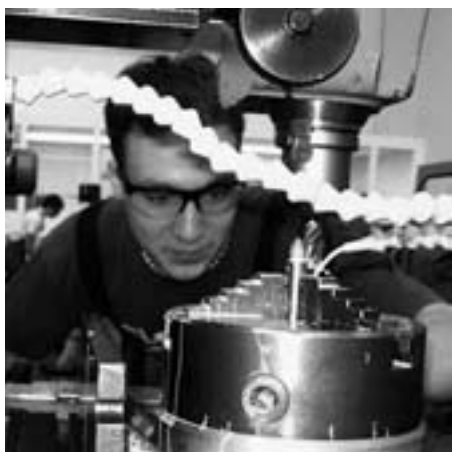


Monitorage de l'éducation en Suisse

Parcours vers les formations postobligatoires

Les deux premières années après l'école obligatoire
Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE



Monitorage de l'éducation en Suisse

Parcours vers les formations postobligatoires

Les deux premières années après l'école obligatoire
Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE

**Parcours vers les formations
postobligatoires**

Les deux premières années après
l'école obligatoire

Résultats intermédiaires
de l'étude longitudinale TREE

Editeurs : OFS, Neuchâtel
Monitorage de l'éducation en Suisse

Mandant : OFS, Neuchâtel

Auteurs : Jacques Amos, Edi Böni, Mario Donati,
Sandra Hupka, Thomas Meyer,
Barbara E. Stalder

Complément d'information : TREE – Transitions from Education to Employment
Thomas Meyer
c/o Erziehungsdirektion
Sulgeneckstr.70
CH-3005 Bern
031 633 83 51
E-Mail : thomas.meyer@erz.be.ch

Diffusion : Office fédéral de la statistique
CH-2010 Neuchâtel
Tél. 032 713 60 60 / Fax 032 713 60 61

Numéro de commande : 603-0000

Prix : 18 francs

Série : Monitorage de l'éducation en Suisse

Internet : Vous trouvez plus d'informations sur Internet sous
www.tree-ch.ch

Version linguistique : Ce rapport existe également en version allemande

Graphisme / Mise en page : eigenart, Stefan Schaer, Berne

Photos de couverture : La Poste Suisse, formation professionnelle 2003
Thomas Cunz, Lucerne
komma pr, Rolf Marti, Berne

Droits de reproduction : OFS/TREE, Neuchâtel 2003
La reproduction est autorisée, sauf à des fins
commerciales, si la source est mentionnée

ISBN : 3-303-15310-8

Table des matières

Table des matières	3	4	Parcours discontinus et jeunes sans formation	81
Avant-propos	5		<i>Edi Böni</i>	
L'essentiel en bref	7	4.1	Typologie des parcours de formation dans notre échantillon	83
L'essenziale in breve	13	4.2	Description des parcours discontinus	87
Executive summary	19	4.3	Absence de formation	91
Introduction	23	4.4	Synthèse	97
1	Contexte et description du Projet TREE	25		
	<i>Jacques Amos, Mario Donati, Barbara E. Stalder</i>			
1.1	Etat actuel de la recherche et lacunes	25		
1.2	Bases théoriques du projet TREE	26		
1.3	Objectifs de TREE	27		
1.4	Design du projet, de l'enquête et de l'échantillon	27		
2	Situations et parcours de formation	33		
	<i>Sandra Hupka</i>			
2.1	Situation des jeunes après l'école obligatoire: les deux premières années	33		
2.2	Influence de facteurs socio-démographiques, géographiques et de performance	35		
2.3	Typologie des parcours de formation	46		
2.4	Explication des chances des différentes catégories de jeunes d'accéder à une formation postobligatoire	52		
2.5	Synthèse	56		
3	Ecole, travail, satisfaction des jeunes	59		
	<i>Barbara E. Stalder</i>			
3.1	Critères d'appréciation des formations	59		
3.2	Les voies de formation considérées	62		
3.3	Les formations scolaires : comparaison des quatre voies de formation	63		
3.4	La situation des apprenties et apprentis	68		
3.5	Deuxième année de formation	74		
3.6	Satisfaction des jeunes dans leur formation	75		
3.7	Synthèse	78		
			5	Les solutions transitoires – un pis-aller?
				<i>Thomas Meyer</i>
		5.1	Importance du phénomène	101
		5.2	Interprétation du phénomène	101
		5.3	Hétérogénéité du phénomène	102
		5.4	Profils des jeunes en situation transitoire	103
		5.5	Sur quoi débouchent les solutions transitoires?	105
		5.6	Synthèse	108
		6	Les jeunes d'origine étrangère	111
			<i>Thomas Meyer</i>	
		6.1	Etrangers, allophones, immigrés : essai de clarification	111
		6.2	Situation des jeunes d'origine étrangère après l'école obligatoire	113
		6.3	Facteurs influençant les chances de formation des jeunes d'origine étrangère	114
		6.4	Synthèse	117
			Bibliographie	119
			Table des figures	127
			Table des tableaux	129
			Annexes	131

Avant-propos

« *The opportunity should not be missed to equip Switzerland with a longitudinal survey of transitions at national level.* » (OECD 1999b, p. 53)

Ce que l'OCDE demandait avec insistance à la Suisse il y a quatre ans, dans le cadre d'un examen thématique¹ sur le passage de l'école à la vie active, est devenu réalité. La Suisse a entrepris une enquête longitudinale nationale – l'enquête TREE – destinée à produire des informations détaillées sur le passage de l'école obligatoire à la vie active.

Les informations fournies par l'enquête TREE s'avèrent indispensables pour diriger et optimiser notre système d'éducation, qui traverse une période de profondes mutations structurelles. La présente publication donne une première idée de la teneur de ces informations et montre dans quels domaines – politique de l'éducation, politique de l'emploi, politique sociale – elles pourront être utiles.

Ce n'est pas un hasard si ces premiers résultats intermédiaires paraissent dans la collection « Monitoring de l'éducation en Suisse ». Outre qu'elle fournit des données de monitoring au sens le plus strict du terme, l'enquête TREE s'inscrit, par sa conception et par sa technique d'échantillonnage, dans le droit fil de l'enquête PISA 2000, dont les résultats ont également été publiés dans cette collection.

L'enquête TREE n'a pas seulement le mérite de fournir des données nouvelles pour la Suisse. Elle a permis également de développer des formes spécifiques de coopération entre les différents partenaires concernés. Le projet s'appuie sur une base cantonale. Sa réalisation a été confiée aux services de recherche en éducation des cantons de Berne, de Genève et du Tessin, qui se sont associés pour le mener à bien. Il tient ainsi dûment compte, dans sa conception et dans ses méthodes, de toutes les par-

ticularités régionales qui ont une forte incidence sur les conditions du passage de l'école à la vie active.

Au niveau suisse, le projet est soutenu et complété par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (dans le cadre du programme national de recherche 43 « Formation et emploi »), par l'Office fédéral de la statistique et par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie². Une base très large, donc, pour produire des informations de caractère scientifique, destinées aux responsables de la politique éducative, mais qui se veulent accessibles également à un public non scientifique.

Ce rapport analytique, rédigé sur mandat de l'Office fédéral de la statistique par un groupe d'experts scientifiques associés au projet TREE, n'aurait pas pu voir le jour sans le solide soutien des organismes régionaux et nationaux précités. Nos remerciements, par conséquent, s'adressent non seulement aux auteurs du rapport, qui assument la responsabilité de leurs contributions, mais encore aux institutions cantonales et nationales qui soutiennent l'ensemble de ces travaux.

Office fédéral de la statistique



Heinz Gilomen
Vice-directeur

¹ Thematic Review of the Transition from Initial Education to Working life. Examen thématique réalisé par l'OCDE auprès de 14 pays dont la Suisse, 1996–1999.

² En vertu du deuxième arrêté fédéral sur les places d'apprentissage et (depuis 2004) par l'intermédiaire de la Commission pour la Technologie et l'Innovation (CTI).

L'essentiel en bref

Ce rapport présente les premiers résultats intermédiaires de l'étude longitudinale nationale TREE (Transition Ecole-Emploi). Il vise à montrer comment les jeunes en Suisse opèrent le passage de l'école obligatoire aux formations postobligatoires, et quelles difficultés ils rencontrent à cet égard. Les informations présentées ici s'appuient sur les données de quelque 5000 jeunes qui ont participé à l'enquête PISA en l'an 2000 et qui ont quitté l'école obligatoire la même année. Depuis, ces jeunes sont interrogés chaque année dans le cadre de l'étude TREE. Ce rapport résume les principaux résultats des enquêtes de 2001 et de 2002. Il concerne donc les deux premières années consécutives à la scolarité obligatoire. L'étude longitudinale se poursuivra au moins jusqu'en 2007. D'autres résultats suivront.

Chapitre 2: Situations et parcours de formation

Presque tous les jeunes obéissent aujourd'hui à la norme sociale qui veut qu'on suive une formation certifiante après la scolarité obligatoire. Dans les deux ans suivant la fin de l'école obligatoire, 99% des sujets de la cohorte observée accomplissent, au moins à titre temporaire, une activité de formation postobligatoire sous une forme quelconque. La part des jeunes qui ne suivent aucune formation durant ces deux années n'est que d'environ 1%.

L'analyse du parcours des jeunes après l'école obligatoire fait apparaître des disparités marquées, liées à des facteurs socio-démographiques et géographiques ainsi qu'aux compétences acquises. L'analyse par sexe montre que les femmes ont presque rattrapé les hommes pour ce qui est de leur participation globale aux formations postobligatoires, mais aussi qu'il existe encore de fortes différences entre les sexes au degré secondaire II. Deux ans après la fin de l'école obligatoire, trois quarts des garçons suivent une formation professionnelle,

contre à peine plus de la moitié des filles. A l'inverse, presque un tiers des filles fréquente une école de formation générale, contre un cinquième des garçons. Par ailleurs, deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, environ une fille sur sept (14%) n'a pas (encore) commencé de formation certifiante au degré secondaire II, contre environ un garçon sur douze (8%). Cela étant, nous nous trouvons aujourd'hui devant une situation qui ne s'était encore jamais présentée dans le passé, à savoir que la proportion de jeunes qui suivent une formation à exigences élevées au degré secondaire II est plus importante parmi les filles (56%) que parmi les garçons (45%).

L'étude TREE met aussi en évidence de fortes **différences socio-géographiques**. En Suisse alémanique, plus de deux tiers des jeunes suivent une formation professionnelle contre seulement un peu plus de la moitié en Suisse francophone et italophone. A l'inverse, la part des jeunes en formation générale est presque deux fois plus élevée en Suisse « latine » qu'en Suisse alémanique. Un autre phénomène proprement alémanique est la proportion élevée de jeunes qui optent pour une « solution transitoire » la première année après l'école obligatoire. Enfin, le rapport entre formation générale et formation professionnelle varie fortement selon le degré d'urbanisation : la part des formations générales est sensiblement plus élevée – et la part des formations professionnelles plus faible – en ville qu'à la campagne.

Les données TREE montrent que la **filière scolaire suivie au degré secondaire I** détermine fortement l'accès aux différents types de formation du degré secondaire II. L'accès aux écoles préparant à la maturité et aux écoles du degré diplôme est presque exclusivement réservé aux élèves ayant accompli au degré secondaire I une scolarité à exigences étendues (filières pré-gymnasiales). La filière suivie joue un rôle déterminant aussi à l'intérieur du domaine des formations professionnelles : les jeunes ayant suivi une filière à exigences étendues au degré secondaire

I accèdent beaucoup plus fréquemment à des formations professionnelles à exigences élevées. Cette constatation est valable indépendamment des **compétences en lecture** mesurées par PISA. A compétences égales en lecture, les élèves issus de filières à exigences étendues accèdent dans des proportions deux à quatre fois plus importantes à des formations à exigences élevées au degré secondaire II.

TREE fait apparaître clairement l'influence de l'**origine sociale** sur la formation postobligatoire. Deux ans après la fin de l'école obligatoire, plus de la moitié des jeunes appartenant au quart (quartile) le plus favorisé sur le plan socio-économique de la cohorte PISA-TREE fréquentent une école préparant à la maturité ou une école du degré diplôme, contre 8% seulement des jeunes faisant partie du quart le moins favorisé. A l'inverse, on observe parmi ces derniers une part deux fois plus élevée (15%) que parmi les premiers (7%) de jeunes qui n'ont pas (encore) commencé de formation certifiante au degré secondaire II deux ans après la fin de l'école obligatoire.

En ce qui concerne le **statut d'immigration**, TREE permet d'identifier deux groupes qui diffèrent sensiblement par leur situation dans le domaine de la formation postobligatoire. La situation postobligatoire des « *secondos* » – jeunes nés en Suisse mais appartenant à une famille d'immigrés – n'est pas fondamentalement différente de celle des « indigènes », mais les jeunes immigrés ont nettement plus de mal que les autres à entreprendre une formation postobligatoire certifiante dans un délai de deux ans : 24% d'entre eux n'y parviennent pas.

L'**analyse longitudinale des parcours de formation** montre que plus des trois quarts de la cohorte PISA/TREE accèdent à une formation postobligatoire certifiante directement après avoir quitté l'école obligatoire. Un petit cinquième (18%) y accède de manière différée – généralement après une solution transitoire d'une année. Deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, 8% des jeunes de la cohorte n'ont pas (encore) commencé de formation, et 3% ont interrompu la formation commencée. La plupart des jeunes qui accèdent directement à une formation professionnelle ou générale certifiante (>80%) demeurent dans cette formation. Globalement, le parcours linéaire « normal », c'est-à-dire l'entrée directe dans une formation et la poursuite de la même formation pendant (au moins) deux ans, est le

fait d'environ 6 jeunes sur 10. Pour 4 jeunes sur 10, l'entrée dans une formation postobligatoire certifiante se fait de manière discontinue (avec retard ou changement d'orientation) voire pas du tout (dans un délai de deux ans). La proportion de parcours discontinus est particulièrement élevée parmi les immigrés (58%), parmi les jeunes dont les compétences en lecture sont faibles (55%) et parmi ceux qui ont suivi une filière à exigences élémentaires au degré secondaire I (52%).

Un modèle explicatif/prévisionnel intégré³ a été construit pour calculer l'influence relative des principaux facteurs socio-démographiques, géographiques et de performance scolaire sur les chances d'accéder dans un délai de deux ans à une formation postobligatoire certifiante (d'un type déterminé). Ce modèle montre que – après contrôle statistique des autres facteurs – l'origine sociale exerce une très forte influence sur l'accès ou le non-accès à un type donné de formation au degré secondaire II. Forte également est l'influence du sexe et de la filière scolaire suivie au degré secondaire I. Les compétences en lecture mesurées par PISA (indicateur de compétences généralisable, indépendant du cursus scolaire) exercent aussi une influence considérable sur les chances d'acquérir une formation postobligatoire, mais ce dernier facteur est fortement « concurrencé » par les facteurs précédents – constat assez préoccupant pour un système d'éducation qui se veut fondé sur le mérite.

Chapitre 3: Satisfaction dans la formation

L'étude TREE montre que, un an après l'école obligatoire, la majorité des jeunes portent une appréciation positive sur leur formation scolaire ou professionnelle. La plupart d'entre eux disent avoir des formateurs compétents sur le plan pédagogique, et qui les soutiennent en cas de difficultés. L'enseignement scolaire et la formation en entreprise leur paraissent variés et enrichissants. La charge de travail leur semble généralement légère. Dans l'entreprise comme à l'école, les jeunes ont la possibilité de participer au moins en partie aux décisions en rapport avec leur travail quotidien.

Mais tous les jeunes ne portent pas un jugement aussi positif sur leur formation. Dans le domaine sco-

³ Modèle de régression logistique multinomiale

laire, environ 8% des élèves trouvent que l'enseignement est peu varié. La même proportion estime que la charge de travail est lourde. Plus d'un tiers des jeunes n'a que rarement la possibilité de participer aux décisions touchant le déroulement de leur travail. Un quart environ estime que les formateurs ont des compétences pédagogiques médiocres et que le soutien qu'ils apportent aux élèves est insuffisant.

Les apprentis jugent en général plus favorablement la formation en entreprise que la formation à l'école professionnelle. Le travail en entreprise semble plus varié et les possibilités de participation plus grandes qu'à l'école. Les compétences pédagogiques et le soutien aux élèves sont jugés meilleurs chez les maîtres d'apprentissage que chez les enseignants de l'école professionnelle. Cela confirme le lien étroit qui se noue entre les apprentis et les entreprises qui les forment.

De manière générale, les apprentis sont nettement plus satisfaits de leur formation que les élèves des écoles professionnelles à plein temps et des écoles de formation générale, plus satisfaits aussi que les jeunes qui ont opté pour une « solution transitoire » de type scolaire. Presque deux tiers des apprentis se disent dans l'ensemble satisfaits de leur formation, contre un tiers seulement des élèves des écoles de formation générale, des élèves des écoles professionnelles à plein temps et des jeunes en situation transitoire.

Les jeunes sont surtout satisfaits de leur formation quand ils peuvent apprendre beaucoup et quand leurs activités sont variées. Leur satisfaction dépend en premier lieu de la variété de l'enseignement et, pour les apprentis, de la variété de leur travail. Les jeunes attachent aussi beaucoup d'importance à la présence de personnes compétentes – formateurs, collègues de travail ou camarades d'écoles – susceptibles de les soutenir dans leur formation, en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

Chapitre 4: Parcours de formation problématiques

Les jeunes qui ne parviennent pas, ou qui ne parviennent que tardivement, à entreprendre une formation postobligatoire certifiante présentent un « profil à risque » bien marqué. Tendanciellement, ils sont plutôt de sexe féminin, résident plutôt en Suisse alémanique, n'ont reçu qu'une formation élémentaire

au degré secondaire I, ont des compétences médiocres en lecture et appartiennent à des familles défavorisées sur le plan socio-économique et/ou à des familles d'immigrés. Ces jeunes ont une plus forte probabilité que les autres de suivre un parcours postobligatoire discontinu et d'entrer tardivement dans une formation certifiante – si tant est qu'ils y entrent un jour.

Les parcours postobligatoires de ces jeunes sont d'une grande diversité. Le cas le plus fréquent (comme cela a été montré au chapitre 2) est celui des jeunes qui attendent une année avant d'entreprendre une formation certifiante – et qui optent durant cette année pour une « solution transitoire ». Quelques-uns prolongent cette solution transitoire la deuxième année après l'école obligatoire. D'autres interrompent ou abandonnent (provisoirement) la formation commencée. Un petit nombre de jeunes ne suivent aucune formation pendant les deux années qui suivent l'école obligatoire.

C'est essentiellement à ces jeunes sans formation que le chapitre 4 est consacré. Ces jeunes sont fortement marqués par les facteurs de risque énumérés plus haut. Les recherches qu'ils entreprennent pour trouver une place de formation sont souvent infructueuses, ce qui les oblige à trouver des solutions provisoires, souvent peu satisfaisantes, qu'ils abandonnent d'ailleurs très vite. Mais ils restent déterminés à acquérir une formation. Entrer dans la vie active ne constitue pas pour eux une alternative souhaitée, mais tout au plus une solution envisagée à titre temporaire.

Si l'on demande aux jeunes sans formation ce qu'il faudrait changer pour que leur situation s'améliore, ils pensent en premier lieu à des solutions venant d'eux-mêmes. Ils n'incriminent ni les circonstances ni la société, et croient en leur capacité à acquérir une formation professionnelle. La deuxième année après avoir quitté l'école obligatoire, la plupart d'entre eux ne sont pas découragés. Cela transparaît notamment dans le fait qu'une petite partie seulement de ces jeunes se disent insatisfaits de leur situation et du chemin qu'ils ont parcouru.

L'absence de formation est un sérieux handicap. Plusieurs études ont montré que le manque de qualifications professionnelles est le principal facteur de risque pouvant conduire au chômage. Il est certes possible de rattraper à l'âge adulte la formation qui n'a pas été reçue dans la jeunesse, mais ceux qui ont des difficultés au départ sont aussi ceux qui risquent

le plus d'échouer dans ce rattrapage. On peut considérer que, après l'âge de 23 ans, la situation d'une personne sans formation ne change pratiquement plus. Les jeunes adultes qui n'ont pas réussi à acquérir d'emblée une formation ne pourront que difficilement y remédier par la suite. Chaque année qui passe diminue leurs chances d'acquérir la formation et les qualifications nécessaires à une intégration réussie dans la société.

Chapitre 5: Les solutions transitoires

On a longtemps estimé que la proportion de jeunes qui optent pour une solution transitoire après l'école obligatoire était nettement inférieure à 20%. Or l'enquête TREE montre que près d'un jeune sur quatre opère de manière indirecte le passage de l'école obligatoire vers une formation certifiante du degré secondaire II. La proportion varie énormément selon les régions linguistiques, selon les cantons et selon les types de solutions transitoires. Dans certains cantons (Berne, Argovie, Zurich) elle atteint presque un tiers, alors qu'elle n'est que de 5% dans le canton du Tessin.

Les jeunes qui optent pour une solution transitoire sont – par rapport à la cohorte totale – plus fréquemment de sexe féminin, ils appartiennent plutôt à une couche sociale modeste ou à une famille d'immigrés, ont suivi une filière scolaire élémentaire au degré secondaire I et ont obtenu des résultats médiocres en lecture au test PISA. Tendanciellement, leur profil de risque se rapproche de celui des jeunes qui n'entreprennent aucune formation. En ce qui concerne leurs compétences, toutefois, ils soutiennent la comparaison avec les jeunes qui, après l'école obligatoire, commencent directement une formation professionnelle de niveau élémentaire ou moyen. Ils ont même, en moyenne, un profil de compétences supérieur à ces derniers.

Près des trois quarts des jeunes qui recourent à une solution transitoire accèdent par la suite à une formation certifiante du degré secondaire II (taux de « raccordement »). Environ un quart accède à une formation de niveau élevé, environ la moitié entreprend une formation de niveau élémentaire ou moyen. Le quart restant accomplit généralement une

seconde année transitoire ; seule une minorité se retrouve sans formation.

Une analyse bivariée⁴ montre que le taux de raccordement varie considérablement selon le sexe, selon le bagage scolaire et selon que le jeune appartient ou non à une famille d'immigrés. Les filles, les jeunes aux compétences limitées et les jeunes d'origine étrangère accèdent significativement moins souvent que les autres à une formation certifiante.

Un modèle multivarié plus fin⁵ montre toutefois que les compétences acquises ne déterminent pas de manière statistiquement significative le passage vers les formations de niveau élémentaire ou moyen. Les facteurs de risque sont ici bien plus le sexe, la situation sociale et le degré d'urbanisation (mais pas l'appartenance à une famille d'immigrés).

Les compétences des jeunes en situation transitoire ne sont pas inférieures, en moyenne, à celles de la plupart de ceux qui accèdent à une formation postobligatoire certifiante directement après l'école obligatoire. Et les compétences acquises n'ont pratiquement aucune incidence sur les chances de pouvoir commencer une formation certifiante après une solution transitoire. Ces constatations remettent en question l'idée reçue selon laquelle les solutions transitoires servent en premier lieu à combler des retards individuels de nature scolaire, linguistique ou autre.

Les quelque 20'000 jeunes qui, année après année, ne parviennent pas à entrer directement dans une formation postobligatoire certifiante, et dont la plupart n'ont pas de retard particulier à combler, soulèvent des questions fondamentales touchant l'efficacité du système. La principale de ces questions peut, à la lumière des résultats de l'étude TREE, s'énoncer ainsi : ne serait-il pas avantageux d'utiliser à l'avenir une partie des investissements énormes qui ont été affectés jusqu'ici au développement de solutions transitoires, pour développer au degré secondaire II une formation *certifiante* qui soit véritablement adaptée aux besoins ?

Chapitre 6: Les jeunes d'origine étrangère

Les données TREE montrent que l'hétérogénéité culturelle dans le système suisse d'éducation est quantitativement et qualitativement surestimée. Sur les

⁴ Analyse où l'on considère la relation entre le taux de raccordement et une seule autre variable

⁵ Où l'on considère simultanément tous les critères pertinents.

vingt pour cent d'« étrangers » recensés par la statistique scolaire officielle, environ un tiers sont nés en Suisse et environ un tiers sont arrivés en Suisse avant l'âge scolaire. Parmi les élèves qui quittent chaque année l'école obligatoire, seuls quelque 7% n'ont pas accompli toute leur scolarité en Suisse.

Il n'est pas pertinent de parler globalement « des » étrangers. Les jeunes d'origine étrangère (et leurs familles) forment un ensemble hétérogène qui se laisse diviser en trois tiers. Un tiers provient de l'Europe « non méridionale » et jouit d'une situation sociale en moyenne supérieure à celle des « indigènes » (surclassement). Un tiers forme la deuxième et la troisième génération des immigrés « anciens » (venus principalement d'Italie et d'Espagne), qui sont parvenus à s'élever peu à peu dans l'échelle sociale (ancienne strate inférieure). Le troisième tiers est constitué des immigrés récents (venus des Balkans, de Turquie ou du Portugal), dont la situation sociale est en moyenne très modeste (strate inférieure actuelle).

