essentiellement, sur la surveillance de la formation, mais aussi sur la collaboration directe dans la mise sur pied, à travers des fonds publics, des écoles de formation professionnelle. Parallèlement, l'Union suisse des arts et métiers était tenue de définir les exigences fondamentales des nouvelles filières de formation. Les réformes suivantes se concentrèrent surtout sur la protection des jeunes en apprentissage.

L'institutionnalisation de la formation professionnelle initiale ne se réalise cependant seulement qu'au début du XX^e siècle. L'intérêt des fédérations de syndicats et des fédérations de l'industrie à l'égard de l'organisation de la formation professionnelle se traduit dans l'élaboration et l'adoption, en 1930, de la loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) (Borkovsky & Gonon, 1996). La LFPr rassemble, depuis lors, les directives cadre concernant l'organisation de la formation dans les professions artisanales, commerciales et industrielles, réglementées et supervisées par les autorités fédérales. Le principe de l'alternance entre la formation pratique en entreprise et la formation dans les écoles professionnelles s'inscrivait pour la première fois dans le texte législatif. Le CFC voyait aussi le jour à ce moment-là. En 1963 et 2004, la LFPr fit l'objet de révisions majeures. Elle règle, depuis la révision de 2004, désormais l'ensemble des professions.

La tendance vers l'intégration progressive des professions non réglementées dans le cadre de la formation professionnelle initiale apparaît clairement lorsqu'on étudie l'évolution au cours des dernières années du nombre des jeunes avec CFC en fin de formation. Si en 2000, 81 % des diplômes délivrés dans la formation professionnelle initiale étaient des CFC, en 2010 le taux était de 87 % (OFS, 2011, calculs des auteurs). Le nombre des diplômes non réglementés au niveau fédéral a chuté, en même temps, de 7 215 à 1 387. La réforme des écoles supérieures de commerce s'inscrit aussi dans la finalité intégrative des autorités fédérales. Le Diplôme de commerce (ou Maturité cantonale de commerce), reconnu au niveau fédéral en tant que certification alternative au CFC des filières commerciales duales, a été remplacé désormais par un CFC d'employé de commerce. L'intégration des filières professionnelles non réglementées et la réforme des écoles supérieures de commerce sont significatives de la volonté politique d'une consolidation du CFC parmi les diplômes de la formation professionnelle.

Cette stratégie de consolidation s'entrevoit aussi dans les réformes récentes qui portent sur l'élargissement de l'offre de formation professionnelle supérieure, et dont la finalité est la revalorisation de la formation professionnelle. Le passage vers les nouvelles filières de formation supérieure se réalise notamment sous

conditions d'une formation professionnelle sanctionnée par un CFC. Ce sont surtout les réformes des années 1990, avec la création des HES et l'introduction de la Maturité professionnelle, qui ont permis d'élargir l'éventail d'opportunités de formation supérieure. Si jusque-là les voies offertes aux personnes issues des filières professionnelles avec CFC étaient réduites à celles des écoles supérieures et à un certain nombre de certificats et brevets fédéraux, par la suite toutes les options formatives sont devenues en principe envisageables, à l'exception de certaines filières universitaires (*cf.* figure 1).

L'intervention de l'État a été rendue nécessaire, au début des années 1990, suite à l'accroissement exponentiel des préférences des jeunes pour les filières générales, surtout pour la filière de formation gymnasiale. Cette tendance s'est manifestée dès la fin des années 1980, conjointement au déclin des filières professionnelles. Les mesures régulatrices mises en œuvre visaient, fondamentalement, à rendre attractive la formation professionnelle, de façon à concurrencer les filières générales. Dans les sillages de cette politique formative naissent ainsi initialement les HES, sous la forme de filières alternatives à la formation universitaire et polytechnique. La Maturité professionnelle a été introduite parallèlement en tant que complément de formation au CFC – en alternative à la Maturité gymnasiale – qui préparait à ces filières professionnelles supérieures exigeantes. Ces réformes visaient en quelque sorte une forme d'académisation de la formation professionnelle (Waardenburg, 2011). La Maturité professionnelle s'affirme ainsi implicitement dans le discours public sur la formation professionnelle comme ce diplôme d'élite de la formation professionnelle initiale, dont l'empreinte généraliste et la forte sélectivité confirment le caractère académique et le prestige des HES. L'équilibre entre filières générales et filières professionnelles a été progressivement atteint à partir des premières années 2000.