Les jeunes d'origine étrangère souhaitent se conformer à la norme sociale qui veut qu'on acquière une formation certifiante après l'école obligatoire. Mais une partie d'entre eux, en particulier ceux d'origine balkanique, turque ou portugaise, sont à cet égard sensiblement défavorisés par rapport aux jeunes « indigènes » et aux jeunes originaires d'autres pays. Au degré secondaire I, ils suivent dans les proportions supérieures à la moyenne des filières pratiques ou préprofessionnelles. Les compétences qu'ils ont acquises sont nettement inférieures à celles des « indigènes ». Cette situation les destinerait donc à entreprendre de préférence des formations professionnelles de niveau élémentaire ou moyen. Or c'est précisément dans ce segment du système de formation que (toutes choses égales par ailleurs) les « étrangers » sont notablement désavantagés par rapport aux « indigènes ». Nous nous trouvons donc face à un constat paradoxal : les formations auxquelles les jeunes issus de l'immigration ont le plus de mal à accéder sont justement celles qui conviendraient le mieux à la plupart d'entre eux.

L'essenziale in breve

Il presente rapporto illustra i primi risultati intermedi dell'indagine longitudinale nazionale TREE (Transizione tra formazione e lavoro). Il rapporto evidenzia il modo in cui i giovani affrontano la transizione tra la fine della scuola dell'obbligo e l'inizio della formazione post-obbligatoria e rileva le difficoltà che incontrano. Le prime risposte si basano sui dati forniti da circa 5000 giovani che nel 2000 hanno partecipato all'indagine PISA e hanno concluso nello stesso anno la scuola dell'obbligo. Da allora questi stessi giovani partecipano ogni anno all'indagine TREE. Il presente rapporto riassume i principali risultati delle indagini 2001 e 2002 e prende dunque in esame il biennio successivo alla fine della scuola dell'obbligo. Il programma TREE si protrarrà almeno fino al 2007; entro tale data verranno pubblicati ulteriori risultati.

Capitolo 2: Panoramica delle situazioni e dei percorsi formativi

Proseguire la propria formazione dopo la scuola dell'obbligo è ormai una norma sociale praticamente valida per tutti. Nei primi due anni successivi alla fine della scolarità obbligatoria, il 99% dei giovani del campione presi in esame ha infatti scelto, almeno temporaneamente, di proseguire la propria formazione, a prescindere dal percorso scelto, mentre i giovani che non si trovavano in formazione rappresentavano solo l'1% circa.

L'analisi delle situazioni e dei percorsi formativi in base alle principali caratteristiche socio-demografiche e territoriali e in funzione delle competenze evidenzia in parte marcate disparità. La **valutazione in base al sesso** rivela che attualmente le ragazze e i ragazzi sono praticamente equiparati, se si considera il tasso di partecipazione globale alla formazione di grado secondario II. I risultati dell'indagine TREE rilevano tuttavia che nel grado secondario II la segmentazione in base al sesso è tuttora pronunciata. A

due anni dalla fine della scolarità obbligatoria, i tre quarti dei ragazzi optano infatti per la formazione professionale contro solo la metà delle ragazze. Inversamente, quasi un terzo delle ragazze frequenta una scuola di formazione generale contro un quinto dei ragazzi. Per giunta, nello stesso periodo, circa una ragazza su 7 (14%) non ha (ancora) iniziato una formazione certificante di grado secondario II, mentre per i ragazzi la proporzione è di circa 1 su 12 (8%). A complemento di quanto detto sopra, il rapporto evidenzia una situazione storicamente inedita: attualmente, la percentuale di ragazze che frequenta scuole di grado secondario II con esigenze elevate è più alta di quella dei ragazzi (56% contro 45%).

I risultati dell'indagine TREE riflettono le forti **differenze socio-territoriali** nell'offerta formativa del grado secondario II. Mentre nella Svizzera tedesca oltre due terzi dei giovani seguono una formazione professionale, nella Svizzera francese e italiana la percentuale è solo del 50%. Inversamente, la percentuale di giovani che seguono cicli di formazione generale nella Svizzera romanda e italiana è quasi doppia rispetto a quella registrata nella Svizzera tedesca. È inoltre emerso un fenomeno prettamente «svizzero-tedesco», ossia l'elevata percentuale di giovani che nel primo anno dopo la fine della scolarità obbligatoria optano per una soluzione formativa intermedia. Infine, la proporzione tra formazione generale e formazione professionale varia notevolmente anche in funzione del grado d'urbanizzazione. Infatti, la percentuale di giovani che scelgono cicli di formazione generale è nettamente superiore nelle regioni urbane, mentre il numero di giovani che frequenta cicli di formazione professionale è marcatamente maggiore nelle regioni rurali.

I dati dell'indagine TREE mostrano inoltre che **il tipo di scuola frequentata nel grado secondario I** è importante per determinare chi ha accesso a quale formazione del grado secondario II. L'accesso ai licei, alla scuola cantonale di commercio e alle scuole di

diploma è riservato quasi esclusivamente ai giovani che nel grado secondario I hanno frequentato curricula con esigenze elevate. Tuttavia, anche nell'ambito della formazione professionale il tipo di scuola frequentata è un'importante chiave d'accesso. I giovani che hanno seguito una formazione di grado secondario I con esigenze elevate accedono più frequentemente a formazioni professionali maggiormente esigenti. Questo dato di fatto è valido anche se si considerano le **competenze in lettura** misurate nell'ambito dell'indagine PISA. A competenze in lettura identiche, la percentuale di allievi delle scuole di grado secondario I con esigenze elevate che passano a formazioni di grado secondario II maggiormente esigenti è doppia o tripla.

L'indagine TREE evidenzia inoltre l'importanza **dell'origine sociale** per la formazione post-obbligatoria.

Due anni dopo la fine della scuola dell'obbligo, oltre la metà dei giovani del campione PISA/TREE che presenta le migliori premesse socio-economiche (quarto quartile) frequenta un liceo, la scuola cantonale di commercio o una scuola di diploma. La parte del campione che presenta le condizioni socio-economiche peggiori si attesta invece solo all'8%. Inversamente, nello stesso periodo la proporzione di giovani dei ceti meno abbienti che non hanno iniziato una formazione di grado secondario II certificante è doppia (15%) rispetto ai giovani della categoria più favorita (7%).

Se si considera il **retrotterra migratorio**, l'indagine TREE identifica due gruppi nettamente diversi per quanto attiene alla carriera scolastica al termine della scuola dell'obbligo. La situazione formativa post-obbligatoria degli immigrati della seconda generazione (i cosiddetti «secondos», ossia i figli nati in Svizzera da genitori stranieri immigrati) non si discosta fundamentalmente da quella dei giovani «indigeni». Per i giovani immigrati è invece nettamente più difficile accedere entro due anni ad una formazione post-obbligatoria certificante (24%).

L'analisi dei **percorsi formativi nella prospettiva longitudinale** rivela che circa tre quarti del campione PISA/TREE riescono ad accedere direttamente ad una formazione post-obbligatoria certificante al termine della scolarità obbligatoria. Un quinto circa (18%) vi accede ulteriormente, di regola dopo una soluzione formativa intermedia di un anno. Due anni dopo la fine della scuola dell'obbligo l'8% del campione non ha (ancora) realizzato la transizione, men-

tre il 3% ha interrotto la formazione. La maggior parte dei giovani (> 80%) che accede direttamente ad una formazione professionale o generale certificante non cambia luogo di formazione. Globalmente, circa 6 giovani su 10 presentano un percorso lineare «normale», ossia passano direttamente ad una formazione e vi rimangono per due anni (finora). Per 4 giovani su 10 il passaggio dalla scuola dell'obbligo ad una formazione post-obbligatoria certificante è discontinuo (differimenti e cambiamenti di formazione) o non avviene affatto (sempre entro 2 anni). La percentuale di percorsi formativi discontinui è particolarmente elevata tra i migranti (58%), gli allievi con basse competenze in lettura (55%) e gli allievi di scuole di grado secondario I con esigenze di base (52%).

Grazie ad un modello esplicativo-previsionale integrato si è potuto calcolare l'influsso delle principali caratteristiche socio-demografiche, territoriali e di rendimento sulle opportunità di accedere entro due anni ad una formazione post-obbligatoria certificante. I calcoli evidenziano che l'origine sociale ha una grande influenza nel determinare chi riesce ad accedere ad un certo tipo di formazione del grado secondario II e chi no. Il sesso e il tipo di curriculum frequentato nel grado secondario I esercitano un'influenza altrettanto importante. La competenza in lettura misurata nell'indagine PISA (in quanto indicatore generalizzato delle prestazioni) assume anche un ruolo significativo, si trova però in un «rapporto di concorrenza» molto forte rispetto alle variabili citate in precedenza. Si tratta certamente di un dato che, in un sistema educativo basato sul merito, deve fare riflettere.

Capitolo 3: Grado di soddisfazione

I risultati dell'indagine TREE rilevano che la maggior parte dei giovani del primo anno di scuola o d'apprendistato valuta positivamente la propria formazione scolastica o professionale e ritiene i formatori competenti dal punto di vista pedagogico e disponibili per aiutarli a risolvere le difficoltà sul posto di lavoro o a scuola. Le lezioni e la formazione aziendale sono considerate variate e istruttive, il carico di lavoro per lo più ridotto. Sia nell'azienda che nella scuola i giovani possono partecipare – almeno in parte – alle decisioni su quali compiti effettuare, in che modo e quando.

Tuttavia, non tutti i giovani valutano positivamente la formazione post-obbligatoria che frequentano. Per quanto riguarda la formazione scolastica, circa l'8% dei giovani considera le lezioni poco variate; una percentuale equivalente ritiene di avere un forte carico di studio. Più di un terzo dei giovani ha solo raramente la possibilità di partecipare all'impostazione delle lezioni; circa un quarto afferma che le competenze pedagogiche dei docenti sono piuttosto basse e il sostegno piuttosto limitato.

La maggior parte degli apprendisti valuta la propria formazione aziendale in modo più positivo rispetto all'insegnamento impartito nella scuola professionale. Il lavoro nell'azienda si rivela più diversificato e le possibilità di partecipazione più spiccate rispetto a quanto avviene in ambiente scolastico. Il giudizio sulle competenze pedagogiche e il sostegno è migliore per i maestri di tirocinio che per i docenti delle scuole professionali. Trova quindi conferma il forte vincolo che lega gli apprendisti all'azienda di formazione.

Globalmente, gli apprendisti sono nettamente più soddisfatti della loro formazione rispetto ai giovani che frequentano scuole professionali a tempo pieno, scuole di cultura generale o soluzioni intermedie. Quasi due terzi degli apprendisti (e solo un terzo degli allievi delle scuole di cultura generale, delle scuole professionali a tempo pieno e di coloro che hanno scelto soluzioni intermedie) indicano che «tutto sommato» sono soddisfatti della formazione che frequentano.

I giovani sono essenzialmente soddisfatti della loro formazione quando possono imparare molto e quando i contenuti formativi sono variati. La varietà delle lezioni e (per gli apprendisti) la varietà dell'attività lavorativa sono i fattori che influiscono in modo decisivo sulla soddisfazione nei confronti della formazione seguita. È inoltre importante che vi siano persone di riferimento competenti e disponibili (formatori, colleghi di lavoro, compagni) in grado di affiancare i giovani durante la formazione e di sostenerli in caso di problemi.

Capitolo 4: Percorsi formativi problematici

I giovani che non accedono ad una formazione post-obbligatoria certificante o lo fanno solo in un secondo tempo presentano un chiaro profilo di

rischio. Si tratta tendenzialmente di giovani di sesso femminile, che risiedono nella Svizzera tedesca, hanno concluso un curriculum di grado secondario I a esigenze di base, dispongono di competenze in lettura piuttosto limitate e provengono da famiglie con uno stato socio-economico basso e/o presentano un retroterra migratorio. È molto probabile che per questi soggetti la formazione post-obbligatoria sia discontinua e che la transizione verso formazioni certificanti avvenga in un secondo tempo (sempre che avvenga).

Questi percorsi formativi discontinui assumono le forme più svariate: la più diffusa (come già menzionato al capitolo 2) è il passaggio – dopo un intervallo di tempo di un anno – ad una formazione certificante di grado secondario II, di regola dopo una soluzione intermedia. Alcuni di essi permangono in una situazione intermedia anche nel secondo anno. Per alcuni, il percorso formativo è caratterizzato da un'interruzione o da una sospensione (passeggera). Altri invece, nel biennio che segue la fine della scuola media, interrompono la formazione e ne iniziano una nuova. Un gruppo piuttosto ristretto rimane senza formazione durante il periodo preso in esame.

Il gruppo al centro dell'interesse del capitolo 4 è proprio questo. I giovani che non sono in formazione presentano i fattori di rischio che abbiamo menzionato sopra. Molto spesso i loro sforzi d'inserimento restano infruttuosi; sovente sono obbligati a scegliere soluzioni intermedie o di ripiego insoddisfacenti, che abbandonano poi prematuramente. Tuttavia affermano di voler iniziare una formazione (certificante) in un prossimo futuro. Per questi giovani l'attività lavorativa è un'ulteriore soluzione provvisoria, ma non un'alternativa auspicata.

Alla domanda su cosa bisognerebbe fare per migliorare la propria situazione formativa, i giovani che non sono in formazione indicano in primo luogo le loro capacità e non il contesto sociale. Non ricercano le cause della loro situazione all'esterno, ma credono di avere le capacità necessarie per realizzare la transizione. Nel secondo anno del periodo senza formazione la maggior parte di essi non ha ancora gettato la spugna. Ciò dipende dal fatto che solo una piccola parte non è soddisfatta del proprio percorso formativo e della propria situazione.

Questa mancanza di formazione costituisce una pesante ipoteca per il loro futuro. Da numerose indagini risulta infatti che il maggiore fattore di rischio di

disoccupazione è la mancanza di qualificazioni professionali. È ovviamente possibile compensare in età adulta le lacune formative accumulate; tuttavia, coloro che già nel ciclo scolastico precedente incontravano difficoltà avranno la tendenza a fallire. Si può partire dal presupposto che, a partire da un'età attorno ai 23 anni, non vi sono più grandi cambiamenti per coloro che sono senza formazione. I giovani che entro tale età non hanno concluso una formazione iniziale, ben difficilmente potranno accedervi più tardi. Con il passare del tempo, cresce il rischio che questi giovani non conseguano più una formazione e una qualifica professionale, aumentando così il rischio di emarginazione sociale.

Capitolo 5: Soluzioni intermedie

Finora, le stime partivano dal presupposto che al termine della scuola dell'obbligo solo una percentuale molto bassa dei giovani (nettamente inferiore del 20%) optava per una soluzione intermedia. L'indagine TREE evidenzia invece che circa 1 giovane su 4 cerca di passare ad una formazione certificante di grado secondario II (o deve farlo) in modo indiretto, passando attraverso una soluzione intermedia. Vi sono enormi differenze tra le varie regioni linguistiche, i Cantoni e le offerte formative. In alcuni Cantoni (Berna, Argovia, Zurigo) la quota di giovani che scelgono una soluzione intermedia è di circa un terzo, in Ticino invece raggiunge appena il 5%.

Rispetto al campione complessivo, i giovani che optano per una soluzione intermedia sono più spesso di sesso femminile, provengono piuttosto da ceti sociali bassi o da famiglie di migranti, hanno frequentato un curriculum di grado secondario II con esigenze di base e hanno competenze in lettura limitate (indagine PISA). Presentano quindi tendenzialmente un profilo di rischio che caratterizza anche i giovani che abbandonano prematuramente il percorso formativo. A livello di rendimento, non temono tuttavia il confronto con i giovani che dopo la scuola dell'obbligo entrano direttamente nella formazione professionale dalle esigenze medio-basse. Se confrontati con questo gruppo, i giovani che optano per soluzioni intermedie presentano di regola un profilo di prestazioni migliore.

Circa tre quarti dei giovani che ricorrono a soluzioni intermedie accedono con successo ad una formazione certificante di grado secondario II (tasso di raccordo): circa un quarto di essi passa ad una formazione con esigenze elevate, mentre la metà circa entra in una formazione con profilo ad esigenze medio-basse. Il restante 25% conclude per lo più un secondo anno transitorio, mentre una minoranza si trova senza formazione alla fine della soluzione intermedia.

Considerato il modello di valutazione bivariato⁶, la percentuale varia considerevolmente a seconda del sesso, del bagaglio formativo e del retroterra migratorio. Il tasso di raccordo per le ragazze che presentano basse prestazioni e per i giovani con un retroterra migratorio è nettamente inferiore.

Il modello multivariato perfezionato⁷ mostra tuttavia che le competenze acquisite per il passaggio ad una formazione di grado secondario II di livello medio-basso hanno una valenza statistica irrilevante. I fattori di rischio che determinano il «mancato raccordo» sono legati piuttosto al sesso, all'origine sociale e al grado di urbanizzazione (ma non ai fenomeni di migrazione).

In media, i giovani che scelgono soluzioni intermedie non presentano competenze inferiori ai giovani che sono passati ad una formazione post-obbligatoria certificante subito dopo la scuola dell'obbligo. Inoltre competenze acquisite non influiscono minimamente sull'opportunità di cominciare una formazione certificante dopo la soluzione intermedia. Questo risultato rimette in discussione l'affermazione molto diffusa secondo cui le soluzioni intermedie servono in primo luogo a colmare lacune individuali scolastiche, linguistiche o di altro tipo.

Se si considera che la maggioranza dei circa 20'000 giovani a cui, anno dopo anno, viene precluso il passaggio diretto ad una formazione post-obbligatoria certificante non presenta lacune scolastiche particolari, sorgono interrogativi fondamentali circa l'efficienza del sistema. L'interrogativo più pressante alla luce dell'indagine TREE è di sapere se non sarebbe più opportuno «dirottare» una parte degli ingenti investimenti destinati all'ampliamento delle soluzioni intermedie, per dedicarli al potenziamento di un'offerta formativa certificante adeguata al grado secondario II.

⁶ In altre parole, tenendo conto della caratteristica rispettiva.

⁷ In altre parole, tenendo conto di tutte le caratteristiche rilevanti.

Capitolo 6: Giovani con un retroterra migratorio

I dati dell'indagine TREE mostrano che l'eterogeneità culturale nel sistema educativo svizzero è sopravvalutata tanto dal lato quantitativo quanto da quello qualitativo. Circa un terzo del 20% di «stranieri» rilevati dalle statistiche scolastiche ufficiali è nato in Svizzera, mentre un ulteriore terzo è costituito da giovani nati all'estero e immigrati in Svizzera prima di raggiungere l'età scolastica. Solo circa il 7% del campione non ha frequentato l'intero ciclo scolastico obbligatorio in Svizzera.

È quindi inappropriato parlare di «stranieri». I giovani con un retroterra migratorio (e le loro famiglie d'origine) formano una vera e propria «società dei tre terzi». Il primo terzo è originario dell'Europa «non meridionale» e ha in media una posizione sociale superiore a quella dei giovani «indigeni» (strato superiore). Il secondo terzo è composto dai discendenti di seconda e terza generazione dei "primi" immigrati (provenienti per lo più dall'Italia e dalla Spagna), che nel frattempo sono stati protagonisti di una certa ascesa sociale (precedente strato inferiore). Infine, l'ultimo terzo è originario dei «nuovi» paesi d'immigrazione (Balcani, Turchia, Portogallo) e ha in media una posizione sociale molto bassa (l'attuale strato inferiore).

Possedere una formazione post-obbligatoria certificante è un presupposto divenuto norma sociale anche per i giovani con un retroterra migratorio. Tuttavia, le premesse per adempiere tale norma sono molto più avverse per i giovani provenienti dai Balcani, dalla Turchia e dal Portogallo rispetto a quelle dei giovani indigeni e dei giovani immigrati di altri Paesi o della seconda generazione. In questo gruppo di giovani, la percentuale che frequenta curricula di grado secondario I con esigenze di base è superiore alla media. Rispetto ai giovani indigeni, il loro deficit di rendimento è massiccio. Date queste premesse, le formazioni del grado secondario II che potrebbero entrare in linea di conto per questo gruppo sono soprattutto le formazioni professionali di livello medio-basso. Ed è proprio in questo segmento formativo che gli «stranieri» sono nettamente svantaggiati rispetto ai giovani indigeni (a condizioni identiche). Siamo quindi di fronte ad un paradosso: per i giovani con retroterra migratori gli ostacoli maggiori sussistono proprio nelle opzioni formative post-obbligatorie che il loro percorso scolastico suggerirebbe.

Executive summary

This report contains first intermediate results from the Swiss national youth panel survey TREE (Transitions from Education to Employment). The main research question is how young people in Switzerland cope with the transition between compulsory school and entry into post-compulsory education and training – and which difficulties they face while doing so. The results presented in this report are based on the data of approx. 5000 youth who participated in the PISA 2000 survey – and who finished compulsory school the same year. Since then, these youth have been surveyed annually by TREE. This report is based on the 2001 and 2002 TREE panels, thus covering a two-year period after compulsory school. The panel survey will be continued until at least 2007. Further results will follow.

Chapter 2: Synopsis of post-compulsory education and training pathways

Today, continuing in education or training beyond compulsory school has become an almost universal norm among young people. In the first two years after compulsory school, 99% of the surveyed PISA/TREE cohort have pursued some kind of education or training at least for some time. Only 1% have not been in any kind of training during the entire two-year period.

On analyzing post-compulsory training situations and pathways using basic socio-demographic, socio-geographic and performance characteristics, some differences are striking. For instance, **analyses by gender** show that in today's Switzerland, young women have the same upper secondary enrolment rates as young men. However, the TREE data also show that gender-related segmentation of upper secondary education and training is still strong: two years after leaving (compulsory) school, three-quar-

ters of young men are enrolled in vocational education and training (VET), but only about a half of young women. Inversely, one third of young women are enrolled in a general education programme – but only one fifth of young men.

Two years after having left compulsory school, 1 out of 7 young women (14%) has not entered into a certifying upper secondary education or training. Among young men, this ratio is 1 out of 12 (8%). Nonetheless Switzerland faces a historically new situation in that the percentage of young people in academically demanding upper secondary programmes is higher among young women (56%) than among young men (45%).

The TREE results also highlight strong **socio-geographic differences**. Two thirds of young people in German speaking Switzerland are enrolled in VET, but only about half in the French and Italian speaking parts of the country. Inversely, the general education enrolment rate is almost twice as high in the latter language regions than in the German part. A phenomenon which is almost exclusively observed in German speaking Switzerland is the high percentage of youth entering a so called temporary alternative (10th school year, preparatory apprenticeship, motivation semester, orientation year etc.) after completing compulsory school. The ratio between general education and VET also varies markedly by the degree of urbanization. In urban areas, the general education enrolment rate is substantially higher than in rural areas, while the opposite is true for VET.

Furthermore, TREE reveals that access to a given upper secondary education or training programme is strongly influenced by the **type of lower secondary programme** young people were previously enrolled in. Access to academically oriented general education programmes⁸ is the almost exclusive privilege of students who have been enrolled in lower secondary programmes with so called extended requirements.

⁸ i.e. matura school, diploma middle schools

However, the type of lower secondary programme is also an essential access key to VET programmes. Graduates of lower sec. programmes with extended requirements will more frequently gain access to the academically more demanding VET programmes. This finding remains true even when controlling for PISA literacy level. Comparing with lower secondary graduates from «basic requirements» programmes and controlling for PISA **literacy level**, entry to upper secondary programmes with high requirements is two to four times greater for graduates from «extended requirements» lower secondary programmes.

TREE also strikingly confirms the important role **social origin** plays when it comes to post-compulsory education and training. Thus, more than half of the youth situated in the top SES⁹ quartile gained access to an academically oriented general education programme at the upper secondary level. Among youth from the bottom SES quartile, this percentage is 8% only. Inversely, youth from the bottom SES quartile – compared to the top quartile – run twice the risk (15% vs. 7%) of not gaining access to any certifying upper secondary programme at all (within the first two years after leaving compulsory school).

In terms of immigration family background, TREE identifies two groups which show distinctly different post-compulsory education and training patterns. On one hand, there are the first generation immigrants, i.e. youth with foreign born parents who themselves were born in Switzerland. This group follows more or less the same post-compulsory pathways as the «natives». Foreign born young people on the other hand fail markedly more often than others (24%) to gain access to certifying upper secondary education and training programmes.

Analyses of post-compulsory pathways in a **longitudinal perspective** show that about three quarters of the PISA/TREE cohort managed to enter certifying upper secondary education directly, i.e. immediately after graduating from lower secondary level. Roughly one in five youth (18% of the cohort) enter upper secondary level indirectly, usually after a one-year temporary alternative. 8% of the cohort have not gained access after two years, while 3% have entered and dropped out. Among the «direct entries» as described above, a large majority (>80%) stay within the programme they have entered. Over-

all, approx. 60% of the cohort perform a direct transition from lower to upper secondary level. For the other approx. 40%, this transition is discontinuous (with delays, detours and reorientations) or does not happen at all. The percentage of discontinuous pathways is particularly high among immigrant youth (58%), students with low PISA literacy levels (55%) and students who followed lower secondary programmes with «basic requirements» (52%).