Dans le débat sur l'exigence de réformes structurelles dans la formation professionnelle s'est inséré également le discours sur l'inadéquation du système éducatif suisse dans le contexte international (Gonon, 1999). D'une part, le déclin des filières professionnelles exigeait l'intervention des autorités fédérales, seules en mesure de rééquilibrer les rapports entre formation générale et formation professionnelle, de façon à préserver les équilibres sur le marché du travail. D'autre part, dès le début des années 1990, l'enjeu de l'euro-compatibilité s'est profilé notamment dans le climat de discussions vives autour de l'adhésion de la Suisse à l'Union européenne. Le système éducatif s'est ainsi retrouvé aussi sous la loupe des experts. Le constat de l'inadéquation de ses structures, peu euro-compatibles, entra inévitablement dans le débat autour de la nécessité d'une restructuration profonde.

L'évolution sociohistorique de la formation professionnelle initiale en Suisse illustre le travail de concertation sous-jacent à la définition de la formation professionnelle. Le cadre législatif souligne la complémentarité et les responsabilités respectives des différents acteurs concernés par son organisation. Dans la pratique, la formation professionnelle initiale relève du travail de concertation entre trois acteurs fondamentaux : la Confédération, les cantons et les organisations du monde du travail⁴ (OFFT, 2012). Ces trois partenaires coordonnent leurs efforts dans la définition des filières de formation. Les autorités fédérales se préoccupent des tâches de coordination de la formation professionnelle. Les cantons se concentrent sur la mise en œuvre et la surveillance des directives fédérales. Les tâches des 26 offices cantonaux de la formation professionnelle consistent, essentiellement, en l'organisation de l'offre des filières professionnelles autour des structures formatives cantonales. L'organisation des écoles professionnelles est de compétence cantonale. Les autorités cantonales se chargent aussi de la supervision de la formation pratique des jeunes dans le cadre des entreprises. Celles-ci offrent, dans la mesure du possible, des places de formation pour la partie pratique de la formation professionnelle. La définition des contenus des programmes est de la responsabilité des organisations du monde du travail, principalement les associations professionnelles. La large marge de manœuvre de ces organisations dans l'interprétation conjoncturelle des exigences minimales requises pour l'exercice des professions amène inévitablement à de profondes différences dans les contenus des filières de formation. Les programmes sont en fait revus régulièrement selon l'évolution du marché du travail.

L'hétérogénéité du CFC dans le panorama de la formation professionnelle initiale

L'offre de filières professionnelles avec CFC est très hétérogène. La liste des professions réglementées par la LFPr compte 230 professions recensées (OFFT, 2012). Toutes ces professions dans des branches professionnelles très diversifiées (commerciales, technologiques, industrielles, artisanales, etc.) conduisent à des CFC. Les diplômes sont équivalents en termes de qualification, mais l'organisation,

⁴ Dans le cadre des organisations du monde du travail s'insèrent des centaines d'acteurs, notamment les associations professionnelles, les partenaires sociaux, les fournisseurs privés et publics des places d'apprentissage et les syndicats.

les contenus et les exigences diffèrent profondément d'une formation à l'autre. La durée varie de trois à quatre ans selon des réglementations spécifiques à chaque profession. Cette élasticité dans l'organisation temporelle de la formation répond, fondamentalement, aux logiques internes aux branches. Les professions dans le secteur tertiaire s'organisent autour d'une formation en trois ans, alors que certaines professions dans l'industrie (polymécanicien/ne, informaticien/ne, automaticien/ne, installateur/rice-électricien/ne, etc.) privilégient une formation en quatre ans. Cette distinction n'a pas fait l'objet d'analyses spécifiques jusqu'à présent, mais les enjeux touchant à la rentabilité du jeune en formation pour l'entreprise formatrice semblent jouer un rôle déterminant (*cf.* Wolter & Schweri, 2003). L'élasticité de la durée de la formation relève ainsi en quelque sorte d'une décision stratégique des organisations du monde du travail en faveur de l'intégration des professions industrielles dans la formation professionnelle initiale.