By means of multivariate logistic regression, TREE calculated the relative impact of the most important socio-demographic, socio-geographic and performance characteristics on the chance of gaining entry into a certain type of certifying upper secondary education within two years after completing lower secondary school. The regression models reveal that social origin has a very strong impact on the chances of entry into post-compulsory education and training. Gender and the type of lower secondary programme also play a very important role. As a general performance or achievement indicator, PISA literacy level has its impact on post-compulsory entry chances as well. However, compared to the impact of social origin, gender and type of lower sec. programme, this impact is not as predominant as one would expect of an educational system that claims to be based on achievement.

Chapter 3: Satisfaction in regard to education and training

During the first year of post-compulsory education and training, the majority of the Swiss PISA/TREE cohort is satisfied with their situation at school and/or in their apprenticeship workplace. Mostly, they think that their teachers or instructors are pedagogically competent and that they are supportive when difficulties arise at school or work. Classes at school and training within the apprenticeship workplace are thought to be varied and instructive, and the work load is usually low. According to the young people's statements, they have – at least partially – their say when it comes to determine the Whats, Hows and Whens of their assignments.

This positive general appreciation does not apply to all young people. As regards school based education, approx. 8% of them say that their classes are

⁹ Socio-economic status

monotonous, and the same percentage claims to be under a lot of stress at school. More than one third of them hardly has a say in the definition of tasks and assignments, and approx. one fourth report that their teachers' support and pedagogical skills are low.

Apprentices mostly judge their work-based training more positively than the school based education. Training at the workplace seems to be more varied, and the chances to participate are greater than at school. When it comes to judge pedagogical skills and support, apprentices give their instructors at work better marks than their teachers at school. This confirms the strong identification of apprentices with their training firm.

Approximately two-thirds of the apprentices report to be generally satisfied with their training situation. Among exclusively school based students, this is the case for only one-third.

Young people are particularly satisfied with their education and training when they can learn a lot and the activities are varied. Variety in class and – for apprentices – variety at work are the most important factors influencing satisfaction with education and training. Another crucial factor is the presence of competent, supportive teachers and class mates at school, instructors and colleagues at work who can help when problems arise.

Chapter 4: Critical pathways

Young men and women who do not (immediately) succeed in gaining entry to certifying post-compulsory education and training show a distinct profile. They tend to be predominantly female, are found more often in the German speaking part of Switzerland, they are more likely to have graduated from lower secondary programmes with «basic requirements», tend to have low PISA scores in literacy, belong to families with a low socio-economic status and/or to have an immigrant family background. Young people with one or more of the above mentioned characteristics run an increased risk of discontinuous education and training pathways and of a delay in entering upper secondary education or not entering at all.

The post-compulsory pathways of these young people can take various forms. The most common – as shown in chapter 2 – is the delayed entry into a certifying upper secondary programme – usually

after a one year temporary alternative. Some of the young people are still in temporary alternatives two years after graduating from lower secondary school. Others have interrupted their education and training activities – or dropped out of them altogether. Still others have found a new training programme after dropping out of their first. Only a small number have not enrolled in any education or training activities whatsoever during the first two years after finishing lower secondary school.

It is this last group that is the main subject of study in chapter 4. The «risk» profile described above applies to them especially. They are particularly often confronted with negative replies to their applications and pushed into temporary alternatives which they tend to drop out of prematurely. However, they remain determined to enter a certifying education or training in the near future. They do not consider entering employment as a valid choice but rather as another temporary solution. When asked about scenarios to improve their training situation, the young people not in training assume the responsibility for this to happen. When analysing the reasons for their situation, they tend not to blame society and they strongly believe in their own potential to acquire a qualification. Even in their second year not in training, the majority of them are not yet discouraged. This is shown by the fact that only a minority of them is dissatisfied with their previous educational pathway and their present situation.

The lack of a formal qualification is a serious handicap. Numerous studies have shown that the lack of a professional qualification is the most important risk factor for unemployment. It is however possible to achieve a qualification as an adult. Evidence shows that those that had difficulties the first time round are less likely to succeed as adults. Beyond age 23, the chances for people without post-compulsory training to catch up are extremely low. Every additional year that passes diminishes the chances of acquiring training and a qualification that are needed to successfully integrate into society.

Chapter 5: Temporary alternatives

According to previous estimations less than 20% of compulsory school leavers opt for a temporary alternative. TREE reveals that almost a quarter of lower secondary graduates have an indirect entry into cer-

tifying upper secondary education or training. The proportions vary strongly by language region, canton and type of offer. In some cantons (Berne, Aargau, Zurich), almost one-third of youth are in temporary alternatives, while these alternatives are a marginal 5% in the Italian speaking canton of Ticino.

Compared to the PISA/TREE cohort as a whole, young people in temporary alternatives tend to show the same «profile» as those not pursuing any education and training at all (see previous section «chapter 4»). Remarkably though, they reach higher average levels of achievement than those who entered a low or medium requirements VET directly after lower secondary school.

Almost three quarters of those in temporary alternatives succeed within one year in gaining access to a certifying upper secondary education or training programme: about one fourth to programmes with high requirements, about half in programmes with low to medium requirements. The majority of the remaining quarter continues with a temporary alternative for a second year, while only a minority drops out of training.

Multivariate regression models show that for youth in temporary alternatives, achievement has no significant impact on the risk of non-entry into certifying upper secondary programmes. The identified risk factors are gender, social origin and the degree of urbanization (but not immigration family background).

On average, youth in temporary alternatives are not worse achievers than the majority of those who manage to enter certifying upper secondary education directly. Furthermore, achievement hardly plays a role when it comes to the chances to enter upper secondary level training after completing a temporary alternative. This result questions the often heard statement that temporary alternatives are primarily meant to remedy individual academic (or other) deficiencies.

There are 20,000 young people who year after year do not manage to enter directly into a certifying upper secondary programme. The majority of these are not academically disadvantaged. This raises fundamental questions about system efficiency. The most urgent question is: wouldn't it make more sense to transfer part of the enormous investments used for temporary alternatives into the expansion of an adequate offer of certifying upper secondary programmes?

Chapter 6: The case of young migrants

According to the TREE results, the ethnic heterogeneity of the Swiss educational system is overestimated. Among the roughly 20% «foreigners» that the official school statistics report, approx. one third are born in Switzerland while another third immigrated before reaching school age. Only about 7% of students who finish compulsory school have completed part of their first 9 years of basic education outside of Switzerland.

It is therefore inadequate to speak of «foreigners» in general. Youth with an immigration family background form three distinctly different groups: The first group has its roots in «non-southern» European countries and is characterized by an average social position that is higher than the «natives'» (overstratification). The second group consists of descendants of immigrants from «early» immigration waves (mostly from Italy and Spain) who have experienced a certain social ascent throughout the past decades (previous understratification). The third group has relatively recently immigrated (mostly from Balkan countries, Turkey and Portugal) and is characterized by a very low average social position (present understratification).

Young people of with immigration family background also wish to conform to the social norm of acquiring a certifying post-compulsory qualification. However, some of them, especially those in the third mentioned group, are at a disadvantage compared to the «natives» and first generation immigrants. At the lower secondary level, they are strongly overrepresented in programmes with «basic requirements». Their average achievement level is substantially lower than the «natives'». Under these circumstances, vocational education and training with low to medium requirements would seem the most likely post-compulsory option for many of them. It is however exactly this option where young immigrants, compared to the «natives» (all else being equal), face essential disadvantages. Thus, paradoxically, young immigrants face the strongest barriers precisely in those VET programmes that would suit the majority of them best.

Introduction

Structure du rapport

Ce rapport se compose de plusieurs chapitres qui peuvent être lus séparément. Chaque auteur assume la responsabilité de sa contribution. Des renvois entre les différents chapitres ont été insérés dans le texte chaque fois que cela a semblé utile ou nécessaire.

Le chapitre 1, de *Jacques Amos, Mario Donati et Barbara E. Stalder*, présente le projet TREE sous l'angle théorique et méthodologique.

Le chapitre 2, de *Sandra Hupka*, forme le cœur du rapport. Il s'agit d'une description analytique de la situation et du parcours des jeunes de la cohorte PISA/TREE durant les deux années qui ont suivi leur sortie de l'école obligatoire.

Le chapitre 3, de *Barbara E. Stalder*, porte sur la manière dont les jeunes eux-mêmes évaluent leur formation postobligatoire et sur les éléments qui, plus ou moins fortement, influent sur leur degré de satisfaction.

Au chapitre 4, *Edi Böni* analyse de manière approfondie les parcours de formation problématiques ou discontinus, en se concentrant sur le cas des jeunes qui n'acquièrent pas de formation après l'école obligatoire.

Les chapitres 5 et 6, de *Thomas Meyer*, sont consacrés à deux autres groupes de jeunes qui intéressent particulièrement la politique de l'éducation, à savoir les jeunes qui, après l'école obligatoire, optent pour une « solution transitoire » et les jeunes d'origine étrangère.

Remerciements

Les auteurs remercient tout d'abord les institutions qui ont contribué à la réalisation de l'étude TREE et qui ont permis la publication des présents résultats intermédiaires. Ces sont les services de recherche des Directions de l'instruction publique des cantons de Berne, de Genève et du Tessin¹⁰, le Fonds national suisse de la recherche scientifique, qui a contribué au financement de l'étude TREE dans le cadre du programme national de recherche 43 « Formation et emploi », l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT), qui a cofinancé le projet en vertu du deuxième arrêté fédéral sur les places d'apprentissage, enfin l'Office fédéral de la statistique (OFS), qui, après avoir soutenu le projet pendant trois ans, coédite généreusement le présent rapport intermédiaire.

Nos remerciements vont aussi à *Stefan Sacchi*, dont les compétences en matière de méthodologie nous ont été très précieuses, et *Michael Gerfin*, qui nous a rendu d'incalculables services en nous aidant à calculer le degré de précision de nos estimations.

Merci à *Myriam Dellenbach, Matthias Frey, Gabriela Heer Bieniok, Wolfgang Kälin, Beat Mayer, Susanne Morf, Christof Nägele, Francesca Pedrazzini-Pesce, Erich Ramseier, Elisabeth Salm et Daniela Ulber*, pour leur lecture critique et attentive des différents chapitres de ce rapport et pour leurs précieux conseils.

Merci enfin à nos familles respectives pour leur soutien, leur prévenance et leur patience.

¹⁰ Berne : Bildungsplanung und Evaluation (BiEv);
Genève : Service de la recherche en éducation (SRED);
Tessin : Ufficio studi e ricerche.

1 Contexte et description du Projet TREE

Jacques Amos, Mario Donati,
Barbara E. Stalder

En Suisse, plus de 80'000 jeunes quittent chaque année l'école obligatoire. Selon les estimations des statistiques de l'éducation, la plupart d'entre eux auront terminé quelques années plus tard une formation du degré secondaire II, seront entrés sur le marché du travail ou auront commencé une formation du degré tertiaire. Au niveau suisse, on sait peu de choses des parcours de formation des jeunes après la fin de la scolarité obligatoire. Combien d'entre eux commencent immédiatement une formation au degré secondaire II ? Combien changent une ou plusieurs fois d'école ou d'apprentissage avant d'obtenir un diplôme ou un certificat ? Pourquoi certains interrompent-ils ou abandonnent-ils leur formation ?

Le projet TREE (Transition Ecole-Emploi) a été lancé dans le sillage de PISA 2000 afin d'examiner de près ces questions. Il s'agit d'une enquête auprès de plusieurs milliers de jeunes, dont la réalisation s'étend sur sept ans. Ces jeunes sont interrogés chaque année sur leur situation, sur leur formation, sur leurs activités. Leurs réponses permettent d'analyser la manière dont ils opèrent le passage de l'école obligatoire vers la vie active ou vers une formation du degré tertiaire.

1.1 Etat actuel de la recherche et lacunes

Dans la deuxième moitié des années 90, l'OCDE a procédé à une évaluation comparative internationale du passage de la formation initiale vers la vie active (*Transition from Initial Education to Working Life*,

TIEW, Bowers, Sonnet et Bardone, 2000). Quatorze pays, dont la Suisse, y ont participé. Le rapport de la Suisse montre que l'état de la recherche et des connaissances dans ce domaine est chez nous extrêmement fragmentaire et lacunaire (Galley et Meyer, 1998). Des lacunes existent en particulier au niveau de la description et de l'analyse longitudinales des processus de transition.

Les données des statistiques officielles de l'éducation et de l'emploi sont – tant au niveau fédéral que cantonal – presque exclusivement transversales, et elles sont généralement peu détaillées, notamment sur le plan suisse. Comme le remarquent Galley et Meyer (1998, p. 49), le processus de transition entre l'école et la vie active se présente à bien des égards comme une sorte de « boîte noire ».

A ce jour, il n'existe en Suisse que deux études cantonales qui décrivent le passage de l'école obligatoire vers la vie active dans toute sa complexité et selon une approche longitudinale. L'étude longitudinale zurichoise, déjà ancienne, a consisté à observer une cohorte d'environ 2000 jeunes de la sixième année scolaire à l'âge adulte (1974–1982, cf. Bernath, Wirthensohn et Löhrer, 1989). L'étude longitudinale tessinoise *Dopo la scuola media* a suivi pendant cinq ans la moitié environ des élèves du canton ayant quitté l'école obligatoire en 1992 (Donati, 1999)¹¹.

Toutes les autres études longitudinales n'observent que certains segments du processus de transition. Le Baromètre des places d'apprentissage¹², qui existe depuis la fin des années 90, et l'étude de Herzog, Neuenschwander, Wannack et Pfäffli (2003) portent sur le choix d'un métier et sur la recherche d'une place d'apprentissage au terme du degré secondaire I. Le projet AEQUAS (« Expériences professionnelles et qualité de vie en Suisse », cf. Kälin *et al.*, 2000) porte sur le passage de la formation pro-

¹¹ Cette cohorte vient d'être interrogée une nouvelle fois, dix ans après la fin de l'école obligatoire.

¹² Cf. www.bbt.admin.ch/berufsbj/projekte/barometer/f/index.htm

fessionnelle vers le monde du travail. Enfin, le passage des diplômés des hautes écoles (spécialisées) vers la vie active (cf. par exemple OFS, 2002b), à la jonction entre le degré tertiaire et le monde du travail, est relativement bien étudié.

1.2 Bases théoriques du projet TREE

Il n'existe actuellement aucun modèle théorique général capable de décrire ou d'expliquer dans toute sa complexité, en tenant compte des facteurs qui le déterminent, le passage de l'école obligatoire aux formations ultérieures (Feij, 1998). Nous nous sommes efforcés d'élaborer des instruments et des méthodes de recherche qui tiennent compte des principales approches théoriques dans ce domaine. Les parcours de formation et les parcours professionnels des jeunes ont été analysés dans leurs interactions avec divers facteurs individuels, organisationnels/institutionnels et sociaux. Il était indispensable d'examiner un grand nombre de ces facteurs afin de décrire dans toute leur diversité les situations et les parcours de formation après l'école obligatoire. Nous nous sommes appuyés sur des études relatives à la transition entre école et la vie active (Brock, 1991; Heinz, 2000, 1999), et notamment sur des travaux touchant la reproduction du statut et du milieu social (p. ex. Bourdieu, 1977; Bourdieu et Passeron, 1987; Coleman, 1988), la socialisation au travail (Feij, 1998), le stress (Buunk, de Jonge, Ybema, et de Wolff, 1998), les événements critiques de la vie (Filipp, 1995) et la motivation au travail et dans l'apprentissage (Prochaska, 1998; Schlag, 1995; Schuler et Prochaska, 2000).

L'étude TREE s'appuie sur ces différentes approches et sur les considérations suivantes :

- L'entrée dans une formation du degré secondaire II est une étape importante du développement des jeunes. Elle correspond à une norme sociale qui est non seulement encouragée par la politique de la formation et par le marché du travail, mais qui est aussi intériorisée par la plupart des jeunes. La formation bénéficie à la fois à l'individu et à la société (développement du capital humain et de la compétitivité, renforcement de la cohésion sociale).
- L'insertion des individus sur le marché du travail et leur participation à la vie politique et culturelle dépendent toujours plus, dans les sociétés modernes, de l'acquisition d'une bonne formation de base ainsi que d'une formation continue pendant toute la durée de la vie (OCDE, 2000b). L'expansion du secteur de la formation s'est accompagné à la fois d'une valorisation et d'une dévalorisation des diplômes et des titres de formation : un diplôme est désormais une condition nécessaire mais non suffisante pour accéder à une formation ou à une profession donnée (cf. notamment Donati, 1999). A côté des formations institutionnalisées, se sont développées des modes informels d'apprentissage dont l'importance ne cesse de croître : apprentissage dans la vie quotidienne, au sein de la famille, dans le cadre du travail, durant les loisirs (Dominicé, 1990).
- La démarche consistant à entreprendre une formation postobligatoire et la réussite de cette démarche peuvent être considérées comme un processus d'interaction entre l'individu et son environnement. Le choix d'une profession est un processus de longue durée, qui peut se répéter plusieurs fois, et qui débouche sur une activité professionnelle dont le développement se poursuit durant toute la vie. L'expression « *choix d'une profession* », au degré secondaire I, prête doublement à confusion. D'une part, elle sous-entend que le choix d'une profession intervient dès la scolarité obligatoire, ce que contredisent la fréquence des changements de formation et la fréquence croissante des changements précoces de profession (Sheldon, 1995). D'autre part, elle souligne exagérément le caractère individuel de ce choix, ignorant les processus de sélection et de répartition des chances qui influencent considérablement l'accès aux formations postobligatoires et dans la vie active. Certains facteurs, comme la situation tendue du marché des places d'apprentissage, les exigences accrues dans bon nombre de filières de formation postobligatoire et la diminution des emplois accessibles aux personnes sans qualifications reconnues, contredisent les théories de la liberté de choix en matière de formation.
- Le passage de l'école à la vie active est de moins en moins linéaire. La variabilité des processus de transition augmente. Cette évolution rend la vie entre 14 et 30 ans plus compliquée, moins prévisible et plus variée : temps de formation plus longs, cumul de formations, décisions provisoires, périodes d'attente, interruptions (OCDE, 2000a).

- Le peu de perméabilité des parcours de formation et la rigidité des systèmes éducatifs font que tout changement de formation s'accompagne d'une perte d'énergie considérable. Les jeunes qui changent d'orientation restent plus longtemps dans le système éducatif et l'achèvement de leur formation est retardé.
- L'origine socio-économique et socioculturelle continue à exercer une influence majeure sur les opportunités de formation et sur l'insertion dans la vie professionnelle. La démocratisation de la formation n'a pas amélioré l'égalité des chances. Les jeunes issus de milieux socio-économiques défavorisés obtiennent non seulement des résultats scolaires moins bons que les autres, mais sont moins aptes à valoriser leurs compétences dans le cadre de formations hautement qualifiées (Baumert, 2001; Lamprecht et Stamm, 1996, Levy, 1997; Ramseier et Brühwiler, 2003). La dévalorisation des titres de formation et l'importance croissante des compétences clés, des qualifications individuelles et de la personnalité diminuent sans doute encore les chances des jeunes issus de familles défavorisées.
- Tout échec dans la recherche d'une place de formation ou d'un emploi a des conséquences qui vont bien au-delà de ses conséquences purement matérielles. L'absence de formation et de travail influence la volonté et la motivation des jeunes, porte atteinte à la confiance en soi et à l'estime de soi, altère la perception de l'écoulement du temps et appauvrit les contacts sociaux. Elle réduit les possibilités de participation sociale et culturelle et accroît le risque d'exclusion sociale, rendant ainsi encore plus difficile l'insertion ou la réinsertion sur le marché de la formation ou du travail.
- L'analyse des parcours de formation et des parcours professionnels des jeunes doit s'inscrire dans une perspective biographique. Elle doit décrire clairement les étapes successives de leur formation et de leur insertion professionnelle, les stratégies qu'ils mettent en œuvre, l'évolution de leurs intérêts et l'interprétation (ou la réinterprétation) subjective qu'ils en font (W. Heinz et Krüger, 1990; W. R. Heinz, Krüger, Rettke, Wachtveitl et Witzel, 1985).

1.3 Objectifs de TREE

L'étude TREE vient combler des lacunes fondamentales dans notre connaissance des modalités de passage de la scolarité à la vie active. Elle fournit notamment :

1. Une typologie et une description des parcours de formation et des parcours professionnels des jeunes après l'école obligatoire, compte tenu autant que possible de tous les « facteurs déterminants du succès »;
2. Une analyse des conditions initiales, des caractéristiques et des conséquences de certains parcours de formation (notamment les parcours discontinus).

Grâce à TREE, nous pouvons, pour la première fois en Suisse, retracer en détail le processus de transition de *tous* les jeunes entre l'école obligatoire et la vie active¹³. L'approche longitudinale permet non seulement de décrire ces transitions, mais encore de mettre chacune de leurs étapes en relation avec les étapes précédentes. Ainsi peut-on analyser les caractéristiques et les conséquences de certains types de parcours (p. ex. le renoncement à toute formation, l'abandon d'une formation, les changements de formation, ou encore le passage indirect au degré secondaire II, via des solutions transitoires, etc.). TREE constitue donc un véritable observatoire de la jeunesse en ce qui concerne les processus de transition entre la formation et la vie active.

L'enquête TREE collecte, en plus des données sur la situation des jeunes en formation et en emploi, un vaste ensemble de données contextuelles, de nature individuelle ou systémique (voir le tableau des caractéristiques relevées dans l'annexe A2), ce qui permet d'élaborer des modèles explicatifs pour les transitions réussies et pour les transitions problématiques.

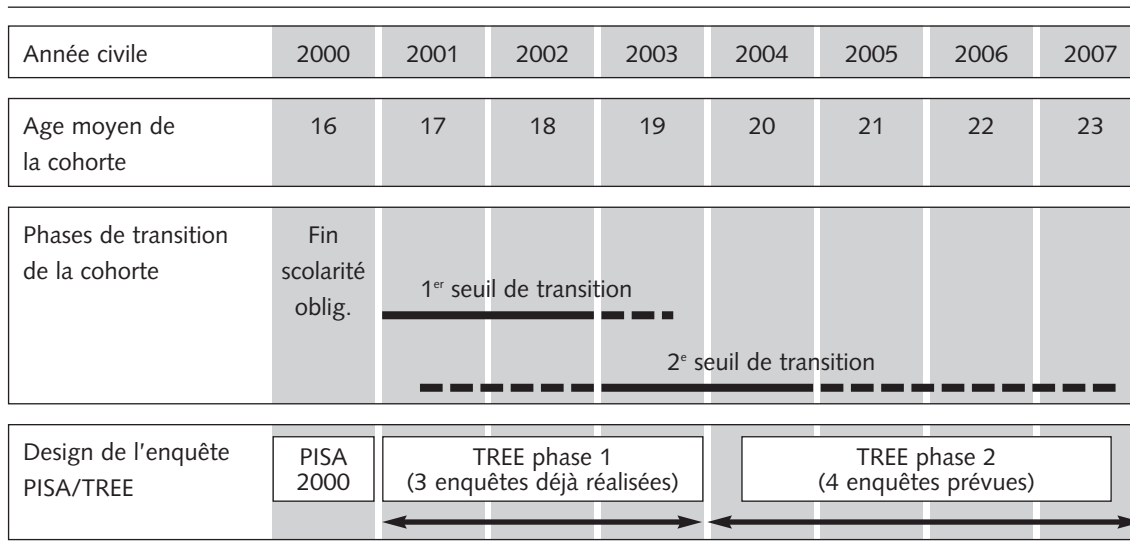
1.4 Design du projet, de l'enquête et de l'échantillon

TREE est l'un des premiers projets qui exploite le riche potentiel de PISA selon une approche longitudinale. Avec le Canada et son projet EJET¹⁴, la Suisse

¹³ Compte tenu de certaines erreurs d'estimation et à l'exclusion des jeunes qui, après une formation au degré secondaire II, suivent une formation tertiaire de plusieurs années de manière linéaire, c'est-à-dire sans phase intermédiaire d'activité professionnelle.

¹⁴ Enquête auprès des jeunes en transition, voir <http://www.pisa.gc.ca/ejet.shtml>

Figure 1.1 : Design du projet TREE



© TREE 2003

est le seul pays à avoir utilisé PISA 2000 comme base pour une enquête longitudinale sur le passage de l'école obligatoire à la vie active. Des études sont en cours au sein de l'OCDE en vue de compléter l'enquête PISA de 2003 ou de 2006 par des modules longitudinaux (Statistics Canada PISA-L Consortium, 2003). Dans ce contexte, TREE fait figure de projet pionnier et de projet pilote.

Le projet TREE s'inscrit donc dans le prolongement de PISA 2000. En effet :

- Pour la conception de l'enquête, la méthodologie, le plan d'échantillonnage, les instruments de mesure, etc., nous avons tiré parti des travaux préparatoires de PISA, qui se sont étendus sur plusieurs années à l'échelon international et national (cf. notamment OCDE, 1999).
- L'utilisation de PISA 2000 comme enquête de base nous a fourni un échantillon important, représentatif au plan national et au plan des régions linguistiques¹⁵, et nous a permis d'exploiter le très riche réservoir de données généré par PISA 2000. Ces données se composent d'une part des résultats des tests de compétences – qui ont fait couler beaucoup d'encre dans la presse helvétique pendant près de trois ans. Dans le cadre de

TREE, ils servent d'indicateurs standardisés des aptitudes des élèves en fin de scolarité obligatoire. PISA a fourni d'autre part un vaste ensemble de données contextuelles qui se rapportent à l'environnement personnel et à l'environnement scolaire des élèves testés.