L'hétérogénéité du paysage de la formation professionnelle initiale apparaît aussi dans la diversification des modalités de formation amenant au CFC. Dans la pratique, le même diplôme qualifiant dans le cadre de la même profession peut être obtenu à travers des parcours de formation différents. Cette hétérogénéité peut être résumée par la distinction essentielle entre formation en écoles professionnelles à plein temps et apprentissage, alternant travail en entreprise et cours en école professionnelle. Les objectifs de formation, les examens finaux dans les deux filières s'organisent en même temps, sur la base des mêmes épreuves, et les diplômes délivrés sont équivalents, mais les deux modalités de formation se définissent par des programmes forts différents.

L'apprentissage met surtout l'accent sur la formation pratique des jeunes en entreprise, complétée par des cours de culture générale dans les écoles professionnelles et par des cours interentreprises. Ces derniers, surtout en début de formation, sont axés sur l'acquisition d'aptitudes fondamentales dans la branche professionnelle concernée. La partie pratique prévaut nettement sur la partie théorique. Les jeunes passent la plupart du temps sur le lieu de travail, entre trois et quatre jours par semaine, selon la profession. Ce système en alternance est mieux connu sous le terme de système dual, voire *trial* au vu des cours interentreprises. Concernant l'accès aux filières du système dual, le cadre législatif n'impose pas d'exigences scolaires spécifiques, mais un âge minimal de 16 ans. L'accès se définit, essentiellement, en fonction des entreprises formatrices, responsables du contrat d'apprentissage, et qui imposent leurs propres critères de sélection.

L'alternative des écoles professionnelles à plein temps reste la variante minoritaire dans le système éducatif suisse. L'offre est limitée à un éventail plus restreint de professions, surtout dans les domaines technique et commercial. Les

écoles supérieures de commerce et les écoles de métiers prévalent, mais d'autres écoles existent aussi. En nombre mineur, elles sont axées sur des professions artistiques, paramédicales ou pédagogiques, ainsi que sur certaines professions de l'enseignement et de l'éducation musicale (Borkovsky & Gonon, 1996). La formation s'effectue en écoles à plein temps, avec des ateliers pour la formation pratique, complétés souvent par des périodes de stage en entreprise à durée variable (de quelques jours à quelques semaines). La culture générale et la formation spécialisée occupent une place importante dans le programme. Jusqu'à présent il manque des études systématiques en ce qui concerne les procédures de recrutement dans les différentes écoles professionnelles à plein temps en Suisse. La dimension scolaire apparaît cependant en tout cas davantage déterminante que dans les filières du système dual.

Les jeunes se répartissent différemment d'un canton à l'autre entre les deux modalités de formation. Ces différences cantonales expriment, dans les faits, les différentes sensibilités en matière de formation professionnelle. La formation en écoles professionnelles à plein temps prévaut notamment dans les cantons latins, alors que la formation du système dual domine en Suisse alémanique (Meyer, 2009). Si dans la plupart des cantons germanophones le taux des jeunes en apprentissage se situe entre 93 % et 100 %, dans les cantons latins le seuil maximal atteint est de 85 % (OFS, 2011, calculs des auteurs). Genève (51 %) et Neuchâtel (61 %) se distinguent avec des taux presque semblables entre apprentissage et formation en écoles professionnelles à plein temps. Ces différences reflètent, fondamentalement, l'exigence du compromis entre la prédominance de la formation professionnelle en Suisse et les différentes influences formatives régionales, notamment l'influence académique des cantons latins.

Le CFC et les enjeux sociaux dans la recherche sur la formation professionnelle

La quasi-absence d'analyses focalisées sur le CFC étonne, au vu de l'importance de ce diplôme dans le cadre des politiques sociales, économiques et de formation (à l'exception de Surdez, 2005). Le CFC a toujours été pris en considération en tant que variable explicative dans l'analyse d'autres objets de recherche. De nombreux enjeux, fondamentaux dans la réflexion scientifique autour du CFC, restent pratiquement inexplorés en Suisse, notamment la corrélation entre la différenciation scolaire interne au système de formation professionnelle et la reproduction sociale ; les opportunités réelles offertes aux jeunes de suivre la formation ;

sa valeur sociale et son utilisation effective sur le marché du travail ou encore son influence dans la définition des rapports entre catégories sociales distinctes, surtout en termes de ségrégation de genre. Ces quelques interrogations soulignent toute l'importance de la recherche sur la formation professionnelle en Suisse.