Design de l'enquête, échantillon, taux de réponse

Le projet TREE comporte deux phases. La phase 1 concerne les processus de transition entre l'école obligatoire et le degré secondaire II (figure 1.1). Les trois enquêtes de cette phase sont terminées, et une partie des résultats des deux premières est publiée dans le présent rapport. La phase 2 portera sur le passage du degré secondaire II vers le marché du travail et vers le degré tertiaire.

La réalisation du projet TREE est assurée par les services de recherche en éducation des cantons de Berne, de Genève et du Tessin¹⁶. La phase 1 a été cofinancée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique¹⁷, par l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT)¹⁸ et par l'Office fédéral de la statistique (OFS).

Nous n'entrerons pas ici dans les détails du design complexe de l'échantillon PISA, qui est décrit de

¹⁵ Et, en partie, au plan cantonal.

¹⁶ Section Planification de la formation et évaluation de la Direction de l'instruction publique du canton de Berne; Service de la recherche en éducation (SRED) du Département de l'instruction publique du canton de Genève; Ufficio studi e ricerca (USR) du Département de l'instruction publique du canton du Tessin.

¹⁷ Dans le cadre du Programme national de recherche 43 « Formation et emploi ».

¹⁸ En vertu de l'arrêté fédéral 2 sur les places d'apprentissage.

manière très précise dans d'autres publications (cf. OFS et CDIP, 2002; Renaud, 2002). L'échantillon TREE se compose de toutes les personnes testées de l'échantillon PISA qui remplissent les critères suivants:

- elles ont accepté par écrit de participer à d'autres enquêtes (TREE) ;
- elles fréquentaient une classe régulière de l'enseignement obligatoire au moment de l'enquête PISA 2000¹⁹;
- elles ont quitté l'école obligatoire à la fin de l'année scolaire 1999/2000.

Un peu plus de 6000 jeunes interrogés en Suisse dans le cadre de PISA 2000 remplissent ces critères. Environ la moitié des jeunes ayant participé à l'enquête PISA ont donc été intégrés dans l'échantillon initial de TREE. On constate de leur part une disposition plutôt moyenne à participer à l'enquête TREE, mais qui est essentiellement due à des causes administratives et qui n'entraîne pas de distorsion importante de l'échantillon en ce qui concerne ses caractéristiques socio-démographiques (Sacchi, 2003).

Ces jeunes ont été interrogés une première fois dans le cadre de TREE au printemps 2001 – donc moins d'un an après leur sortie de l'école obligatoire – et une deuxième fois au printemps 2002²⁰. L'enquête a été effectuée au moyen d'un questionnaire écrit standardisé de près de 20 pages (voir le tableau des caractéristiques relevées dans l'annexe A2). Les jeunes qui n'ont pas spontanément retourné le questionnaire ont reçu un rappel écrit, puis – si ce rappel n'a pas été suivi d'effet – au moins un rappel par téléphone. Les jeunes qui ne pouvaient pas ou ne voulaient pas remplir le questionnaire écrit avaient la possibilité de répondre aux questions dans le cadre d'un entretien téléphonique (voir le schéma dans l'annexe A1).

Ce suivi individuel très serré a permis d'enregistrer un taux de réponses de l'ordre de 90% par enquête. Rapporté à l'échantillon initial, le taux de réponses au moment de la deuxième enquête TREE était supérieur à 80% (taux de réponse total). Nous disposons donc, après la deuxième enquête, de plus de 5000 réponses valables. Le taux de refus est faible, et le taux de réponses bien supérieur aux attentes.

En complément des trois enquêtes, nous avons mené en 2002 une enquête d'approfondissement

parmi les jeunes qui n'avaient pas commencé de formation certifiante au degré secondaire II ou dont le parcours présentait des discontinuités (solutions transitoires, interruptions et/ou changements de formation, absence de formation, etc.). Le chapitre 4 présente quelques résultats de cette enquête complémentaire.

Afin de pouvoir tirer de l'échantillon PISA/TREE des conclusions représentatives pour la Suisse et pour les trois grandes régions linguistiques, nous avons effectué toutes les analyses sur la base de données pondérées. La pondération permet de rapprocher la distribution des jeunes dans l'échantillon de leur distribution dans la population. Le calcul des pondérations fait appel à des modèles de régression complexes qui intègrent tous les facteurs connus influençant la probabilité de participation aux enquêtes de suivi TREE (cf. Sacchi, 2003). Les chiffres pondérés extrapolés à la population sont sujets à certaines erreurs d'estimation, qui sont prises en compte et illustrées par des exemples dans les analyses et dans l'interprétation (voir à ce sujet le chapitre 2 et l'annexe C, tableaux C1 à C5).

Situation des présents résultats dans le projet global

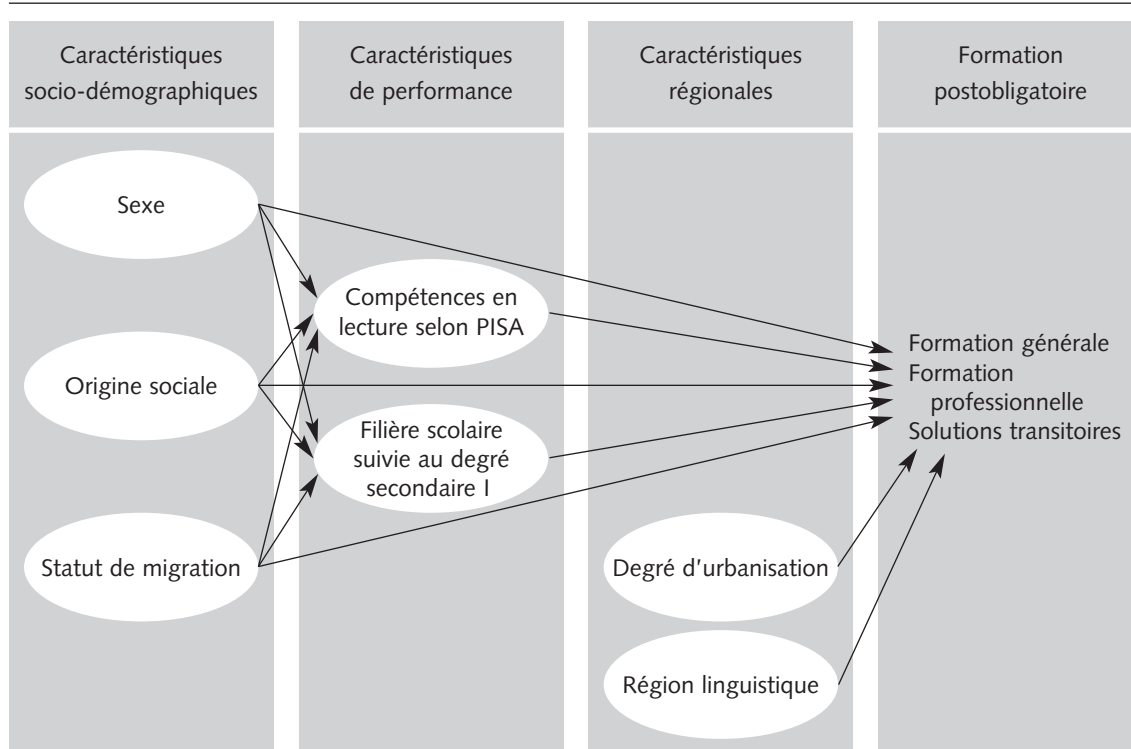
Le contenu du présent rapport s'appuie sur les résultats des deux premières enquêtes TREE, réalisées en 2001 et en 2002 auprès de l'échantillon de PISA 2000, et sur les résultats de l'enquête PISA 2000. Il couvre donc une période d'observation d'environ deux ans à partir du dernier trimestre de l'école obligatoire (8^e ou 9^e année). Il concerne le passage du degré secondaire I au degré secondaire II. Le dénominateur commun de toutes les contributions qui vont suivre réside dans cette question : les jeunes interrogés ont-ils accédé à une formation certifiante au degré secondaire II, et dans quelles conditions ?

Ce rapport est, à maints égards, provisoire et expérimental. Il l'est premièrement par le caractère longitudinal de l'enquête. Au moment où la rédaction de ce rapport s'achevait, les données brutes de la troisième enquête étaient déjà disponibles, et d'autres données suivront jusqu'en 2007. Les résultats présentés ici sont donc intermédiaires et seront actualisés en permanence dans les années à venir, à mesure que s'allongera la période d'observation.

¹⁹ Sauf en Suisse italophone, l'enquête ne porte que sur des personnes testées issues d'écoles publiques ou subventionnées par l'Etat.

²⁰ La troisième enquête a pris fin en été 2003. Ses résultats n'étaient pas prêts à être exploités au moment de la rédaction du présent rapport.

Figure 1.2 : Modèle explicatif sommaire de l'accès aux formations postobligatoires



© TREE 2003

Deuxièmement, ces résultats se situent – comme nous l'avons vu en préambule de ce chapitre – dans un domaine de recherche très peu exploré en Suisse. Ils constituent une première tentative de synthèse de la réalité observée, qui se caractérise par sa diversité et sa complexité. Nous avons tenté d'élaborer des indicateurs utiles sur le plan politique et scientifique, et d'identifier des types de parcours particulièrement fréquents ou problématiques. Mais les premières propositions qu'on trouvera ici sont appelées à être développées, adaptées et précisées au fil du temps.

Troisièmement, sont provisoires également nos essais de description et, plus encore, d'explication des parcours postobligatoires. Conformément à l'objectif premier du projet TREE, nous tenterons de décrire les parcours observés de la manière la plus précise et la plus détaillée possible. Les explications qui seront données de certains parcours reposent encore sur un modèle sommaire (figure 1.2), intégrant les variables socio-démographiques, les variables géographiques et les variables de performances qui se sont révélées être des déterminants importants dans le passage du degré secondaire I au degré secondaire II (cf. Meyer, Stalder, Matter, 2003).

La figure ci-dessus présente les facteurs déterminants dans leur ordre causal de gauche à droite. Au début de la chaîne de causalité se trouvent les variables socio-démographiques que sont le sexe, l'origine sociale et l'appartenance à une famille d'immigrés. On postule l'existence d'une interdépendance sans influence causale entre l'origine sociale et l'appartenance à une famille d'immigrés.

Le modèle suppose que le sexe, l'origine sociale et l'appartenance à une famille d'immigrés influencent directement et indirectement (par le biais des compétences en lecture et des filières scolaires) les chances de formation postobligatoire. Il suppose que la filière scolaire fréquentée au degré secondaire I et les compétences en lecture mesurées par PISA sont interdépendantes et exercent une influence directe sur le passage vers le secondaire II. Le modèle intègre également des variables géographiques qui, suivant la structure de l'offre locale de formations, peuvent avoir une incidence considérable sur l'accès aux formations postobligatoires.

Ce modèle est expérimental ; il demande à être développé et affiné. Dans leur état actuel, les analyses ne tiennent pas compte de caractéristiques individuelles autres que celles énoncées plus haut (elles

ignorent notamment les comportements d'apprentissage, les stratégies de coping, les événements critiques de la vie, etc.). Ceci est le quatrième élément qui confère leur caractère provisoire et expérimental aux résultats présentés dans ce rapport. Les analyses effectuées à ce jour n'exploitent qu'une partie du vaste fonds que constituent les données TREE. L'un des objectifs déclarés du projet TREE est d'en poursuivre et d'en approfondir l'exploitation dans les années à venir.

2 Situations et parcours de formation

Sandra Hupka

Le passage de l'école obligatoire à la formation post-obligatoire fait partie des processus de transition qui conduisent de l'adolescence à l'âge adulte²¹. Les chercheurs qui étudient ces processus distinguent en général deux seuils critiques : premièrement le passage de l'école obligatoire vers une formation professionnelle ou vers une formation générale postobligatoire (degré secondaire I → degré secondaire II), deuxièmement le passage de cette formation vers la vie active (cf. Brock, 1991). Depuis quelques années, on observe que l'acquisition d'une formation et l'exercice d'une profession, qui étaient autrefois deux phases successives de la vie, tendent de plus en plus à devenir des activités parallèles (OCDE, 2000a). On ne peut pas étudier le rôle que joue cette période de transition dans la biographie de l'individu sans tenir compte des conditions structurelles du marché de la formation et du marché du travail. La formation est loin d'être l'unique déterminant de l'avenir professionnel de l'individu. Les disparités régionales, les qualifications individuelles et la personnalité jouent également un rôle important, de même que le milieu familial (Ditton, 1992; Lamprecht et Stamm, 1996). Aujourd'hui, cette période de la vie tend à devenir de plus en plus longue et de plus en plus complexe. La période comprise entre 14 et 30 ans est fortement marquée par les caractéristiques suivantes : temps de formation toujours plus longs, cumuls de formations, caractère provisoire des choix de formation et des choix professionnels, existence de circuits d'attente, interruptions de parcours (Bernath *et al.*, 1989; Donati, 1999).

2.1 Situation des jeunes après l'école obligatoire : les deux premières années

L'activité que les jeunes exercent un ou deux ans après la fin de la scolarité obligatoire est le résultat d'un long processus au cours duquel les jeunes acquièrent progressivement un statut (d'abord un statut scolaire, puis un statut social), au cours duquel ils s'orientent (recherche d'informations), échafaudent des projets d'avenir (aspirations professionnelles) et acquièrent des compétences. La période qui suit l'école obligatoire constitue, d'autre part, une étape importante vers l'acquisition d'une formation et d'une profession. Cette étape est importante car les options qui sont prises durant cette période (passage du secondaire I au secondaire II) déterminent fortement l'avenir des jeunes. Une correction ultérieure de parcours reste bien sûr possible, mais implique souvent de gros efforts supplémentaires. Les choix que les jeunes font durant cette période sont déterminés par leurs intérêts (en partie par des intérêts à court terme), par l'offre de formation et par les ressources culturelles, sociales et financières dont ils disposent et dont disposent leurs parents. Il s'agit d'un moment décisif dans le processus de développement personnel et dans le processus d'insertion dans la vie active, auquel tous les jeunes sont confrontés (Havighurst, 1948). Or la manière dont les jeunes et leurs familles maîtrisent cette période de la vie est extrêmement variable. Les jeunes qui ont accompli une scolarité médiocre, par exemple, ont des types de comportements qui peuvent aller de la résignation à la persévérance (Christe, 1991). Ceux qui ont accompli une bonne scolarité disposent non seulement d'un plus large éventail d'options, mais aussi de plus de temps pour se décider et de plus de ressources pour réaliser leurs projets.

²¹ Plusieurs événements marquent la transition entre l'adolescence (dépendance) et l'âge adulte (indépendance). Le passage de l'école à la vie active, l'accès à l'autonomie financière et le départ du foyer familial jouent dans cette transition un rôle particulièrement important.

Les analyses qui suivent portent sur les activités des jeunes après la fin de la scolarité obligatoire. Ces activités se répartissent en quatre grandes catégories, qui se laissent elles-mêmes subdiviser selon divers critères. Ces quatre catégories sont : 1) les formations professionnelles, 2) les formations générales, – qui les unes et les autres aboutissent à un diplôme ou à un certificat reconnu au degré secondaire II –, 3) les activités de formation qui préparent les jeunes à acquérir une formation reconnue, mais qui n'aboutissent pas elles-mêmes à un diplôme ou à un certificat (solutions transitoires), 4) les activités qui ne peuvent pas être considérées comme des formations, telles les activités professionnelles, les voyages à l'étranger (sans formation linguistique), les vacances, etc.

Les formations professionnelles peuvent être subdivisées selon leur niveau d'exigences. Il faut noter à cet égard que l'éventail des formations professionnelles est vaste et très hétérogène, tant en ce qui concerne les niveaux d'exigences que les formes d'organisation. Notre classification a été effectuée par des orienteurs professionnels sur la base du niveau d'exigences intellectuelles des différentes professions²².

Les formations générales se subdivisent d'une part en écoles préparant à la maturité²³, d'autre part en écoles du degré diplôme et autres établissements analogues.

Les « solutions transitoires » forment un vaste éventail d'activités, réparties en deux sous-catégories selon leur degré d'institutionnalisation et le degré de participation de l'Etat. La première sous-catégorie comprend la dixième année scolaire, le préapprentissage et le semestre de motivation, la deuxième com-

prend les cours préparatoires, les stages et les séjours linguistiques.

La quatrième grande catégorie rassemble tous les jeunes qui, durant la période considérée, n'ont commencé aucune formation.

Un premier aperçu (cf. tableau 2.1²⁴) montre que, un an après l'école obligatoire, donc en 2001, presque la moitié (46%) des jeunes de la cohorte PISA2000/TREE suivaient une formation professionnelle. Extrapolé à toute la Suisse, le nombre de jeunes qui suivaient une formation professionnelle dont le niveau d'exigences est élevé est d'environ 15'000 (18%) – dont environ 3000 dans une école de commerce ou dans une école d'administration. Environ 9000 jeunes (11%) suivaient une formation professionnelle de niveau moyen et 9000 (11%) une formation professionnelle de niveau bas. Seulement 300 jeunes (0,5%) suivaient une formation élémentaire. Pour 6% des jeunes, le niveau d'exigences n'a pas pu être déterminé²⁵.

Deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, la proportion de jeunes en formation professionnelle passe de 46% à 64%. Ils étaient 20'000 (24%) à suivre une formation professionnelle de niveau élevé – dont environ 3000 (4%) dans une école de commerce ou une école d'administration. 14'000 (17%) suivaient une formation de niveau moyen et 14'000 (17%) une formation de niveau bas. Quelque 1000 jeunes (1%) suivaient une formation élémentaire.

Contrairement à ce qu'on observe pour les formations professionnelles, la proportion de jeunes ayant commencé des études générales reste pratiquement inchangée en 2001 et en 2002. A ces deux dates, plus d'un cinquième des jeunes (23% = environ 19'000 en 2001, 21% = environ 18'000 en

²² Le niveau d'exigences 0 regroupe les formations élémentaires, le niveau 1 les apprentissages de maçon/maçonne, de sommelier/sommelière, de vendeur/vendeuse, etc., le niveau 2 les apprentissages de cuisinier/cuisinière, de fleuriste, etc., le niveau 3 les apprentissages d'assistant/assistante en pharmacie, de menuisier/menuisière, etc., le niveau 4 les apprentissages de polymécanicien/polymécanicienne, de graphiste, etc., le niveau 5 les apprentissages d'opticien/opticienne, de droguiste, etc., le niveau 6 les apprentissages d'informaticien/informaticienne, d'électronicien/électronicienne, les formations commerciales, etc. ainsi que les formations en école de commerce et en école d'administration. Les niveaux 0 à 2 constituent des formations dont le niveau d'exigences est « bas », les niveaux 3 et 4 des formations de « niveau moyen », les niveaux 5 et 6 des formations de « niveau élevé ». Certains apprentissages professionnels n'entrent pas dans cette échelle, notamment ceux qui comptent trop peu d'apprentis en Suisse. Ils ont été classés dans la catégorie « niveau d'exigences indéterminé ».

²³ Y compris les écoles de formation aux professions de l'enseignement : pour simplifier, nous ne parlerons plus dans la suite que d'« écoles préparant à la maturité », cette expression englobant également les écoles de formation aux professions de l'enseignement.

²⁴ Les chiffres indiqués reposent sur des extrapolations pondérées. Celles-ci étant sujettes à certaines erreurs d'estimation, nous avons renoncé ici à des indications plus précises (<1000). Nous avons calculé l'erreur d'estimation et n'avons pas indiqué les chiffres extrapolés présentant une trop grande imprécision. Les champs correspondants sont signalés par un astérisque. Les différences dans les chiffres extrapolés sont dues ici à des erreurs d'arrondi et, dans les tableaux suivants, à des lacunes dans les informations fournies par les personnes interrogées. Il en va de même des pourcentages.

²⁵ Pour la première année après l'école obligatoire, nos données coïncident à peu de choses près avec celles du baromètre des places d'apprentissage (BBT, 1999). La concordance est assez précise aussi avec les données de la statistique des élèves de l'année 1999/2000 (OFS).

Tableau 2.1 : Situation des jeunes 1 an et 2 ans après la fin de l'école obligatoire

Situation	1 an après l'école obligatoire (2001)		2 ans après l'école obligatoire (2002)	
	Nombre*	Pourcentage	Nombre*	Pourcentage
Formations professionnelles	38'000	46%	53'000	64%
niveau d'exigences bas	9'000	11%	14'000	17%
niveau d'exigences moyen	9'000	11%	14'000	17%
niveau d'exigences élevé	15'000	18%	20'000	24%
niveau d'exigences indéterminé	5'000	6%	5'000	6%
Formations générales	22'000	27%	21'000	25%
maturité et formation d'enseignant	19'000	23%	18'000	21%
EDD ou autre	3'000	4%	3'000	4%
Solutions transitoires	19'000	23%	5'000	6%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	14'000	17%	2'000	2%
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	5'000	6%	3'000	4%
Pas en formation	4'000	4%	5'000	5%
Total	83'000	100%	84'000	100%

* extrapolé d'après la volée terminale 1999/2000

© TREE 2003

2002) étaient dans une école de maturité, et 3000 (4%) étaient dans une école du degré diplôme ou dans un établissement analogue.

Les données TREE indiquent qu'environ 7 jeunes sur 10 accèdent directement après l'école obligatoire à une formation postobligatoire certifiante. Environ 2 jeunes sur 10 y accèdent indirectement, c'est-à-dire après une solution transitoire ou après une période sans formation. Deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, quelque 9 jeunes sur 10 sont donc engagés dans une formation certifiante de plusieurs années au degré secondaire II.

Considérons de plus près les jeunes qui, après l'école obligatoire, optent pour une solution transitoire : environ 14'000 (17%) accomplissent une dixième année d'école, un préapprentissage ou un semestre de motivation, environ 5000 (6%) accomplissent un stage, un séjour linguistique, un travail au pair ou une activité analogue. Certaines professions exigent un stage avant la formation proprement dite, d'autres ne peuvent être commencées qu'à l'âge 18 ans. Pour les jeunes qui se destinent à ces profes-

sions, la solution transitoire est une étape « normale » du parcours de formation. Pour d'autres, elle est une solution de dépannage temporaire. La question des solutions transitoires sera abordée plus en détail au chapitre 5.

Deux ans après la fin de l'école obligatoire, la proportion de jeunes en situation transitoire passe de 23% à environ 6%. Aux deux dates d'observation, environ 4000 à 5000 jeunes, soit 4 à 5% de tous les élèves ayant quitté l'école obligatoire, ne suivent aucune formation.

2.2 Influence de facteurs socio-démographiques, géographiques et de performance

La manière dont les jeunes utilisent le système éducatif dépend d'une part de leurs domaines d'intérêt et de leurs aptitudes, d'autre part des informations dont ils disposent, du soutien de leur entourage et de l'offre institutionnelle. On sait que des individus

Tableau 2.2 : Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire, selon le sexe

Situation	1 an après l'école obligatoire (2001)		2 ans après l'école obligatoire (2002)	
	femmes	hommes	femmes	hommes
Formation professionnelle	33%	58%	54%	74%
niveau d'exigences bas	8%	15%	14%	21%
niveau d'exigences moyen	4%	17%	12%	21%
niveau d'exigences élevé	17%	19%	24%	25%
niveau d'exigences indéterminé	4%	7%	4%	7%
Formation générale	33%	21%	32%	20%
Maturité ou formation d'enseignant	26%	19%	25%	18%
EDD ou autre	7%	2%	7%	2%
Solution transitoire	29%	17%	9%	3%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	19%	15%	3%	2%
Stage, au pair, cours préparatoire, séjour linguistique	10%	2%	6%	1%
Pas en formation	4%	4%	5%	5%
Total	41'000		41'000	
	100%		100%	

© TREE 2003

appartenant à des groupes différents de la société ne tirent pas le même parti de l'offre institutionnelle. Meyer, Stalder et Matter (2003) ont développé un modèle explicatif décrivant l'influence de facteurs socio-démographiques (sexe, origine sociale, appartenance à une famille d'immigrés), de performance (filière scolaire suivie au degré secondaire I, compétences en lecture) et géographiques (région linguistique, degré d'urbanisation) sur les projets de formation des jeunes (voir chapitre 1, p. 30). Nous allons les passer en revue.

Sexe

De nombreuses études montrent que les jeunes des deux sexes ont des comportements différents dans le domaine de la formation. Ces comportements sont fortement marqués par un effet de générations. Il y a 30 ans, la participation des femmes à la formation se présentait tout autrement qu'aujourd'hui : les femmes étaient plus rarement et plus brièvement présentes dans les filières de formation et dans la vie professionnelle. Aujourd'hui, on constate un rapprochement entre les sexes : les femmes ont profité de

l'expansion des formations, en sorte que l'« avance » des hommes dans ce domaine s'est considérablement amenuisée (OFS, 2002a; Lamprecht et Stamm, 1996). Mais de fortes différences subsistent. Au gymnase, par exemple, la proportion de jeunes femmes est supérieure à celle des jeunes gens. Les jeunes femmes entreprennent plus rarement une formation professionnelle que les jeunes gens, et l'éventail des choix professionnels est plus restreint pour les femmes que pour les hommes (Fend, 1991). Les femmes dominent dans les professions du secteur tertiaire, les hommes sont surreprésentés dans les métiers artisanaux et techniques. Dans la formation professionnelle, les femmes entreprennent plus fréquemment des formations courtes, auxquelles s'attachent de faibles perspectives de revenus, et au prestige limité (voir notamment OFS, 1997a; Borkowsky et Gonon, 1996; Grossenbacher, 1997; Müller et Shavit, 1997; Solga et Konietzka, 2000).

Comme on le voit dans le tableau 2-2, la proportion de jeunes qui ne suivent aucune formation un an après avoir quitté l'école obligatoire est identique chez les garçons et chez les filles (4%). Cela prouve

bien que les femmes ont rattrapé les hommes en ce qui concerne la participation aux formations post-obligatoires – au moins dans la phase initiale de ces formations. Il n'en a pas toujours été ainsi : au début des années 80, environ un tiers des filles n'accomplissaient pas de formation au degré secondaire II, contre un huitième des hommes (cf. OFS, 1995, p. 108).

Le tableau 2.2 montre également une grande différence dans la répartition des sexes entre les formations professionnelles et les formations générales. Les garçons continuent à dominer dans les formations professionnelles (58%). Une fille sur trois seulement est en formation professionnelle une année après la fin de l'école obligatoire. Les filles sont surreprésentées dans les écoles de formation générale : 26% d'entre elles poursuivent des études de maturité. Un an après la fin de la scolarité obligatoire, 7% des filles sont dans une école du degré diplôme ou dans un établissement analogue. En revanche, 19% seulement des jeunes gens préparent une maturité et 2% seulement sont dans une école du degré diplôme ou dans un établissement analogue.

Le tableau 2.2 montre aussi que les filles sont beaucoup plus nombreuses que les garçons à accéder indirectement aux formations certifiantes du degré secondaire II : une année après avoir quitté l'école, 29% des filles sont dans une situation transitoire, contre 17% des garçons. Cela s'explique notamment (mais pas exclusivement) par le fait que bon nombre de « professions féminines » du secteur social et de la santé requièrent un stage de préformation (voir également la section consacrée aux parcours de formation, p. 46).

Deux ans après la fin de l'école obligatoire, les jeunes gens restent significativement surreprésentés par rapport aux jeunes femmes du même âge dans les formations professionnelles, même si la part de ces dernières a augmenté. Il est intéressant de noter que, parmi les formations professionnelles, celles suivies par les filles présentent en moyenne un niveau d'exigences plus élevé que celles suivies par les garçons. La surreprésentation des filles dans les écoles de formation générale reste pratiquement inchangée la deuxième année après l'école obligatoire (32% contre 20%). Leur surreprésentation dans les solutions transitoires, en revanche, est plus forte la

deuxième année après l'école obligatoire (9% contre 3%), mais à un niveau bien inférieur à celui de la première année.

Facteurs géographiques

Dans notre système d'éducation fédéraliste, les particularités régionales exercent une forte influence sur la structure de l'offre de formations²⁶. Elles constituent un facteur important qui détermine le passage de l'école obligatoire à la formation postobligatoire (voir notamment Meyer *et al.*, 2003). Certaines différences entre les cantons et entre les régions linguistiques sont connues : l'OFS (1998) a montré que la part des personnes qui possèdent un titre de formation au degré secondaire II est nettement plus élevée en Suisse alémanique (82%) qu'en Suisse romande (77%) et en Suisse italienne (71%). En revanche, la part de celles qui possèdent une maturité ou un diplôme universitaire est plus élevée en Suisse romande. Geser (2003) attribue ces différences à la diversité des traditions culturelles régionales, chaque région n'attachant pas la même valeur et la même importance à la formation générale.

Le tableau 2.3 fait apparaître des différences statistiquement significatives entre les régions linguistiques : la part des formations générales est nettement plus faible en Suisse alémanique qu'en Suisse romande et en Suisse italienne. On constate également que la proportion de jeunes en situation transitoire est plus élevée en Suisse alémanique que dans les deux autres régions linguistiques. Cette utilisation différente du système éducatif selon les régions linguistiques reflète vraisemblablement des structures différentes de l'offre de formations au degré secondaire II. L'analyse par sexe (cf. figure 2.1) montre qu'en Suisse alémanique environ 80% des garçons et 60% des filles suivent une formation professionnelle deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, contre environ 60% des garçons et 45% des filles en Suisse romande. Les formations professionnelles attirent plus de jeunes en Suisse alémanique qu'en Suisse romande, mais le rapport entre la proportion de garçons et la proportion de filles en formation professionnelle est le même dans les deux régions linguistiques. La Suisse romande se caractérise par un taux élevé de jeunes gens sans formation deux ans après la fin de l'école obligatoire (10%). En Suisse

²⁶ Il convient également de souligner les importantes disparités cantonales que la présente analyse ne peut aborder, mais qui sont connues (Allemann-Ghionda, 1998/2002).

Tableau 2.3 : Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire, selon la région linguistique

Situation	1 an après l'école obligatoire (2001)			2 ans après l'école obligatoire (2002)		
	Suisse além.	Suisse rom.	Suisse ital.	Suisse além.	Suisse rom.	Suisse ital.
Formations professionnelles	48%	40%	46%	68%	52%	56%
niveau d'exigences bas	13%	8%	9%	19%	11%	11%
niveau d'exigences moyen	11%	9%	9%	18%	14%	14%
niveau d'exigences élevé	18%	18%	21%	25%	23%	25%
niveau d'exigences indéterminé	6%	5%	7%	6%	4%	6%
Formations générales	22%	40%	44%	21%	37%	42%
maturité et formation d'enseignant	19%	32%	38%	18%	29%	36%
EDD ou autre	3%	8%	6%	3%	8%	6%
Solutions transitoires	26%	16%	5%	7%	4%	2%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	19%	14%	3%	3%	2%	*
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	7%	2%	2%	4%	2%	2%
Pas en formation	4%	5%	*	4%	8%	*
Total	60'000	20'000	3'000	59'000	20'000	3'000
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* Estimation impossible car l'échantillon est trop petit.

© TREE 2003

italienne, 66% des garçons suivent une formation professionnelle – proportion qui se situe entre celles des deux autres régions – contre seulement 40% des filles. C'est en Suisse italienne que la part de jeunes en formation générale est la plus élevée chez les filles (57%) comme chez les garçons (31%).

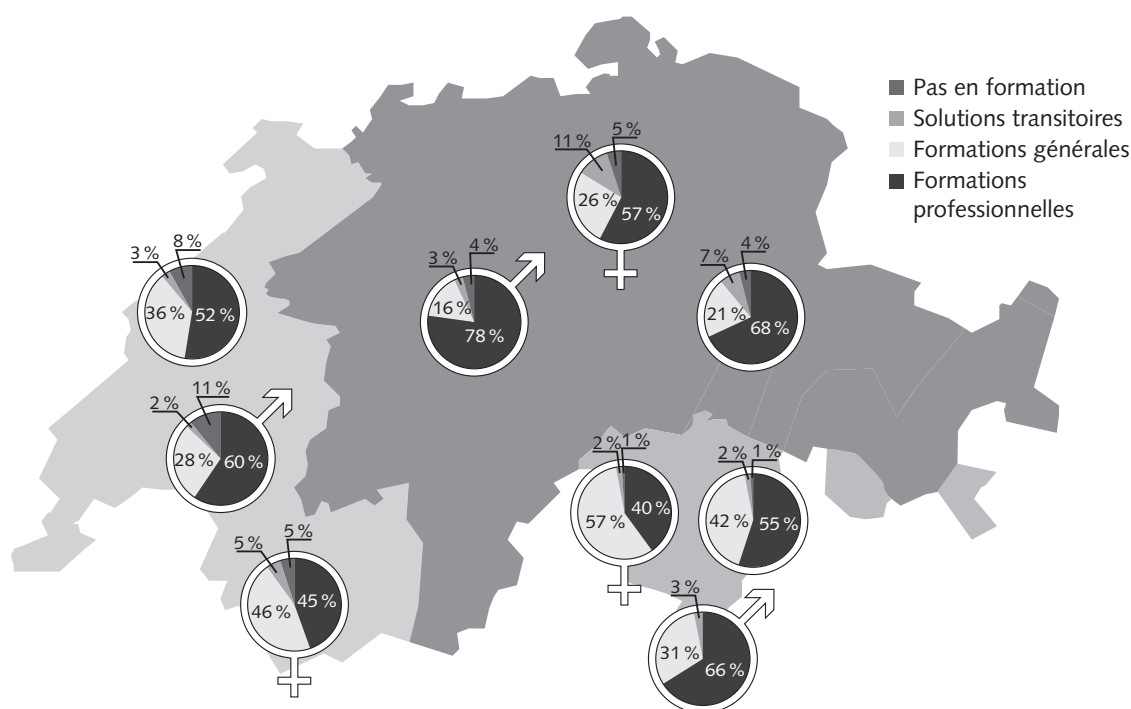
Les différences entre les sexes se retrouvent aussi à l'intérieur des régions linguistiques (cf. figure 2.1). Cette constatation coïncide assez bien avec les résultats de Borkowsky et Gonon (1996), selon lesquels les plus forts taux d'entrée en formation professionnelle s'observent chez les garçons de Suisse alémanique. Les garçons alémaniques présentent également les plus forts taux de formation au degré secondaire II. Les jeunes gens de Suisse romande et du Tessin ainsi que les jeunes femmes de Suisse alémanique se situent dans la moyenne tant en ce qui concerne la

participation à la formation professionnelle qu'en ce qui concerne la stabilité des parcours de formation. Les jeunes femmes romandes et tessinoises présentent les parcours de formation les plus variés et la participation la plus faible aux formations professionnelles. On le voit, les différences entre les sexes et entre les régions linguistiques sont considérables.

Le tableau 2.4 montre l'influence d'un autre facteur géographique : le degré d'urbanisation²⁷. On voit nettement que la part des formations professionnelles est plus élevée dans les zones rurales que dans les zones urbaines. La part des formations professionnelles de niveau bas est la plus élevée dans les campagnes. Les formations générales sont plus fréquentes en ville. Les jeunes des régions rurales semblent choisir plus fréquemment des solutions transitoires nécessitant un haut degré d'organisation per-

²⁷ Le critère de répartition est le lieu où se trouve l'école fréquentée par les jeunes en fin de scolarité obligatoire. La répartition de ces lieux entre les catégories « ville » et « campagne » a été fait selon les critères officiels des « niveaux géographiques de la Suisse » de l'Office fédéral de la statistique (OFS, 1997b)

Figure 2.1 : Situation des jeunes après l'école obligatoire, selon le sexe et la région linguistique



© TREE 2003

Tableau 2.4 : Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire, selon le degré d'urbanisation

Situation	1 an après l'école obligatoire (2001)		2 ans après l'école obligatoire (2002)	
	Campagne	Ville	Campagne	Ville
Formations professionnelles	54%	40%	73%	58%
niveau d'exigences bas	14%	10%	21%	15%
niveau d'exigences moyen	15%	8%	21%	14%
niveau d'exigences élevé	20%	17%	25%	24%
niveau d'exigences indéterminé	5%	5%	6%	5%
Formations générales	19%	32%	18%	30%
maturité et formation d'enseignant	15%	28%	14%	26%
EDD ou autre	4%	4%	4%	4%
Solutions transitoires	23%	23%	6%	6%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	16%	18%	2%	3%
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	7%	5%	4%	3%
Pas en formation	4%	5%	3%	6%
Total	31'000	51'000	30'000	52'000
	100%	100%	100%	100%

© TREE 2003

sonnelle (stages, au pair, etc.). Le fait que la part des formations professionnelles de niveau bas soit plus élevée à la campagne qu'en ville, et les différences observées au niveau des solutions transitoires, laissent supposer des structures différentes de l'offre de formation.

« Origine scolaire »

En Suisse, le parcours postobligatoire des jeunes est fortement déterminé par le type de scolarité qu'ils ont accompli au degré secondaire I (voir notamment Meyer et al., 2003). Dans la plupart des cantons, le degré secondaire I comporte deux ou trois filières scolaires différentes. L'Office fédéral de la statistique distingue entre les filières à exigences élémentaires (sections pratiques ou préprofessionnelles) et les filières à exigences étendues (sections pré-gymnasiales). Pour entrer dans une école de formation générale du degré secondaire II (et surtout pour entrer dans une école préparant à la maturité), il faut, en règle générale, avoir suivi une filière à exigences étendues au degré secondaire I.

Dans le domaine des formations professionnelles, le lien avec la filière suivie au degré secondaire I est moins étroit, mais il existe pour certaines formations. Plusieurs études montrent qu'il est de plus en plus difficile d'entrer directement dans une formation postobligatoire, notamment pour les jeunes qui ont suivi une filière scolaire à exigences élémentaires (sections pratiques ou préprofessionnelles) (Gertsch, Gerlings et Modetta, 1999; Stalder, 2000).

Les différences d'organisation du degré secondaire I expliquent en partie les différences qui existent entre les régions linguistiques dans la répartition des jeunes entre les diverses formations du degré secondaire II. La part des jeunes qui entrent dans une école de formation générale est plus élevée en Suisse romande que dans les autres régions. La situation du Tessin est un peu particulière car le degré secondaire I n'y est pas subdivisé en filières. La répartition des élèves entre les deux niveaux d'exigences se fait à partir de la 8^e année sur la base des résultats obtenus dans les branches principales comptant pour la promotion (en règle générale la langue d'enseignement, la première langue étrangère, la deuxième langue étrangère et les mathématiques).

Grâce à TREE, il est possible, pour la première fois en Suisse, de mettre en évidence au niveau national le lien qui existe entre la fréquentation d'un type de scolarité donné au degré secondaire I et le parcours

de formation postobligatoire, pour une cohorte d'élèves ayant quitté l'école obligatoire la même année.

Le tableau 2.5 montre que, deux ans après l'école obligatoire, 56% des jeunes ayant accompli une scolarité à exigences étendues suivent une formation professionnelle, et qu'une grande partie d'entre eux (30%) suivent une formation professionnelle dont le niveau d'exigences est élevé. 35% des jeunes ayant accompli une scolarité à exigences étendues sont entrés dans une école de maturité ou dans une école du degré diplôme. Environ 5% ont opté pour une solution transitoire, et 4% ne suivent aucune formation.

Tout autre est la situation des jeunes qui, au degré secondaire I, ont suivi une filière à exigences élémentaires. Deux ans après la fin de l'école obligatoire, ces jeunes suivent majoritairement (79%) une formation professionnelle. Cette formation est, pour la plupart d'entre eux, de niveau bas ou de niveau moyen. Très rares, sont ceux qui suivent une formation générale (4%). La part des jeunes en situation transitoire (9%) ou sans aucune formation (8%) est deux fois plus élevée parmi ceux qui ont suivi une filière scolaire à exigences élémentaires que parmi les autres (respectivement 5% et 4%).

Le type de scolarité est donc un facteur décisif qui influence considérablement non seulement les chances d'accès à une formation postobligatoire, mais aussi l'éventail de choix entre les différents types de formation postobligatoire.

On pourrait opposer à ce qui précède que la répartition des jeunes entre les filières à exigences élémentaires et les filières à exigences étendues dépend de leurs performances scolaires, ce qui justifie que leurs chances d'accès aux formations postobligatoires ne soient pas égales. Or cette répartition prétendument fondée sur les performances est assez imprécise, comme le montre l'analyse ci-après, basée sur les compétences en lecture. Il s'agit des compétences en lecture qui ont été mesurées de manière standardisée, indépendamment du type de scolarité, dans le cadre de l'enquête PISA.

Compétences en lecture

Dans un système d'éducation qui se veut fondé sur le mérite, on est en droit de s'attendre à ce que les performances individuelles des apprenants soient un critère décisif pour la suite du parcours de formation. Dans le cadre de l'étude TREE, nous avons utilisé, comme indicateur de performances standardisé et

Tableau 2.5 : Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I

Situation	Filières à exigences élémentaires	Filières à exigences étendues
Formations professionnelles	79%	56%
niveau d'exigences bas	35%	9%
niveau d'exigences moyen	24%	14%
niveau d'exigences élevé	10%	30%
niveau d'exigences indéterminé	10%	4%
Formations générales	4%	35%
maturité et formation d'enseignant	2%	30%
EDD ou autre	1%	5%
Solutions transitoires	9%	5%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	3%	2%
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	6%	3%
Pas en formation	8%	4%
Total	56'000	24'000
	100%	100%

© TREE 2003

généralisable, les résultats du test PISA en lecture²⁸. La catégorisation des niveaux de compétence en lecture et la notion même de compétences en lecture sont présentées dans l'annexe B (pour plus de détails, voir OFS et CDIP, 2002; OCDE/PISA, 2001).

Aussi bien un an que deux ans après la fin de l'école obligatoire (cf. tableau 2.6), on constate un lien évident entre les compétences en lecture selon PISA et le niveau d'exigences de la formation post-obligatoire. La plupart des jeunes qui ont des compétences élevées en lecture sont dans une filière de formation générale (53%). Ils sont bien représentés également dans les formations professionnelles (43%), surtout dans celles dont le niveau d'exigences est élevé (28%). Leur part, en revanche, est très faible parmi les jeunes qui ont opté pour une solution transitoire et parmi ceux qui n'ont entrepris aucune formation (6% en tout). Il en va tout autrement des jeunes dont les compétences en lecture sont faibles. Deux ans après la fin de l'école obliga-

toire, 10% d'entre eux sont en situation transitoire et 10% ne suivent aucune formation. Seuls 4% ont entrepris une formation générale. S'ils ont choisi une formation professionnelle, c'est dans la majorité des cas une formation dont le niveau d'exigences est peu élevé (36%).

Le lien entre la filière scolaire suivie au degré secondaire I et l'accès aux formations du degré secondaire II est évident. Mais ce lien s'observe-t-il encore si l'on considère simultanément la filière scolaire suivie au degré secondaire I et les compétences en lecture ?

Le graphique (voir figure 2.2) montre qu'il existe de fortes différences entre les élèves des deux filières en ce qui concerne leurs compétences en lecture. Les deux filières sont relativement bien séparées dans les valeurs extrêmes, c'est-à-dire aux niveaux de compétences faibles (0, 1) et élevés (4, 5). En revanche, elles se recoupent assez largement aux niveaux moyens (2 et 3). Dans chacune des deux filières du

²⁸ PISA porte également sur d'autres compétences (mathématiques, sciences). Les compétences en lecture sont des compétences de base fortement corrélées avec les compétences en sciences et en mathématiques. Elles constituent donc un bon indicateur des aptitudes des jeunes.

Tableau 2.6 : Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon les compétences en lecture mesurées par PISA

Situation	Niveau de compétences en lecture selon PISA		
	(Niveau) faible (niveaux 0–1)	(Niveau) moyen (niveaux 2–3)	(Niveau) élevé (niveaux 4–5)
Formations professionnelles	77%	70%	43%
niveau d'exigences bas	36%	17%	5%
niveau d'exigences moyen	22%	19%	8%
niveau d'exigences élevé	10%	28%	28%
niveau d'exigences indéterminé	9%	6%	2%
Formations générales	4%	20%	53%
maturité et formation d'enseignant	2%	15%	48%
EDD ou autre	2%	5%	5%
Solutions transitoires	10%	5%	4%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	5%	2%	1%
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	5%	3%	3%
Pas en formation	10%	5%	2%
Total	16'000	44'000	23'000
	100%	100%	100%

© TREE 2003

degré secondaire I, la moitié environ des élèves se trouvent dans cette zone de compétences moyennes. Le rapport entre le niveau de compétences 2 et le niveau de compétences 3 est de 1 à 2 dans les filières à exigences étendues (18% contre 36%) ; il est de 2 à 1, soit exactement l'inverse, dans les filières à exigences élémentaires (33% contre 18%). Il semble donc que, dans cette zone de compétences moyennes, la répartition des élèves entre les deux filières soit relativement arbitraire.

Comme le montre la figure 2.3, cette répartition exerce, indépendamment des aptitudes, une influence très forte sur l'accès aux formations post-obligatoires de niveau élevé. Indépendamment des compétences en lecture (indicateur de compétences généralisable), la probabilité d'accéder à une formation de niveau élevé au degré secondaire II est beaucoup plus élevée pour les élèves des filières scolaires à exigences étendues que pour les élèves des filières élémentaires. C'est parmi les jeunes dont les performances sont faibles (niveaux 0 et 1) que les différences de chances sont les plus fortes. Parmi eux, les

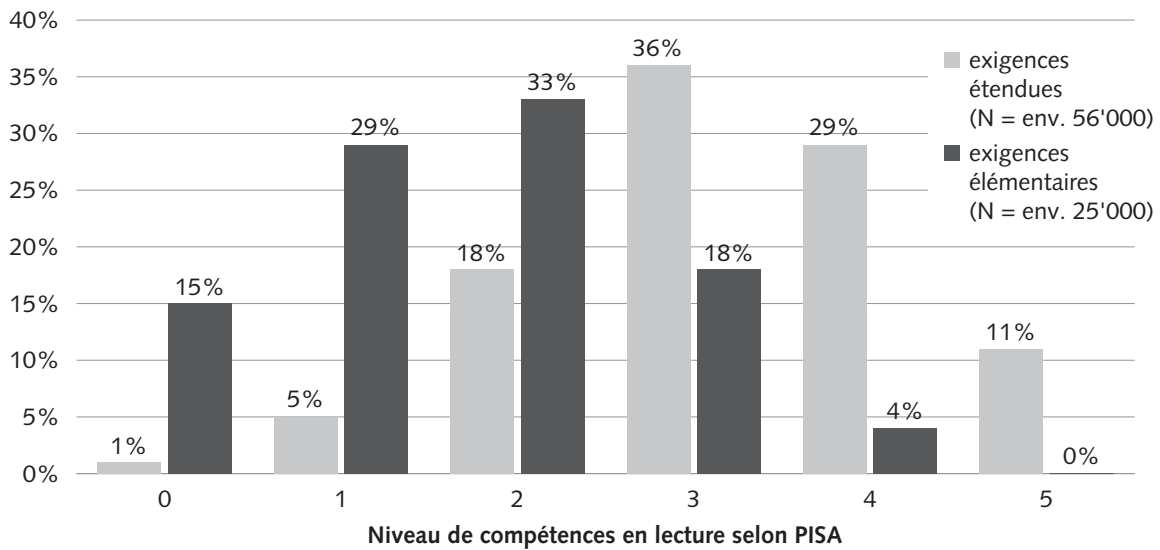
élèves des filières à exigences étendues accèdent dans une proportion quatre fois plus élevée (27%) à une formation de niveau élevé que les élèves des filières élémentaires (7%). Mais même parmi les jeunes dont les performances sont les plus élevées (niveaux 4 et 5), la part de ceux qui accèdent à une formation de niveau élevé est près de deux fois plus faible (49%) chez les élèves des filières élémentaires que chez les élèves des filières à exigences étendues.

Ces résultats, qui coïncident avec ceux de Meyer, Stalder et Matter (2003), montrent avec on ne peut plus de clarté le phénomène de discrimination auquel sont exposés – indépendamment de leurs aptitudes – les élèves des filières « pratiques » et « préprofessionnelles » du degré secondaire I en ce qui concerne leurs chances d'accès aux formations postobligatoires.