Différenciation scolaire interne au CFC et reproduction sociale

La stabilité du système dual, au cœur des filières de formation avec CFC, est garante de l'intégration des jeunes ayant des difficultés scolaires dans un cursus de formation professionnelle initiale, voire de leur soutien tout au long de la formation (Stalder *et alii*, 2008). Cela diffère du système éducatif allemand qui, depuis quelques années, est en recul du point de vue de sa capacité d'intégration (Buchholz *et alii*, à paraître). La capacité d'intégration du CFC en Suisse résulte aussi de l'absence dans le cadre législatif d'une définition des exigences scolaires minimales. La décision autour de ces exigences reste en fait à la discrétion des organisations du monde du travail, car ce sont elles qui définissent les contenus des programmes des diverses professions (*cf.* paragraphe sur la « sélectivité sociale du CFC »). La conjoncture économique et la structure interne des petites entreprises sont d'autres variables qui interviennent dans la sélection des jeunes en formation, surtout à l'égard de ceux qui présentent des déficits scolaires (*ibid.*). La différenciation entre les 230 professions recensées va ainsi de pair avec des exigences scolaires très différentes d'une profession à l'autre. Cette différenciation scolaire à l'intérieur de la formation professionnelle initiale participe à la production de logiques de catégorisation sociale. Or jusqu'à présent les résultats scientifiques démontrent l'absence d'une concrète corrélation entre les origines sociales des jeunes en formation, voire les connaissances scolaires minimales, et la réussite dans le cadre des diverses filières professionnelles (Stalder *et alii*, 2008). La Maturité professionnelle ne semble pas, non plus, être à l'origine de différences sociales spécifiques (Falter & Wendelspiess Chávez Juárez, 2011). Il faudrait cependant renouveler l'étude des trajectoires des jeunes issus de la Maturité professionnelle, de façon à saisir si ce diplôme a introduit entre-temps des logiques de hiérarchisation et de stratification des CFC. Cette analyse apparaît intéressante, au vu de l'état désormais consolidé de la Maturité professionnelle dans le panorama de la formation professionnelle initiale. En effet, les possibilités réelles d'obtenir une Maturité professionnelle dépendent, fondamentalement, du choix de la profession.

Sélectivité sociale du CFC

Si les logiques de différenciation sociale propres au CFC restent encore peu débattues, la question des chances d'accès des jeunes aux diverses filières professionnelles avec CFC a fait l'objet de plusieurs études. La compréhension du problème de la sélectivité sociale du CFC passe par l'analyse des enjeux sous-jacents aux décisions individuelles des jeunes en matière de choix professionnel, mais en même temps aussi par l'analyse des logiques de sélection des institutions de formation. Les jeunes en formation professionnelle duale proviennent souvent de milieux familiaux avec un capital culturel inférieur (Hupka-Brunner *et alii*, 2010). Ils se caractérisent en outre tout aussi souvent par une moindre affinité scolaire (Waardenburg, 2010). L'enjeu autour de la correspondance entre catégories sociales (origine sociale, sexe, etc.) et orientation formative (qui choisit quelle profession) apparaît nettement mieux documenté.

Or les logiques de sélection des institutions de formation viennent souvent renforcer l'orientation sélective des choix professionnels individuels des jeunes. La sélectivité sociale du CFC se décide ainsi également dans le cadre de l'organisation spécifique des différentes institutions de formation. Ces logiques de sélection varient visiblement d'une institution de formation à l'autre, en particulier entre les écoles professionnelles à plein temps et le système dual. H. Seibert, S. Hupka et C. Imdorf (2009) ont pu démontrer l'existence d'une corrélation entre l'origine nationale des jeunes et les chances d'accéder à une formation dans des systèmes éducatifs cantonaux avec des influences institutionnelles différentes. Les jeunes d'origine étrangère avaient notamment moins de chances d'accéder à une formation dans les cantons où le système dual était prépondérant, que dans ceux avec une formation professionnelle initiale à dominante scolaire. Les mécanismes sociaux sous-jacents à cette diversification de chances d'accès aux filières professionnelles avec CFC ont été abordés en Suisse dans le contexte des petites et moyennes entreprises (PME). Christian Imdorf (2010, 2012a, 2012b) montre les logiques discriminatoires intrinsèques aux processus de sélection dans les PME à l'égard des jeunes en formation, en lien notamment avec des critères de nationalité, de sexe et d'âge. D'autres études soulignent comment les entreprises formatrices choisissent les jeunes, dans les faits, moins sur la base des résultats scolaires qu'à partir d'autres critères de sélection comme la motivation ou les capacités à s'insérer dans le nouveau contexte de travail (Stalder *et alii*, 2008). La discrimination à l'embauche des jeunes se décline précisément en fonction des possibilités intégratives différentes attribuées à la nationalité, au sexe et à l'âge du candidat. Suite à l'analyse d'une nouvelle solution formative du système dual, reposant sur le principe de la

formation dans un réseau d'entreprises formatrices, C. Imdorf et R.-J. Leemann (2012) ont pu constater des possibilités effectives de réduire les discriminations par la simple modification de l'organisation de la formation.

L'enjeu de la sélection dans le cadre des institutions de formation reste cependant une clé de lecture possible dans la compréhension de la sélectivité sociale du CFC. Un autre sujet encore peu étudié concerne la corrélation entre l'arrêt de la formation professionnelle et les caractéristiques sociales du jeune, en l'occurrence l'âge, le sexe et la nationalité (Lamamra & Masdonati, 2009). L'analyse articulée entre lecture individuelle et lecture institutionnelle du parcours de formation des jeunes apparaît tout aussi pertinente, surtout pour comprendre la souffrance au travail ou à l'école professionnelle, conduisant au décrochage. L'analyse des logiques discriminatoires à l'œuvre dans les examens finaux de formation professionnelle, notamment en ce qui concerne l'influence de la nationalité et de l'origine sociale, s'inscrit dans la même perspective (*cf.* Amos *et alii*, 2000).

Valeur professionnelle et sociale du CFC

Le système dual apparaît dans le panorama international de la formation professionnelle comme une solution idéale en ce qui concerne la réduction du chômage juvénile et l'insertion des diplômés sur le marché du travail (Müller & Shavit, 2008). Ce constat était valable tout au long du XX^e siècle, surtout pour les hommes (Buchmann & Sacchi, 1998). Les capacités intégratives du CFC se réalisent, fondamentalement, par l'imbrication institutionnelle entre la formation professionnelle et le marché du travail hautement segmenté en Suisse. Dans les faits, la structure segmentée du marché du travail, organisé autour des différentes filières professionnelles, protège de la concurrence des autres filières les personnes issues d'une filière spécifique. Le succès du CFC se heurte cependant à deux critiques. Tout d'abord, la formation professionnelle initiale est remise en cause dans sa capacité à former les jeunes pour la vie en dehors du monde professionnel, notamment en ce qui concerne l'acquisition des compétences nécessaires à la vie quotidienne et à la participation active à la citoyenneté (*cf.* Stalder *et alii*, 2008). En outre, l'existence en Suisse d'un nombre important de filières de formation avec des exigences scolaires réduites, pose la question de la transition effective vers le marché du travail, surtout dans un contexte professionnel toujours plus exigeant et orienté vers la formation continue. La possibilité que les personnes issues des filières professionnelles à exigences réduites se retrouvent à exercer leur profession dans une situation professionnelle précaire apparaît vraisemblable. Les

déficits de la formation professionnelle en matière de construction de compétences culturelles empêchent, de plus, d'accéder à la formation continue pour échapper à la précarité.