Facteurs socio-économiques et socio-culturels

L'origine sociale et culturelle exerce, aujourd'hui encore, une forte influence sur la réussite scolaire – et cette influence est plus forte en Suisse que dans la

Figure 2.2 : Filière scolaire au degré secondaire I et compétences en lecture selon PISA

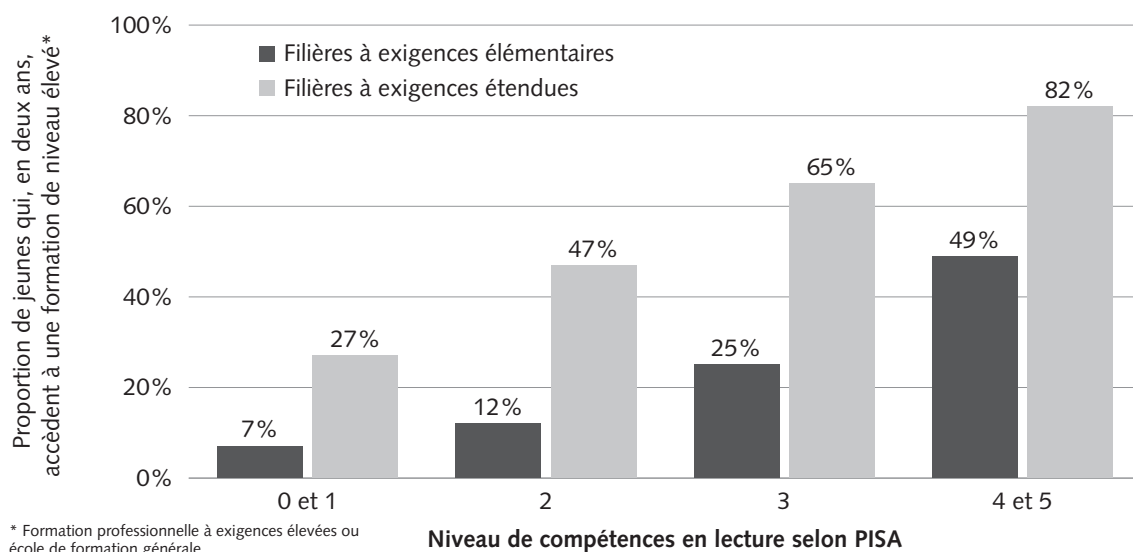


© TREE 2003

plupart des autres pays occidentaux (OCDE/PISA, 2001). Les recherches sociologiques en matière de reproduction du milieu et du statut social le montrent : le système scolaire n'est nullement aveugle à la situation familiale des jeunes (Bourdieu, 1982). Il est par ailleurs évident qu'une famille de condition sociale élevée constitue en général un milieu plus

favorable à l'apprentissage et à l'acquisition de compétences qu'une famille de condition sociale modeste. Certains milieux familiaux sont plutôt « ouverts » à l'éducation, d'autres y sont plutôt « fermés » (Fend, 1981). Bourdieu et Passeron (1971) ont montré que des différences profondes d'habitus, de niveau de connaissances et de comportement exis-

Figure 2.3 : Accès aux formations de niveau élevé, selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I et selon les compétences en lecture mesurées par PISA



* Formation professionnelle à exigences élevées ou école de formation générale

© TREE 2003

Tableau 2.7 : Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon le statut socio-économique

Situation	Statut socio-économique (SSE) par quartiles			
	Quartile inférieur	Quartile moyen inférieur	Quartile moyen supérieur	Quartile supérieur
Formations professionnelles	77%	72%	64%	40%
niveau d'exigences bas	27%	19%	13%	7%
niveau d'exigences moyen	23%	20%	16%	7%
niveau d'exigences élevé	19%	26%	30%	22%
niveau d'exigences indéterminé	8%	7%	5%	4%
Formations générales	8%	16%	27%	53%
maturité et formation d'enseignant	6%	12%	21%	48%
EDD ou autre	2%	4%	6%	5%
Solutions transitoires	6%	9%	4%	4%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	3%	4%	1%	1%
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	3%	5%	3%	3%
Pas en formation	9%	4%	4%	3%
Insgesamt	20'000	20'000	20'000	20'000
	100%	100%	100%	100%

© TREE 2003

tent dès l'entrée à l'école. Le système scolaire non seulement reproduit les différences sociales, mais il les légitime en les faisant apparaître comme la conséquence logique des différences d'éducation et des performances scolaires (Bourdieu, 1982). En outre, les familles de rang social élevé disposent de plus de moyens pour faciliter le parcours scolaire de leurs enfants (en leur offrant par exemple des cours d'appui) et pour atténuer les conséquences d'un éventuel échec (Ditton, 1992).

Nos chiffres confirment ces constatations. Le tableau ci-après montre la situation des jeunes après l'école obligatoire selon leur statut socio-économique (SSE)²⁹. Les quatre groupes (de taille égale) correspondent aux quatre quartiles de l'échelle socio-économique³⁰.

Deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, la part des jeunes qui suivent une formation profes-

sionnelle est bien plus élevée dans les deux quartiles inférieurs (77% et 72%) que dans les deux quartiles supérieurs (64% et 40%). En revanche, les jeunes des quartiles inférieurs sont nettement sous-représentés dans les formations générales. Six pour cent seulement des jeunes du quartile inférieur sont en filière de maturité, contre 48% de ceux du quartile supérieur. Enfin, les jeunes des couches sociales inférieures sont plus fortement représentés que ceux des couches sociales supérieures dans les solutions transitoires et dans le groupe sans formation (cf. tableau 2.7).

Quel lien y a-t-il entre l'origine « culturelle » des jeunes – leur appartenance à une famille d'immigrés – et leur situation après l'école obligatoire ? Deux indicateurs ont été retenus pour l'origine culturelle. Le premier est la langue – distinction a été faite entre les jeunes qui parlent la même langue à l'école et à

²⁹ L'indice est un indice mixte z-normalisé constitué pour l'essentiel d'un indice SSE standardisé international (*International Socio-Economic Index, ISEI*) et d'éléments culturels (p. ex. le niveau de formation des parents).

³⁰ Pour constituer les quartiles, on a classé les valeurs par ordre croissant et on les a partagées en quatre groupes égaux : le quartile inférieur, le quartile moyen inférieur, le quartile moyen supérieur et le quartile supérieur.

Tableau 2.8 : Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon le statut d'immigration

Situation	« indigènes »	« deuxième » génération	« immigrés »
	<i>Langue parlée à la maison</i> <i>Lieu de naissance</i>	Langue de l'enseignement Suisse	Autre langue Suisse Autre langue étranger
Formations professionnelles	63%	65%	59%
niveau d'exigences bas	16%	13%	21%
niveau d'exigences moyen	17%	13%	15%
niveau d'exigences élevé	25%	34%	15%
niveau d'exigences indéterminé	5%	5%	8%
Formations générales	27%	24%	17%
maturité et formation d'enseignant	23%	21%	13%
EDD ou autre	4%	3%	4%
Solutions transitoires	5%	5%	9%
10 ^e année scolaire, préapprentissage, semestre de motivation	2%	*	*
stages, au pair, cours préparatoires, séjours linguistiques	3%	4%	5%
Pas en formation	3%	7%	15%
Total	65'000 100%	7'000 100%	7'000 100%

* Estimation impossible car l'échantillon est trop petit.

© TREE 2003

la maison et ceux qui ne parlent pas la même langue à l'école et à la maison –, le deuxième est le lieu de naissance – on a distingué ici entre les jeunes nés en Suisse et ceux nés à l'étranger. Cela permet de répartir sommairement les jeunes en trois catégories : 1. les jeunes « indigènes » (nés en Suisse et parlant la même langue à l'école et à la maison³¹), 2. les jeunes étrangers de la « deuxième génération » (nés en Suisse mais considérés comme étant de langue étrangère) et 3. les « immigrés » (nés à l'étranger et ne parlant pas la même langue à l'école et à la maison). Cette subdivision comporte naturellement certaines imprécisions : d'une part, il est tout à fait possible que la première catégorie (« indigènes ») contienne des jeunes très bien assimilés issus de familles d'immigrés ou que la deuxième catégorie (« deuxième génération ») englobe des jeunes ayant déménagé d'une région linguistique de Suisse à

l'autre. Malgré ces imprécisions, cette catégorisation offre un premier aperçu intéressant.

Le tableau 2.8 montre qu'il n'y a pas de différence fondamentale entre les « indigènes » et les jeunes de la « deuxième génération ». Ceux qu'on appelle aussi les « *secondos* » sont plus fréquemment sans formation que les « indigènes » (7% contre 3%), mais ils sont aussi nettement plus présents dans les formations professionnelles de niveau élevé. Ce résultat confirme une constatation récente de la recherche sur l'immigration, selon laquelle les jeunes étrangers de la deuxième ou de la troisième génération acquièrent des formations aussi exigeantes voire plus exigeantes que les « indigènes ».

Tout autre est la situation des « immigrés » au sens strict, à savoir ceux qui ne sont pas nés en Suisse. Deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, un quart d'entre eux n'a pas (encore) com-

³¹ Ce groupe comprend également les jeunes nés en Suisse de parents immigrés et parlant à la même langue à la maison et à l'école. Ces familles semblent si fortement « assimilées » qu'elles sont intégrées dans le groupe des « indigènes ».

mencé une formation postobligatoire certifiante : 15% ne suivent pas de formation, 9% sont (encore) dans une situation transitoire.

Ces résultats seront analysés plus en détail au chapitre 6.

2.3 Typologie des parcours de formation

Dans les pages qui précèdent, nous avons décrit la situation de la cohorte PISA/TREE en 2001 et en 2002, soit respectivement un an et deux ans après l'école obligatoire (description transversale). Nous allons procéder maintenant à une analyse longitudinale des parcours de formation. Nous verrons ainsi comment la situation a évolué entre 2001 et 2002. Les différents parcours de formation seront groupés par types. Cette analyse permet d'identifier des groupes dont la situation n'a pas changé au cours des deux années d'orientation et des groupes dont la situation, au contraire, a changé. Notons qu'un changement ne peut être qualifié en soi ni de positif ni de négatif, car il peut traduire aussi bien une amélioration qu'une détérioration de la situation. La même remarque s'applique aux parcours sans changement, qui peuvent s'interpréter soit comme une intégration réussie dans la voie de formation choisie, soit comme l'expression d'une attitude résignée dans une situation insatisfaisante. Le diagramme ci-dessous (figure 2.4) présente les principaux parcours de formation possibles au cours des deux années considérées. Il montre les passages qui peuvent se produire entre les différentes voies de formation. Nous considérerons tour à tour les jeunes de chaque groupe (un an après la fin de la scolarité obligatoire) et verrons dans quel groupe ils ont passé l'année suivante.

Considérons d'abord les parcours des jeunes qui, un an après l'école obligatoire, n'ont pas réussi à entreprendre une formation certifiante de plusieurs années au degré secondaire II, autrement dit ceux qui ont opté pour une *solution transitoire* ou qui n'ont commencé *aucune formation*.

Dans ce groupe, le parcours le plus fréquent est le passage d'une solution transitoire vers une formation professionnelle : environ deux tiers (65%) des jeunes ayant opté pour une situation transitoire la première année après l'école obligatoire étaient en formation professionnelle l'année suivante. Ainsi, quelque 12'000 jeunes qui ont accompli en 2001 une dixième

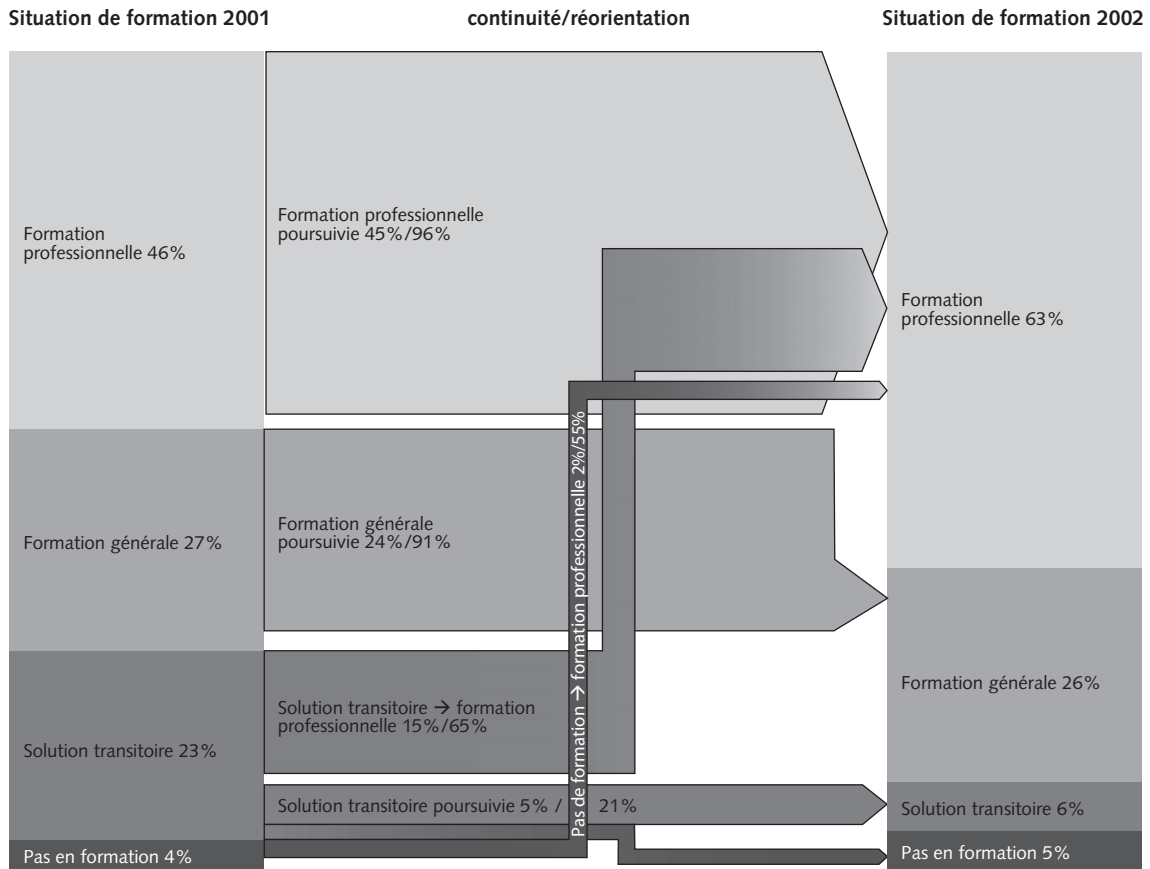
année d'école, un stage ou une activité analogue ont pu accéder par la suite à une formation professionnelle. Un peu moins du quart (environ 4000) de ceux qui avaient opté pour une solution transitoire la première année y sont demeurés la deuxième année. Environ 6% ont réussi à accéder à une formation générale, 7% se sont retrouvés la deuxième année sans formation.

Qu'en est-il des jeunes qui n'étaient pas en formation la première année après l'école obligatoire ? Plus de la moitié d'entre eux (environ 55%, soit environ 1600 jeunes) sont parvenus à accéder la deuxième année à une formation professionnelle. Neuf pour cent ont opté la deuxième année pour une solution transitoire. Environ un tiers (34%, 1000 jeunes) sont demeurés sans formation en cours. Très rares sont ceux qui, après une année sans formation, ont entrepris une formation générale (3%).

Il est surprenant de constater que, en valeur extrapolée, un millier de jeunes seulement n'étaient pas en formation aux deux moments d'observation (2001 et 2002). Cela signifie qu'environ 1% seulement de la cohorte PISA-TREE n'a fréquenté aucune formation postobligatoire dans les deux ans qui ont suivi l'école obligatoire. Cette proportion est nettement inférieure à ce qu'indiquent les statistiques officielles : selon l'Office fédéral de la statistique, le taux d'accès aux formations du degré secondaire II a varié, au cours des années 90, entre 93% et 96% (OFS, 1999, p. 44), ce qui donne un taux de « non-access » de 4 à 7%. Il convient cependant de noter que TREE intègre dans la catégorie des formations certaines activités extrascolaires (p. ex. les stages) qui ne sont pas considérées et recensées comme telles dans la statistique scolaire. Abstraction faite de ces détails techniques, on peut retenir que les jeunes qui ne font aucun effort pour accéder à une formation postobligatoire sont désormais très rares. La norme sociale qui veut qu'on suive une formation certifiante après la scolarité obligatoire est aujourd'hui quasi universelle. Une grande partie des jeunes qui n'ont pas commencé directement une formation postobligatoire certifiante la première année après l'école obligatoire ont franchi cette étape la deuxième année. Reste que 6500 jeunes environ n'étaient pas parvenus en 2002 (deux ans après l'école obligatoire) à accéder à une formation postobligatoire certifiante.

Considérons maintenant les jeunes qui ont pu accéder directement à une formation postobligatoire

Figure 2.4 : Aperçu des parcours de formation les plus fréquents



Le premier pourcentage se rapporte à la population totale.
 Le deuxième correspond au pourcentage par rapport à la catégorie de départ en 2001.
 Seuls sont représentés les parcours qui concernent plus de 2% de la population totale.

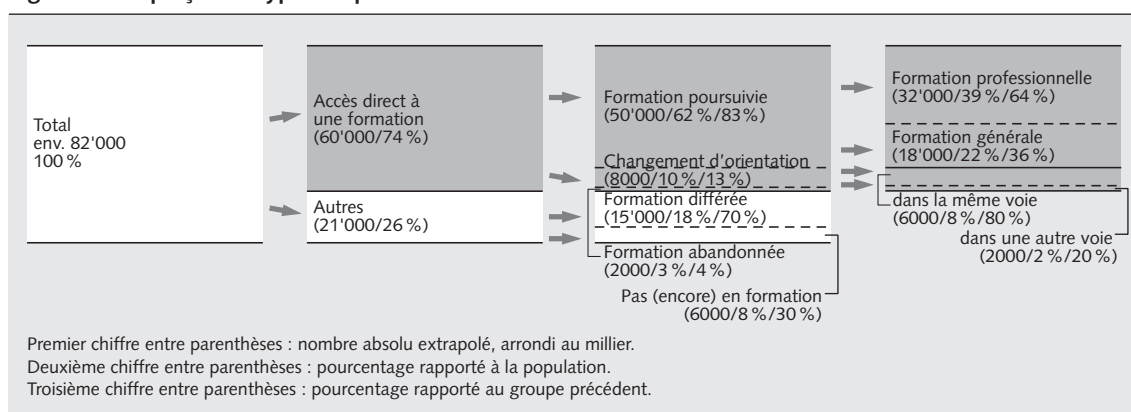
© TREE 2003

certifiante la première année après l'école obligatoire. On observe ici nettement moins de changements d'orientation. Environ 96% des jeunes qui ont commencé directement une *formation professionnelle* se trouvent encore dans cette voie de formation deux ans après l'école obligatoire. Et 91% des jeunes qui ont commencé une *formation générale* demeurent dans cette voie. Ainsi, la grande majorité des jeunes qui accèdent directement à une formation postobligatoire présentent des parcours stables et linéaires.

Ces chiffres masquent cependant les changements d'orientation qui se produisent à l'intérieur des catégories « formation professionnelle » et « formation générale ». Pour avoir une idée de ces changements, nous avons recensé les jeunes ayant changé soit de formation professionnelle, soit d'entreprise d'apprentissage, soit d'école, etc. Nous avons assimilé à ce groupe les jeunes qui ont dû répéter une année de formation. On constate que les changements d'orientation à l'intérieur des différentes voies de formation sont assez rares³². Ils ont

³² Il est tout à fait possible que notre enquête ne nous ait pas permis de recenser tous les changements d'orientation de manière fiable. Cela est dû entre autres au fait que la situation des jeunes n'a été observée qu'à deux moments, et au fait que les jeunes ont donné à nos questions des réponses générales. Pour mieux évaluer le nombre de changements d'orientation qui pu être omis, nous avons comparé les données de l'enquête principale avec les données mois par mois de l'enquête téléphonique : nous constatons environ 1% d'« erreurs ». Autrement dit, 1% des jeunes qui ont fait état d'un changement d'orientation dans l'enquête téléphonique ont été classés dans la catégorie de ceux n'ayant signalé aucun changement d'orientation dans l'enquête principale (cf. chapitre 4).

Figure 2.5 : Aperçu des types de parcours de formation



© TREE 2003

toutefois été systématiquement pris en compte dans les analyses qui suivent.

Les jeunes, on le voit, n'entrent pas tous de la même manière dans les formations qualifiantes du degré secondaire II – et certains échouent à y entrer au cours des deux ans qui suivent l'école obligatoire. Plusieurs types de parcours semblent se dégager en fonction de l'objectif de formation visé. Nous allons, dans les pages qui suivent, décrire ces types de parcours puis les analyser selon différents critères.

Analyse des différents types de parcours selon des critères socio-démographiques, géographiques et de performance

Pour classer les jeunes selon leur type de parcours (cf. figure 2.5), nous avons distingué tout d'abord entre les jeunes qui ont accédé directement à une formation postobligatoire qualifiante et les autres. Nous avons ensuite examiné leur parcours durant les deux dernières années : sont-ils restés dans la formation choisie ou ont-ils changé de formation ?

Sur l'ensemble de la cohorte, trois quarts des jeunes accèdent directement à une formation (60'000 sur >80'000). Parmi eux, environ 50'000 (62%) poursuivent cette formation (parcours du type « *formation poursuivie* ») : 32'000 (40%) optent pour une formation professionnelle et 18'000 (22%) pour une formation générale. Ces jeunes ont accédé directement à une formation postobligatoire certifiante et ne font état d'aucun changement d'orientation.

Le deuxième type de parcours, appelé « *changement d'orientation* », regroupe tous les jeunes qui ont accédé directement à une formation postobligatoire mais qui ont changé d'orientation au cours des

deux premières années après l'école obligatoire. Cela concerne environ 8000 jeunes en valeur extrapolée (10% de la cohorte). Un changement de formation professionnelle (p. ex. changement d'apprentissage) ou de formation générale (changement d'école) s'est produit chez quelque 6000 jeunes (« *changement dans la même voie de formation* »). Près de 2000 jeunes (environ 3%) ont passé d'une formation professionnelle à une formation générale ou inversement (groupe « *changement dans une autre voie* »). En raison du petit nombre de cas et du fait que les changements à l'intérieur et entre les voies de formation sont vraisemblablement perçus de manière analogue sur le plan subjectif, nous ne les analyserons pas séparément.

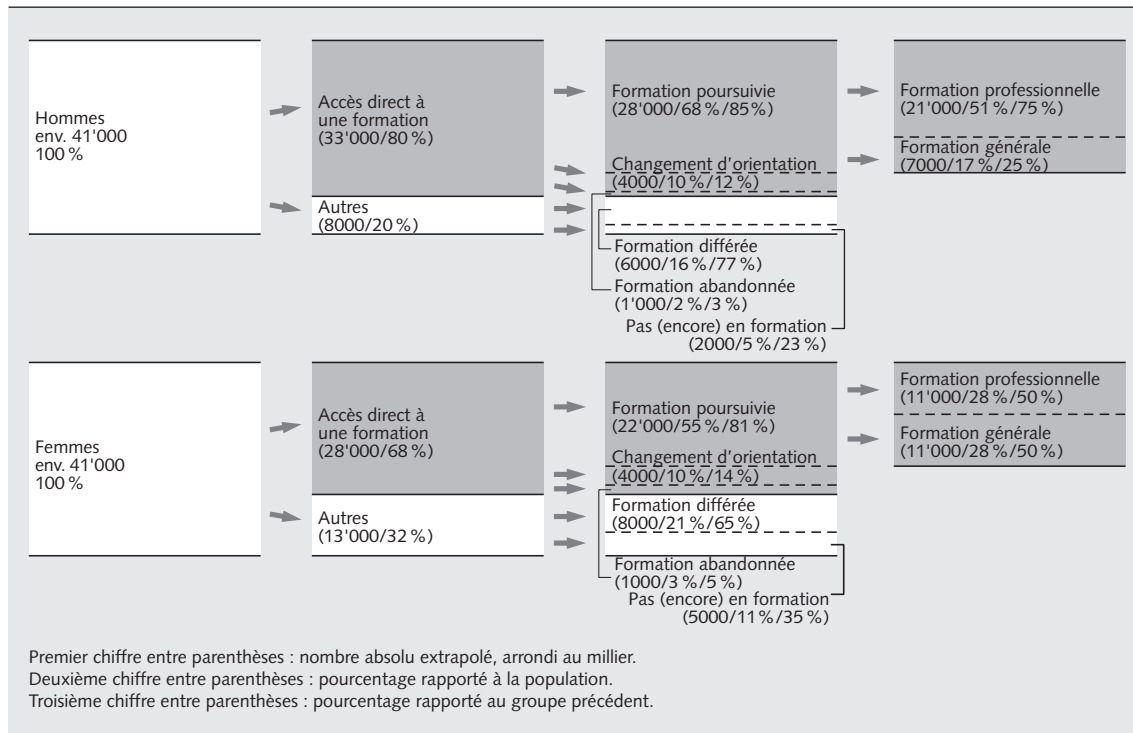
Le troisième type de parcours comprend tous les jeunes qui ont commencé une formation certifiante directement après l'école obligatoire, mais qui ont ensuite abandonné cette formation. Ce type de parcours, appelé « *formation abandonnée* », compte environ 2000 jeunes (3%).

Le parcours « *formation différée* » est l'inverse du précédent. Il comprend les jeunes qui ont accédé à une formation certifiante après une phase d'occupation transitoire ou après une phase sans formation. Ce groupe comprend environ 15'000 jeunes (18%).

Enfin, quelque 6000 jeunes (8%) n'avaient pas accédé, deux ans après la fin de l'école obligatoire, à une formation postobligatoire qualifiante. Ils constituent le groupe « *pas (encore) en formation* ».

Ces cinq populations différentes par leurs caractéristiques socio-démographiques, géographiques et de performance scolaire – c'est-à-dire par les caractéristiques qui, dans la section 2.2, se sont révélées avoir une influence sur les parcours de for-

Figure 2.6 : Types de parcours selon le sexe



© TREE 2003

mation ? C'est ce que nous allons examiner maintenant.

Sexe

La répartition par sexe montre (figure 2.6) que les femmes sont nettement moins nombreuses (68%) que les hommes (80%) à accéder à une formation postobligatoire certifiante dans les deux ans qui suivent la scolarité obligatoire. Environ un tiers d'entre elles (32%) accèdent à une telle formation soit tardivement (21%), soit pas du tout (11%). Si l'on tient compte des formations abandonnées, elles sont environ 6000 (14%) à ne pas suivre de formation certifiante au degré secondaire II deux ans après l'école obligatoire. C'est deux fois plus que chez les hommes (3000, 7%).