La valeur professionnelle du CFC se combine aussi à sa valeur sociale. Cette dernière reste cependant encore peu étudiée en Suisse. Peter Streckeisen (2010) a analysé la valeur sociale de la formation professionnelle initiale dans le cadre de l'industrie chimique et pharmaceutique bâloise. L'auteur a démontré comment la qualification professionnelle des chimistes et du personnel de laboratoire, suite à la Seconde Guerre mondiale, a joué un rôle déterminant dans leur intégration sociale, voire aussi dans leur mobilité sociale. La qualification professionnelle valait notamment dans les entreprises comme principe de segmentation dans l'organisation du travail, avec des possibilités accrues d'ascension sociale à l'intérieur des cadres intermédiaires. Les fonctions de responsabilité étaient toujours l'apanage des formations académiques. Les deux dimensions intrinsèques au CFC, la fonctionnalité professionnelle et la distinction sociale, restent à analyser dans les diverses branches professionnelles.

Structuration des rapports sociaux dans le cadre du CFC : le cas de la ségrégation de genre

Les processus à l'origine des inégalités de genre en Suisse sont significatifs de l'articulation entre sélectivité sociale et valeur professionnelle et sociale du CFC. La Suisse se distingue dans le panorama international par une forte ségrégation de genre. La sélectivité précoce du système éducatif suisse détermine tout aussi précocement l'orientation des jeunes. L'offre différenciée des professions, dont la plupart apparaît sexuellement typifiée, influence inévitablement les choix professionnels des jeunes dans une phase de leur vie soumise à des fortes exigences d'identification sexuelle (Gianettoni *et alii*, 2010). Au vu de l'imbrication institutionnelle entre formation et activité professionnelle, ces choix se traduisent par une ségrégation horizontale entre les sexes sur le marché du travail, qui contribue à la reproduction de la division traditionnelle des rôles des hommes et des femmes dans le cadre de la vie familiale et professionnelle (Charles & Buchmann, 1994). Les résultats sont des rapports sociaux de genre structurés et structurants, face auxquels les hommes et les femmes n'ont qu'une marge de manœuvre restreinte, au moment surtout où les rôles familiaux et professionnels sont déjà définis. Le CFC se caractérise ainsi par sa fonction institutionnelle de régulation et de consolidation des rapports de genre traditionnels. La question

sociologique majeure se résume, par conséquent, à savoir si dans le cadre des réformes de la formation, il y aurait des possibilités concrètes d'inverser les tendances ségrégatives intrinsèques au système éducatif. La finalité ultime de ces réformes serait de détruire les barrières à la mobilité entre des filières de formation sexuellement typifiées. Une stratégie consisterait à redéfinir le CFC, en faveur de filières de formation moins strictement définies, avec pour résultat une mobilité plus importante. Une autre stratégie se situerait dans la modularisation de la formation professionnelle initiale et la multiplication des solutions institutionnelles transitoires vers des CFC spécifiques, de manière à permettre aux jeunes de modifier leur choix professionnel en cours de formation.

Bibliographie

- AMOS (J.), AMSLER (F.), MARTIN (M.) & MICHEL (B.), 2000, *Evaluation der Resultate von Abschlussprüfungen der beruflichen Grundausbildung*, Basel, Büro für Kommunikation.
- BORKOWSKY (A.) & GONON (P.), 1996, *La formation professionnelle en Suisse. Évolution de la "participation" et nouveaux défis*, Neuchâtel, OFS, 74 p.
- BUCHHOLZ (S.), IMDORF (C.), HUPKA-BRUNNER (S.) & BLOSSFELD (H.-P.), 2012, « Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Analyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 64, n° 4, pp. 701-727, (<http://link.springer.com/article/10.1007/s11577-012-0186-1>).
- 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 et W. Müller (éd.), *From School to Work. A Comparative Study of Educational Qualifications and Occupational Destinations*, Oxford, Claredon Press, pp. 407-442.
- CHARLES (M.) & BUCHMANN (M.), 1994, « Assessing Micro-Level Explanations of Occupational Sex Segregation: Human Capital Development and Labor Market Opportunities in Switzerland », *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, vol. 20, n° 3, mars, pp. 595-620.
- FALTER (J.-M.) & WENDERLSPIESS CHAVEZ JUAREZ (F.), 2011, « Professional Matura as Inequality Reducing Measure? », <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1928501>, [04 juillet].