On n'observe pas de différence notable entre les sexes dans les trois sous-types « formation poursuivie », « changement d'orientation » et « formation abandonnée ». Le sexe influence donc surtout l'accès (ou le non-accès) à une formation postobligatoire certifiante, mais joue un rôle secondaire pour ce qui est du parcours suivi à l'intérieur de celle-ci.

Caractéristiques géographiques

La répartition selon les régions linguistiques (figure

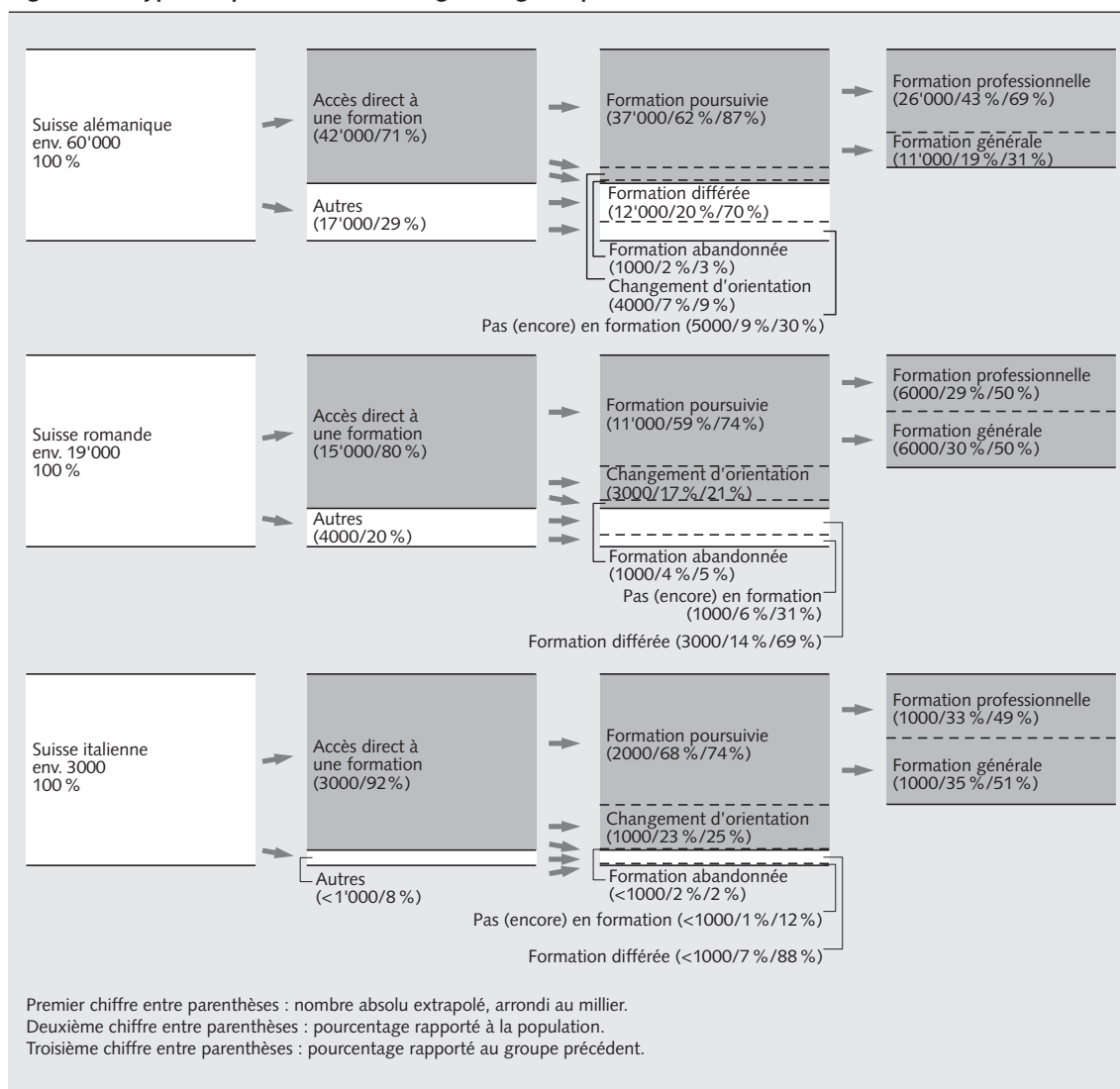
2.7) montre que l'accès direct à une formation postobligatoire certifiante est nettement moins fréquent en Suisse alémanique (71%) qu'en Suisse romande (80%) et en Suisse italienne (92%). Cela n'a rien d'étonnant si l'on considère que l'offre de solutions transitoires est beaucoup plus développée en Suisse alémanique (cf. chapitre 5). Relevons toutefois que, parmi les jeunes qui ont accédé directement à une formation certifiante, la part de ceux qui ont changé d'orientation est notablement plus élevée en Suisse romande (21%) et en Suisse italienne (25%) qu'en Suisse alémanique (9%). Ainsi, un quart à un cinquième des jeunes de Suisse occidentale et méridionale ayant accédé directement à une formation certifiante reconsidèrent leur choix après une année. Les raisons de cette forte mobilité horizontale au sein du degré secondaire II n'ont pas encore été étudiées et mériteraient une analyse plus approfondie.

Les parcours de formation ne diffèrent pratiquement pas selon le degré d'urbanisation.

« Origine scolaire »

Comme le laissent entrevoir les résultats transversaux présentés dans la section 1.2, le type de scolarité exerce une forte influence sur la fréquence relative des différents types de parcours (figure 2.8).

Figure 2.7 : Types de parcours selon la région linguistique



© TREE 2003

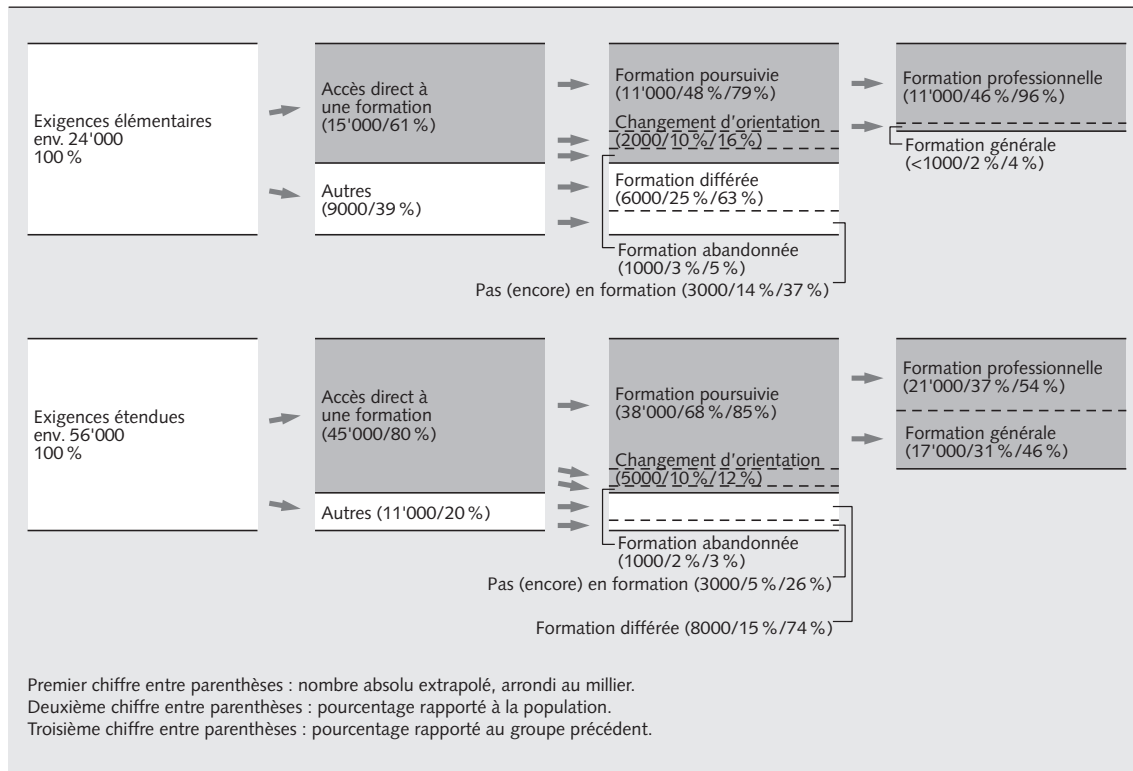
25% des jeunes qui ont suivi une filière à exigences élémentaires au degré secondaire I n'accèdent que tardivement à une formation certifiante du degré secondaire II et 14% n'y accèdent pas (en l'espace de deux ans). Ainsi, quatre jeunes sur dix (39%) parmi ceux qui sont issus d'une filière élémentaire n'accèdent pas directement à une formation certifiante. C'est deux fois plus que parmi les jeunes issus d'une filière à exigences étendues (20%). On voit en outre que les jeunes qui ont accédé directement à une formation certifiante après une scolarité à exigences élémentaires changent d'orientation ou abandonnent leur formation plus souvent (resp. 16% et 5%) que ceux qui ont accompli une scolarité à exigences étendues (resp. 12% et 3%). Deux ans après la fin de l'école obligatoire,

environ 17% des jeunes issus d'une filière élémentaire ne suivent pas de formation certifiante au degré secondaire II (14% n'en ont pas commencé, 3% l'ont abandonnée). C'est, proportionnellement, plus de deux fois plus que dans le groupe des jeunes ayant accompli une scolarité à exigences étendues (7%).

Compétences en lecture

Plus le niveau de compétences en lecture est élevé, plus les chances sont grandes d'accéder à une formation postobligatoire certifiante directement après avoir quitté l'école obligatoire. Comme le montre la figure 2.9, le taux d'accès direct n'est que de 59% parmi les jeunes dont le niveau de compétences en lecture est bas, contre 88% parmi ceux dont les

Figure 2.8 : Types de parcours selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I



© TREE 2003

compétences en lecture sont élevées. Les compétences en lecture sont aussi nettement corrélées avec la fréquence des changements de formation (chez les jeunes ayant accédé directement à une formation certifiante) : 20% des jeunes dont le niveau de compétences en lecture est bas changent de formation dans les deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, contre 8% des jeunes dont les compétences en lecture sont élevées. Enfin, on observe que les jeunes ayant de faibles compétences en lecture sont nettement plus nombreux que tous les autres à n'avoir pas (encore) accédé, directement ou indirectement, à une formation certifiante deux ans après avoir quitté l'école obligatoire. Dans ce groupe, la part des jeunes qui ne sont pas (encore) en formation est de 17%, contre 8% parmi les jeunes dont les compétences en lecture sont moyennes et 3% parmi ceux dont les compétences en lecture sont élevées.

Situation sociale

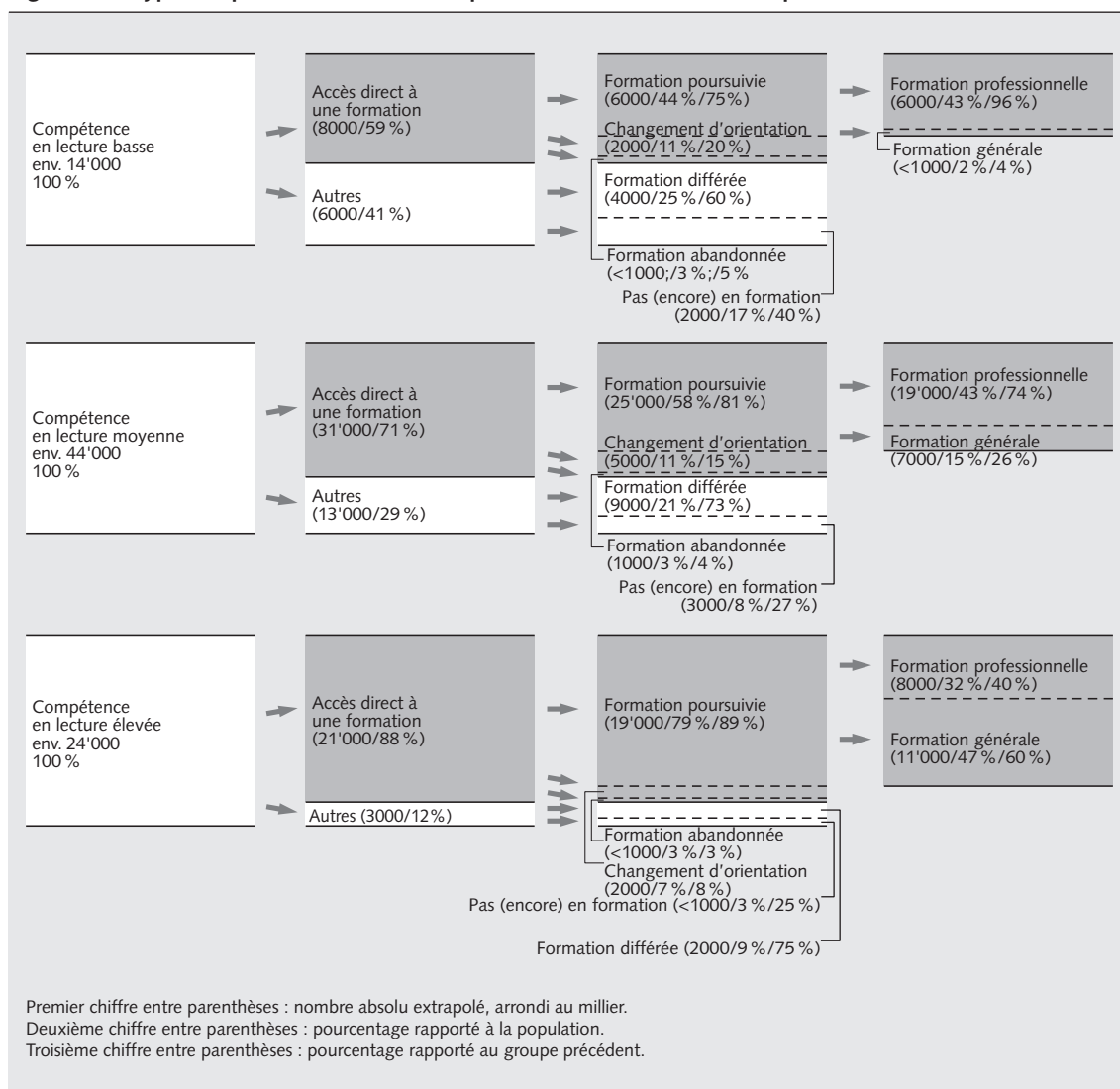
Les jeunes dont le statut socio-économique est bas sont beaucoup moins nombreux (68%) à accéder directement à une formation certifiante que les jeunes dont la situation sociale est plus favorable

(80%) (figure 2.10). La situation sociale, qui ne semble exercer qu'une influence négligeable sur la fréquence des changements d'orientation, paraît déterminante en ce qui concerne le risque de nonaccès à une formation certifiante. Ce risque est deux fois plus élevé chez les jeunes dont la situation sociale est modeste (11%) que chez ceux dont la situation sociale est élevée.

Statut d'immigration

Les trois groupes considérés dans la figure 2.11 se différencient nettement quant à la fréquence de l'accès direct aux formations certifiantes. L'accès direct est le plus fréquent chez les « indigènes » (76%), suivis de près par les étrangers de la deuxième génération (« *secondos* », 70%), et de très loin par les immigrés (55%). Ceux-ci se distinguent également par un pourcentage particulièrement élevé dans le groupe « pas (encore) en formation » (22%). Ceux des immigrants qui n'ont pas accédé directement à une formation certifiante réussissent beaucoup plus rarement à y accéder indirectement (p. ex. par le biais d'une solution transitoire) (52%) que les « *secondos* » (70%) et les « indigènes » (74%).

Figure 2.9 : Types de parcours selon les compétences en lecture mesurées par PISA



© TREE 2003

2.4 Explication des chances des différentes catégories de jeunes d'accéder à une formation postobligatoire

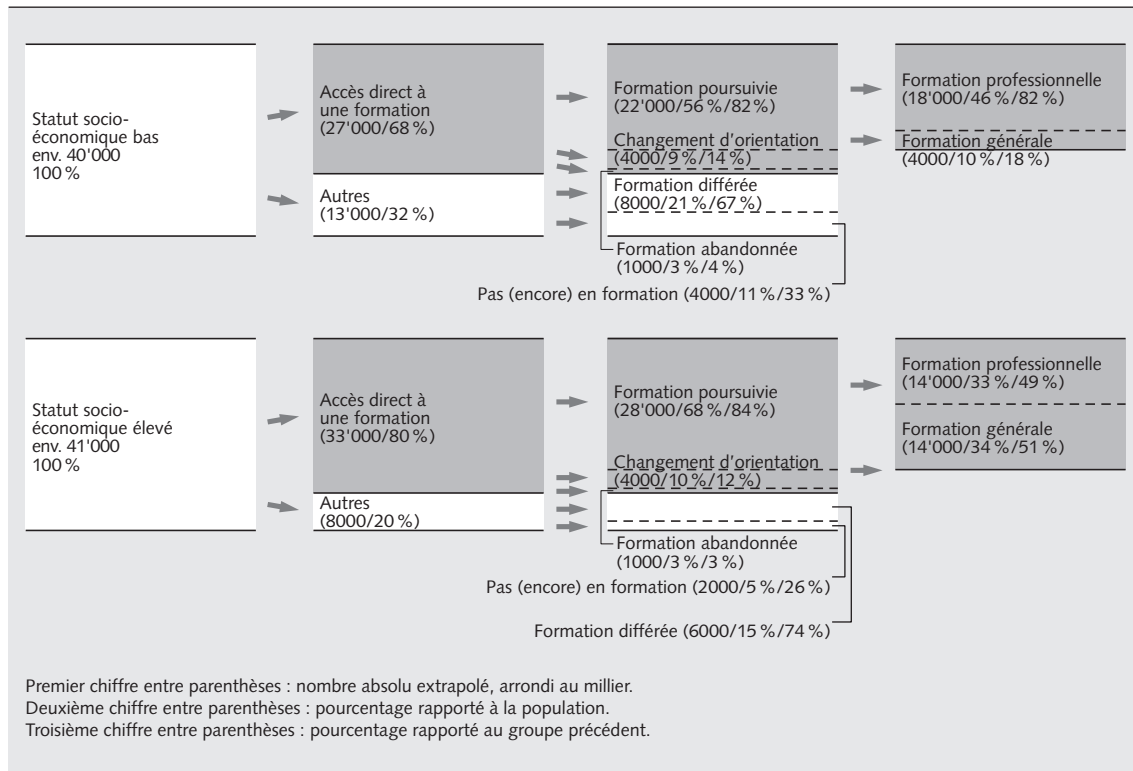
Les analyses qui précèdent ont permis d'identifier quelques facteurs qui sont en relation étroite avec la situation des jeunes après l'école obligatoire. Les jeunes qui diffèrent par leur origine culturelle et sociale, par leurs compétences en lecture et par certaines caractéristiques géographiques suivent des parcours de formation différents et se répartissent de manière inégale dans les diverses formations post-obligatoires.

Mais l'analyse séparée (bivariée) de ces facteurs ne fournit aucune information sur le poids relatif de

chacun d'eux. Il serait possible, par exemple, que les difficultés des jeunes étrangers à trouver une place de formation soient dues essentiellement à une moins bonne maîtrise de la langue. Dans ce cas, le statut d'immigration n'exercerait pas sur la formation une influence propre, indépendante des aptitudes linguistiques. Pour déterminer l'« effet net » de chaque facteur – effet corrigé de l'influence de tous les autres facteurs –, nous les avons examinés simultanément dans le cadre d'un modèle explicatif plus général. Ce modèle permet d'évaluer les chances de chaque catégorie de jeunes d'accéder à une formation donnée.

Nous avons calculé à cet effet des régressions logistiques multinomiales. Cette méthode multivariée permet de prévoir dans quelle mesure les

Figure 2.10 : Types de parcours selon la situation socio-économique (SSE)



© TREE 2003

chances d'un individu d'accéder à une voie de formation donnée varient en fonction de tel ou tel facteur. A la lumière des considérations qui précèdent, nous avons intégré dans cette analyse, en tant que grandeurs indépendantes, le statut social, le sexe, les compétences en lecture selon PISA, le type de scolarité au degré secondaire I, la région linguistique, le degré d'urbanisation et le statut d'immigration.

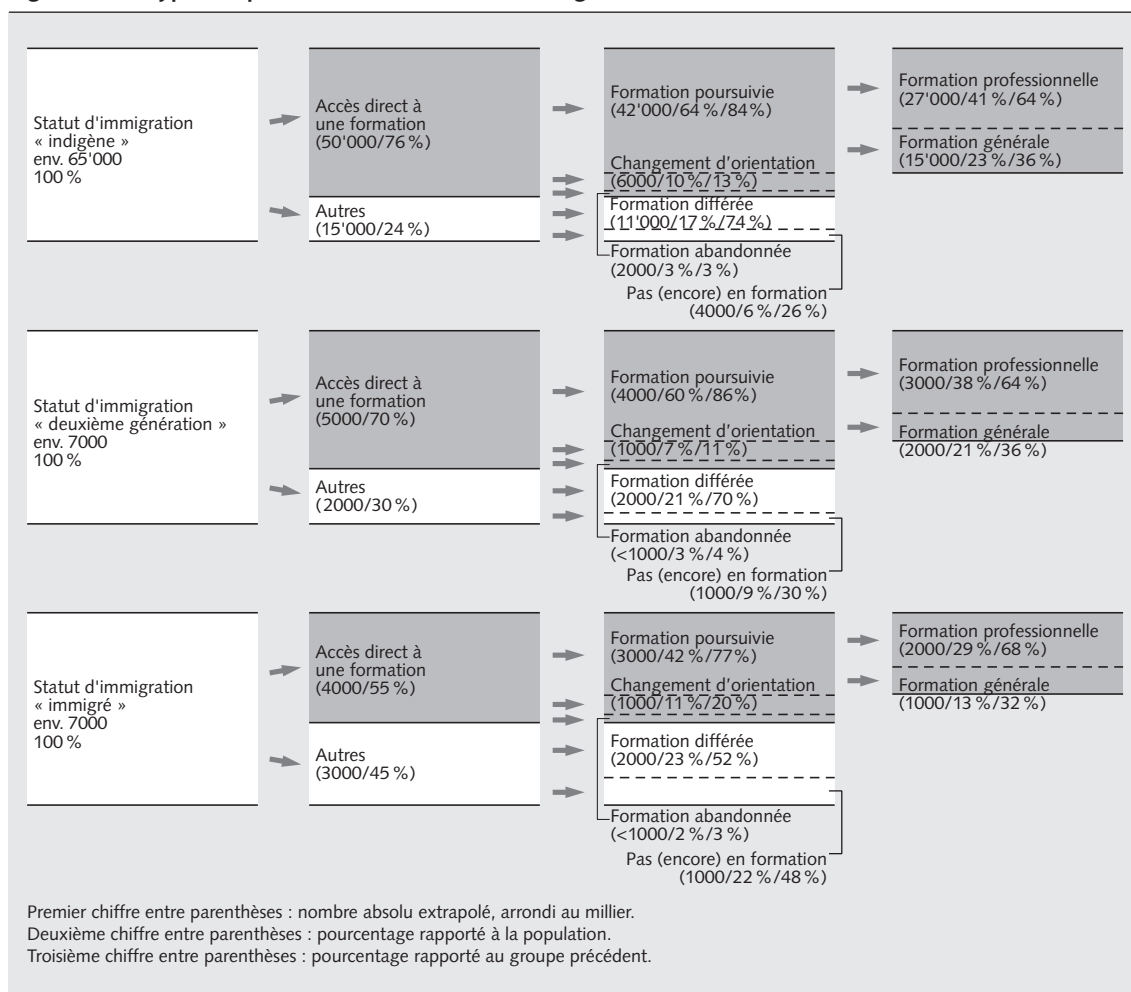
La grandeur dépendante, dans notre modèle, est la situation des jeunes deux ans après la fin de l'école obligatoire. Nous avons distingué entre les situations suivantes : formation professionnelle de niveau bas ou moyen, formation professionnelle de niveau élevé, formation professionnelle de niveau indéterminé, formation générale, solution transitoire, absence de formation.

Les indicateurs de la puissance explicative et de la valeur prévisionnelle du modèle sont globalement bons (Nagelkerke = 0,49; McFadden = 0,21). Le tableau des rapports des chances (*odds ratios*) est donné en annexe (tableau C6, p. 139). Le test du rapport de vraisemblance (tableau 2.9) montre dans quelle mesure les facteurs considérés (colonne de gauche) influencent les chances d'accéder à une for-

mation postobligatoire donnée. Ce test mesure en quelque sorte la perte de pertinence du modèle lorsqu'on en exclut tel ou tel facteur. Les valeurs à considérer sont celles de la colonne « Chi carré » (cf. Backhaus, Erikson, Plinke et Weiber, 2000).