- GIANETTONI (L.), SIMON-VERMOT (P) & GAUTHIER (J.-A.), 2010, « Orientations professionnelles atypiques : transgression des normes de genre et effets identitaires », *Revue Française de Pédagogie*, n° 173, octobre-décembre, pp. 41-50.
- GONON (P.), 1999, « Les efforts actuels de réforme de l'enseignement professionnel en Suisse », *Formation professionnelle*, n° 17, pp. 48-54.
- HUPKA-BRUNNER (S.), SACCHI (S.) & STALDER (B.-E.), 2010, « Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programs », *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, vol. 36, n° 1, janvier, pp. 11-31.
- IMDORF (C.), 2010, « Die Diskriminierung "ausländischer" Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl », in U. Hormel et A. Scherr (éd.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Wiesbaden, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 197-219.
- IMDORF (C.), 2012a, « Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe », *Journal for Labour Market Research*, vol. 45, n° 1, janvier, pp. 79-98.
- IMDORF (C.), 2012b, « Wenn Ausbildungsbetriebe Geschlecht auswählen. Geschlechtsspezifische Lehrlingsselektion am Beispiel des Autogewerbes », in M.-M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, T. Meyer et R. Samuel (éd.), *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden: Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*, Wiesbaden, VS-Verlag, pp. 243-263.
- IMDORF (C.) & LEEMANN (R.-J.), 2012, « New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices? », *Journal of Vocational Education & Training*, vol. 64, n° 1, janvier, pp. 57-74.
- KAMMERMANN (M.), STALDER (B.-E.) & HATTICH (A.), 2011, « Two-year apprenticeships – a successful model of training? », *Journal of Vocational Education and Training*, vol. 63, n° 3, pp. 377-396.
- LAMAMRA (N.) & MASDONATI (J.), 2009, *Arrêter une formation professionnelle*, Lausanne, Antipodes, 218 p.
- MEYER (T.), 2003, « Les solutions transitoires – un pis-aller » in Office fédéral de la statistique (OFS) (éd.), *Parcours vers les formations post-obligatoires. Les deux premières années après l'école obligatoire. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*, Neuchâtel, OFS, pp. 101-109.
- MEYER (T.), 2009, « Can "vocationalisation" of education go too far? The case of Switzerland », *European Journal of Vocational Training*, vol. 46, n° 1, janvier, pp. 28-40.

- OFFT, 2010, « Faits et données chiffrées. La formation professionnelle en Suisse 2010 », Berne, OFFT.
- OFFT, 2012, « Faits et données chiffrées. La formation professionnelle en Suisse 2012 », Berne, OFFT.
- OFS, 2011, « Examens finals en 2010. Degré secondaire II et degré tertiaire », Neuchâtel, OFS.
- SEIBERT (H.), HUPKA (S.) & IMDORF (C.), 2009, « Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen – Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen », *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, vol. 61, n° 4, décembre, pp. 595-620.
- STALDER (B.-E.), MEYER (T.) & HUPKA-BRUNNER (S.), 2008, « Leistungsschwach – Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II », *Die Deutsche Schule*, n° 100, avril, pp. 436-448.
- STRECKEISEN (P.), 2010, « Metamorphosen der Berufsbildung in der Basler Chemie: Soziale Flugbahnen der Produktionsarbeiter und Laborangestellten im Umbruch », *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, n° 36, janvier, pp. 91-107.
- SURDEZ (M.), 2005, *Diplômes et nation : La constitution d'un espace suisse des professions avocate et artisanales (1880-1930)*, Lang, Bern, 308 p.
- WAARDENBURG (G.), 2010, « Social Production of Educational Inequalities Studied through the Schooling Trajectories of Swiss Apprentices », *Swiss Journal of Sociology*, n° 36, janvier, pp. 33-52.
- WAARDENBURG (G.), 2011, « Le système suisse des diplômes », in M. Millet et G. Moreau (dir.), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute, pp. 81-96.
- WOLTER (S.-C.) & SCHWERI (J.), 2003, *Kosten und Nutzen der Lehrlingsausbildung aus der Sicht Schweizer Betriebe*, Bern, Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 11 p.