Les tableaux 2.9 et C6 montrent que l'origine sociale exerce une influence considérable sur l'accès (ou le non-accès) aux différentes formations postobligatoires. Ce constat coïncide avec les résultats des comparaisons internationales effectuées dans le cadre de PISA 2000 : la Suisse est l'un des pays occidentaux où l'origine sociale exerce – indépendamment des performances – la plus forte influence sur le succès de la formation (cf. OCDE/PISA, 2001). Cette constatation semble valoir non seulement pour les compétences acquises durant la scolarité obligatoire (et mesurées par PISA), mais aussi, comme le révèlent aujourd'hui les analyses TREE, pour les chances de formation postobligatoire. Statistiquement, les jeunes issus d'un milieu social favorisé ont – à compétences égales et toutes choses égales par ailleurs – beaucoup plus de chances que les autres d'accéder à une voie de formation générale (notamment à une école préparant à la maturité). A l'inverse, le risque statistique de rester sans formation

Figure 2.11 : Types de parcours selon le statut d'immigration



© TREE 2003

ou de suivre une formation professionnelle de niveau bas ou moyen est nettement plus élevé pour les jeunes issus de milieux sociaux modestes. Même par rapport aux jeunes qui suivent une formation professionnelle de niveau élevé, les chances d'accéder à une école préparant à la maturité ou à une école du degré diplôme sont nettement plus grandes si l'on est dans une situation socio-économique favorable. Ces corrélations entre les chances de formation et le statut social mettent en évidence la forte hiérarchisation sociale du degré secondaire II, au sommet duquel se trouvent les écoles préparant à la maturité, « voie royale » menant aux formations universitaires. L'origine sociale joue également un rôle déterminant à l'intérieur du domaine des formations professionnelles. Toutes choses égales par ailleurs, un statut socio-économique élevé augmente non seulement la probabilité statistique d'accéder à une place d'apprentissage – donc de ne pas rester sans formation –

mais aussi la probabilité d'accéder à une place d'apprentissage de niveau élevé.

Un second facteur important, dans notre modèle, est le sexe. Les jeunes femmes ont beaucoup plus de chances que les jeunes gens d'accéder à une école de formation générale ou de s'engager dans une solution transitoire – après contrôle de tous les autres facteurs. Inversement, les jeunes gens ont nettement plus de chances d'entreprendre une formation professionnelle. La manière dont les chances de formation varient selon le sexe montre que la discrimination liée au genre est encore forte sur le « marché de la formation » au degré secondaire II, notamment le long de la ligne de partage entre les formations professionnelles et les formations générales. Cette discrimination apparaît également dans les modalités de passage de l'école obligatoire au degré secondaire II. Ce passage, pour les raisons qui ont déjà été exposées dans le présent chapitre, est bien plus souvent

Tableau 2.9 : Modèle explicatif/prévisionnel des chances de formation postobligatoire : poids relatif des différents facteurs (Likelihood Ratio Test)

Facteurs	Chi carré	Degrés de liberté*	Chi carré par degré de liberté	Signification
Situation sociale	389	5	78	0.000
Sexe	273	5	55	0.000
Type de scolarité	370	10	37	0.000
Compétences en lecture	599	25	24	0.000
Statut d'immigration	155	10	16	0.000
Région linguistique	149	10	15	0.000
Degré d'urbanisation	56	5	11	0.000

* Nombre de degrés de liberté du facteur considéré, multiplié par le nombre de degrés de liberté de la grandeur dépendante (situation postobligatoire).

© TREE 2003

indirect – avec des solutions transitoires – chez les filles que chez les garçons.

Autre facteur important : le type de scolarité suivi au degré secondaire I. Les jeunes qui ont accompli une scolarité à exigences étendues bénéficient – toutes choses égales par ailleurs – de chances très largement supérieures d'accéder à une formation professionnelle de haut niveau ou à une école de formation générale. Ils ont environ cinq fois plus de chances que les autres d'acquérir une formation professionnelle de haut niveau et environ dix fois plus de chances d'acquérir une formation générale. Cela confirme le résultat exposé à la page 41, à savoir que la filière scolaire suivie au degré secondaire I exerce – indépendamment des aptitudes et des performances individuelles – un puissant effet de filtre lors du passage vers les formations postobligatoires.

Les compétences en lecture mesurées par PISA ont également une influence sur les chances des jeunes après l'école obligatoire. Il s'agit là d'un indicateur fiable, indépendant du cursus scolaire, qui donne une idée des compétences des jeunes à la fin de la scolarité obligatoire. Les chances d'accéder à une formation certifiante au degré secondaire II dans les deux ans qui suivent l'école obligatoire s'accroissent fortement quand les compétences en lecture augmentent. A l'inverse, le risque de demeurer sans formation ou dans une solution transitoire deux ans après la fin de l'école obligatoire est bien plus élevé chez les jeunes dont les compétences en lecture sont faibles. A partir d'un niveau de compétences moyen (niveau 3), cependant, une augmentation (supplé-

mentaire) des compétences en lecture n'entraîne plus de hausse substantielle des chances d'accès aux formations certifiantes du degré secondaire II (sauf pour les formations générales). L'influence des compétences en lecture mesurées par PISA est donc visible surtout dans le segment inférieur (niveau 2 et en dessous), où il constitue un facteur de risque. Mais ce qui est surtout préoccupant, dans un système d'éducation qui se veut fondé sur le mérite, c'est de constater que le facteur compétences est fortement « concurrencé » par des facteurs tels que l'origine sociale, le sexe et la filière scolaire suivie au degré secondaire I, sur lesquels les jeunes en fin de scolarité n'ont aucune influence.

La région linguistique joue également un rôle : les chances d'entrer dans une école de formation générale – mais aussi le risque de demeurer sans formation – sont nettement plus élevées en Suisse romande. En revanche, le risque d'être (encore) dans une situation transitoire deux ans après la fin de la scolarité obligatoire est deux fois plus élevé en Suisse alémanique qu'en Suisse romande.

L'influence du statut d'immigration est très différente dans le groupe des immigrés récents et dans celui des étrangers de deuxième génération. Le seul point commun entre ces deux groupes est qu'ils ont nettement moins de chances que les autres d'accéder à une formation professionnelle de niveau bas ou moyen. Pour le reste, on constate que le risque de rester sans formation est nettement plus important pour les immigrés³³ que pour les indigènes ou les « *secondos* »³⁴. Ces derniers sont même ceux qui ris-

³³ Nés à l'étranger et ne parlant pas la même langue à l'école et à la maison.

³⁴ Nés en Suisse, mais ne parlant pas la même langue à l'école et à la maison.

quent le moins d'être sans formation deux ans après l'école obligatoire. Les « *secondos* » sont aussi ceux qui risquent le moins d'être dans une solution transitoire deux ans après l'école obligatoire, alors que les deux autres groupes ne diffèrent pas sur ce point. Il n'y a pas de différence entre les « *secondos* » et les indigènes pour ce qui est des chances d'accéder à une formation professionnelle de niveau élevé ou à une école de formation générale.

Enfin, le degré d'urbanisation exerce une double influence sur le parcours postobligatoire des jeunes : les chances d'accéder à une école de formation générale, d'une part, et le risque de demeurer sans formation, d'autre part, sont significativement plus élevés en zone urbaine qu'en zone rurale.

2.5 Synthèse

Le but de ce chapitre était de donner un aperçu de la situation des jeunes en Suisse durant les deux premières années après l'école obligatoire. Nous avons commencé par établir, pour une cohorte de jeunes ayant quitté l'école obligatoire la même année, le nombre de ceux qui entrent dans les différentes voies de formation du degré secondaire II. Nous avons procédé ensuite à une analyse longitudinale des parcours de formation les plus fréquents. Enfin nous avons développé un modèle explicatif des chances d'accès aux différentes formations postobligatoires. Nous avons montré chaque fois les liens qui existent entre les parcours de formation des jeunes et un certain nombre de critères socio-démographiques, géographiques et de performance scolaire.

Nous avons constaté tout d'abord que presque tous les jeunes obéissent aujourd'hui à la norme sociale qui veut qu'on suive une formation certifiante après la scolarité obligatoire. La première et la deuxième année après avoir quitté l'école obligatoire, 95% des sujets de la cohorte observée accomplissaient, sous une forme ou sous une autre, une activité de formation postobligatoire. Seuls 1% n'ont été en formation ni la première ni la deuxième année après l'école obligatoire. Il n'en a pas toujours été ainsi. Au début des années 80, le taux de formation

des jeunes de 17 ans n'était en Suisse que d'environ 80% (cf. OFS, 1995, p. 60).

L'analyse du parcours des jeunes après l'école obligatoire fait apparaître des disparités marquées, liées à des facteurs socio-démographiques, géographiques et de performance. L'**analyse par sexe** montre que les femmes ont presque rattrapé les hommes pour ce qui est de leur participation globale aux formations postobligatoires³⁵. Mais l'enquête TREE montre aussi qu'il existe encore de fortes différences entre les sexes au degré secondaire II. Deux ans après la fin de l'école obligatoire, trois quarts des garçons suivent une formation professionnelle, contre à peine plus de la moitié des filles. A l'inverse, presque un tiers des filles fréquentent une école de formation générale, contre un cinquième des garçons. Par ailleurs, deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, environ une fille sur sept (14%) n'a pas (encore) commencé de formation certifiante au degré secondaire II, contre environ un garçon sur douze (8%). Reste que nous nous trouvons aujourd'hui devant une situation qui ne s'était encore jamais présentée dans le passé, à savoir que la proportion de jeunes qui suivent une formation à exigences élevées au degré secondaire II est plus importante parmi les filles (56%) que parmi les garçons (45%)³⁶.

L'étude TREE met aussi en évidence de fortes **différences socio-géographiques**. En Suisse alémanique, plus de deux tiers des jeunes suivent une formation professionnelle, contre seulement plus de la moitié en Suisse romande et en Suisse italienne. A l'inverse, la part des jeunes en formation générale est presque deux fois plus élevée en Suisse latine qu'en Suisse alémanique. Un autre phénomène proprement alémanique est la proportion élevée de jeunes qui optent pour une « solution transitoire » la première année après l'école obligatoire. Enfin, le rapport entre formation générale et formation professionnelle varie fortement selon le degré d'urbanisation : la part des formations générales est sensiblement plus élevée – et la part des formations professionnelles plus faible – en ville qu'à la campagne.

Les données TREE montrent que la **filière scolaire suivie au degré secondaire I** détermine fortement l'accès aux différents types de formation du degré

³⁵ A titre de comparaison : au début des années 90, la part de jeunes de 17 ans sans formation était environ une fois et demie plus élevée chez les jeunes filles que chez les jeunes gens (cf. OFS, 1995:60).

³⁶ Proportion de jeunes fréquentant une école de formation générale ou suivant une formation professionnelle de niveau élevé (2 ans après l'école obligatoire; cf. tableau 2.2, p. 36)

secondaire II. L'accès aux écoles préparant à la maturité et aux écoles du degré diplôme est presque exclusivement réservé aux élèves ayant accompli au degré secondaire I une scolarité à exigences étendues (filères pré-gymnasiales). La filière suivie joue un rôle déterminant aussi à l'intérieur du domaine des formations professionnelles : les jeunes ayant suivi une filière à exigences étendues au degré secondaire I accèdent beaucoup plus fréquemment à des formations professionnelles de niveau élevé. Cette constatation est valable indépendamment des **compétences en lecture** mesurées par PISA. A compétences égales en lecture, les élèves issus de filières à exigences étendues accèdent dans des proportions deux à quatre fois plus importantes à des formations de niveau élevé au degré secondaire II. Cela confirme l'effet discriminant des filières à exigences élémentaires du degré secondaire I – effet qui avait déjà été constaté par Meyer, Stalder et Matter (2003).

TREE fait apparaître clairement l'influence de l'**origine sociale** sur la formation postobligatoire. Deux ans après la fin de l'école obligatoire, plus de la moitié des jeunes appartenant au quart (quartile) le plus favorisé sur le plan socio-économique de la cohorte PISA-TREE fréquentent une école préparant à la maturité ou une école du degré diplôme, contre 8% seulement des jeunes faisant partie du quart le moins favorisé. A l'inverse, on observe parmi ces derniers une part deux fois plus élevée (15%) que parmi les premiers (7%) de jeunes qui n'ont pas (encore) commencé de formation certifiante au degré secondaire II deux ans après la fin de l'école obligatoire.

En ce qui concerne le **statut d'immigration**, TREE permet d'identifier deux groupes qui diffèrent sensiblement par leur situation dans le domaine de la formation postobligatoire. La situation postobligatoire des « *secondos* » – jeunes nés en Suisse mais appartenant à une famille d'immigrés – n'est pas fondamentalement différente de celle des « indigènes », mais les jeunes immigrés ont nettement plus de mal que les autres à entreprendre une formation postobligatoire certifiante dans un délai de deux ans : 24% d'entre eux n'y parviennent pas.

L'**analyse longitudinale des parcours de formation** montre que plus des trois quarts de la cohorte PISA/TREE accèdent à une formation postobligatoire certifiante directement après avoir quitté l'école obli-

gatoire. Un petit cinquième (18%) y accède de manière différée – généralement après une solution transitoire d'une année. Deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, 8% des jeunes de la cohorte n'ont pas (encore) commencé de formation, et 3% ont interrompu la formation commencée. La plupart des jeunes qui accèdent directement à une formation professionnelle ou générale certifiante (>80%) demeurent dans cette formation. Globalement, environ 6 jeunes sur 10 suivent un parcours linéaire « normal » : entrée directe dans une formation et poursuite de cette formation pendant (au moins) deux ans. Pour 4 jeunes sur 10, l'entrée dans une formation postobligatoire certifiante se fait de manière discontinue (avec retard ou changement d'orientation) voire pas du tout (en deux ans). La proportion de parcours discontinus est particulièrement élevée parmi les immigrés (58%), parmi les jeunes dont les compétences en lecture sont faibles (55%) et parmi ceux qui ont suivi une filière à exigences élémentaires au degré secondaire I (52%).

Un modèle explicatif/prévisionnel intégré³⁷ a été construit pour calculer l'influence relative des principaux facteurs socio-démographiques, géographiques et de performance scolaire sur les chances d'accéder dans un délai de deux ans à une formation postobligatoire certifiante (d'un type déterminé). Ce modèle montre que – après contrôle statistique des autres facteurs – l'origine sociale exerce une très forte influence sur l'accès ou le non-accès à un type donné de formation au degré secondaire II. Forte également est l'influence du sexe et de la filière scolaire suivie au degré secondaire I. Les compétences en lecture mesurées par PISA (indicateur de compétences généralisable, indépendant du cursus scolaire) exercent aussi une influence considérable sur les chances d'acquiescer une formation postobligatoire, mais ce dernier facteur est fortement « concurrencé » par les facteurs précédents – constat assez préoccupant pour un système d'éducation qui se veut fondé sur le mérite.

³⁷ Modèle de régression logistique multinomial

3 Ecole, travail, satisfaction des jeunes

Barbara E. Stalder

Le système scolaire et éducatif doit permettre à tous d'atteindre un bon niveau de formation. Dans les sociétés modernes, il faut en effet disposer d'une bonne formation de base et être prêt à apprendre durant toute sa vie si l'on veut réussir sur le marché du travail et être à même de participer activement à la vie politique et culturelle (Mayer, 2001; OCDE/CERI, 2001). C'est pourquoi la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique affirme la nécessité de créer une offre de formation qui réponde aux intérêts, aux aptitudes et aux styles d'apprentissage de tous les jeunes. Chacun doit avoir la possibilité d'acquérir une formation au degré secondaire II (CDIP et OFFT, 2000, p. 141). Ce postulat est d'autant plus important que c'est du développement de la formation de base que procédera le développement de la formation continue (Descy, 2002).

L'offre de formations au degré secondaire II est très variée. La variété des filières de formation répond à la variété des cadres institutionnels, des objectifs de formation, des matières enseignées, des méthodes d'enseignement et des lieux d'apprentissage. Mais toutes les formations ont un objectif commun : transmettre aux jeunes des compétences et des aptitudes qui leur permettent de prendre leur avenir en main. En plus de transmettre des compétences professionnelles, toute formation doit développer des compétences sociales et individuelles (cf. p. ex. les plans d'études cadres pour les écoles de maturité et pour l'enseignement de la culture générale dans les écoles professionnelles). Toute formation doit développer et entretenir avant tout l'aptitude à apprendre, et stimuler le plaisir et la motivation des apprenants. L'enseignement doit être conçu de manière à inciter les enfants et les adolescents à adopter une attitude souple, responsable et autonome envers l'apprentissage (cf. Bau-

mert, 1993; Prentzel, 1997; Zutavern et Brühwiler, 2002).

Nous allons voir dans ce chapitre quelle appréciation les jeunes portent sur leur première année de formation postobligatoire. Nous décrirons brièvement la manière dont cette appréciation a changé vers la fin de la deuxième année de formation. Nous montrerons dans quelle mesure les jeunes sont satisfaits de leur formation et quels facteurs influencent leur degré de satisfaction.

3.1 Critères d'appréciation des formations

Il existe de nombreux critères d'appréciation des formations (cf. p. ex. Eikenbusch, 1998; Fend, 1998; Helmke et Weinert, 1997). Dans le cadre de TREE, nous en avons retenu cinq dont on peut supposer qu'ils exercent une forte influence sur la motivation et la responsabilisation des élèves, sur le succès de leur formation et sur leur satisfaction à l'école et dans l'entreprise d'apprentissage (Eder, 1986; Einsiedler, 1997; Gruehn, 2000; Presley, Borkowski et Schneider, 1990; Semmer et Udris, 1993; Simons, 1992).

Ces cinq critères sont (i) les compétences pédagogiques des personnes formatrices, (ii) la variété de la formation, (iii) la marge d'autonomie des personnes en formation, (iv) leur charge de travail et (v) le soutien qu'elles reçoivent dans le cadre de leur formation. Nous commencerons par décrire chacun de ces critères du point de vue théorique et méthodologique.

Les **compétences pédagogiques** se définissent comme l'aptitude du formateur à créer un climat favorable à l'apprentissage (cf. p. ex. Eikenbusch, 1998; Moser, Ramseier, Keller et Huber, 1997). Il importe non seulement que l'enseignant(e) ou maître(sse) d'apprentissage dispose de solides connaissances spécialisées, mais encore qu'il ou elle soit capable de les transmettre. Il faut que des objectifs

clairs structurent l'enseignement, que le temps d'enseignement soit utilisé efficacement, que les méthodes et les moyens d'enseignement soient exploités à bon escient et que la personne qui forme consacre du temps à chaque élève (Clausen, 2000). Cela signifie, pour la formation en entreprise, que le travail de l'apprenti doit être conçu de manière à ce qu'il puisse apprendre en travaillant. Il convient d'éviter les phrases du genre « Vas-y, débrouille-toi ». Il faut au contraire donner des explications claires qui permettent à l'apprenti(e) de structurer les tâches qu'on lui confie, de les exécuter en utilisant ses connaissances, et de développer ainsi des compétences professionnelles de haut niveau (Semmer, Barr et Steding, 2000). Des contrôles et des remarques constructives sont indispensables à ses progrès. A l'école, cette fonction est remplie par les tests, par les appréciations du corps enseignant et par les notes. En entreprise, le produit achevé ou la prestation fournie permet à l'apprenti(e) de mesurer ses progrès. D'une manière générale, il est important de féliciter les jeunes quand leurs performances sont bonnes, ce qui influence favorablement et durablement leur motivation (Csikszentmihaly et Schiefele, 1993). En un mot, on peut dire qu'une relation positive entre la personne qui forme et celle qui apprend favorise l'apprentissage.

Dans l'enquête TREE, les *compétences pédagogiques* ont été appréciées au moyen de cinq items pour le corps enseignant et de cinq items pour les maître(sse)s d'apprentissage. Les items concernaient l'aptitude à transmettre des connaissances (professionnelles) (« Mon maître d'apprentissage/mon maître de classe sait bien expliquer les choses »), le temps investi pour accompagner l'apprentissage (« Mon maître de classe/mon maître d'apprentissage prend du temps pour moi quand je lui demande quelque chose »), les encouragements prodigués aux élèves et aux apprenti(e)s (« Mon maître de classe me complimente lorsque j'ai bien fait quelque chose ») et la qualité globale des relations entre formateur et apprenant (« Mon maître de classe/d'apprentissage et moi, nous avons de bons rapports »). Les jeunes ont répondu en se référant à leur maître(sse) de classe ou à l'enseignant(e) avec qui ils ont le plus grand nombre d'heures de cours. Les

apprenti(e)s ont été invité(e)s à apprécier également les compétences pédagogiques de leur maître(sse) d'apprentissage. L'échelle des réponses va de 1 (« tout à fait faux ») à 4 (« tout à fait vrai »). Les critères de qualité statistiques sont bons³⁸

La **variété des contenus et des méthodes de formation** est également un élément important. On sait que la qualité de l'enseignement peut varier en fonction de la méthode employée. On sait aussi qu'il n'existe pas *une seule* méthode d'enseignement efficace pour tous les élèves (Rüesch, 2000). L'important est de tenir compte des différents styles d'apprentissage des élèves et d'appliquer différentes méthodes faisant appel à toutes les facultés des élèves (Weinert et Helmke, 1996). Les contenus et les méthodes doivent être variés pour atténuer le caractère contraignant des processus d'apprentissage et pour faciliter l'acquisition des connaissances et des stratégies d'apprentissage (Baumert, 1993). Un enseignement monotone, souvent ressenti comme ennuyeux et peu motivant, a un effet négatif sur les comportements d'apprentissage. La variété joue aussi un rôle important dans le travail en entreprise. Elle est considérée – par exemple dans le modèle de Hackman et Oldham (1980) – comme une condition préalable pour que l'individu ait le sentiment que le travail qu'il accomplit a un sens. Les personnes qui comprennent le sens et l'importance de leur activité, et qui sont sensibles à la qualité de leur travail, ont un haut degré de motivation et de satisfaction au travail.

Dans l'enquête TREE, la *variété de l'enseignement* a été mesurée au moyen de deux items et la *variété du travail en entreprise* au moyen de trois items. Les items portaient non seulement sur la variété (« L'enseignement/Mon travail est varié ») mais encore sur la richesse de la formation (« Aux cours/Dans mon travail, je peux apprendre beaucoup de choses »). Les apprenties et apprentis ont été interrogés sur la variété de l'enseignement professionnel et sur celle du travail en entreprise. L'échelle des réponses va de 1 (« très rarement/jamais ») à 5 (« très souvent/toujours »). Les critères de qualité statistique sont acceptables à bons³⁹.

La **marge d'autonomie** désigne le degré de liberté des élèves ou des apprenti(e)s dans l'accomplisse-

³⁸ Compétence pédagogique du maître de classe: alpha de Cronbach= .83;
Compétence pédagogique du maître d'apprentissage: alpha de Cronbach=.85

³⁹ Variété de l'enseignement: alpha de Cronbach=.52
Variété du travail: alpha de Cronbach=.76

ment de leurs tâches et, partant, la possibilité qu'ils ou elles ont de choisir personnellement leur façon de faire les choses (Hacker, 1998). L'existence d'une marge d'autonomie donne aux apprenants la possibilité de prendre des décisions de manière indépendante et de fixer leurs propres objectifs. Telles sont les conditions d'un apprentissage autonome et du développement des compétences professionnelles (voir Deci et Ryan, 1993; Grolnick et Ryan, 1987).

Dans l'enquête TREE, la *marge d'autonomie* dans l'enseignement et dans le travail a été appréciée au moyen de deux échelles de trois items. Les items portaient sur la possibilité d'organiser le travail de manière autonome à l'école et dans l'entreprise (« Je peux organiser mon travail en toute indépendance ») et sur la possibilité de choisir librement la manière d'exécuter le travail (« Je peux décider moi-même de quelle manière mener mon travail »). L'étagement des réponses va de 1 (« très rarement/jamais ») à 5 (« très souvent/toujours »). Les critères de qualité statistique sont bons⁴⁰.

Une **charge de travail** trop lourde ou trop prolongée peut conduire à des situations de stress. Les effets du stress sont complexes et ont fait l'objet de nombreuses recherches en psychologie du travail (voir les travaux de Semmer et Mohr, 2001; Udris et Frese, 1999). Si le stress est de courte durée (p. ex. achèvement d'un projet), il peut être une source de motivation et de concentration sur l'objectif à atteindre. En revanche, s'il persiste et si, par exemple, l'apprenti(e) est surchargé(e) dans l'entreprise et à l'école, des effets négatifs apparaissent : baisse de la concentration, tension croissante, fatigue et insatisfaction. A long terme, une surcharge de travail peut engendrer des troubles, voire des maladies psychosomatiques (Udris, Kraft, Mussmann et Rimann, 1992). Le stress permet de mobiliser des réserves, mais celles-ci sont limitées – et surtout, il n'est pas possible d'apprendre dans une situation de stress.

Dans l'enquête TREE, la *charge de travail* à l'école et dans l'entreprise a été mesurée au moyen de deux échelles de cinq items, décrivant d'une part la quan-

tité de travail (« J'ai trop à faire à l'école »), d'autre part la difficulté du travail (« Je dois faire des choses difficiles que je n'ai pas encore apprises »). Pour tenir compte des conditions de formation propres au contexte scolaire et au contexte de l'entreprise, la charge de travail a été mesurée au moyen d'items différents dans chaque cas. Des items relatifs aux devoirs ont été utilisés pour le travail scolaire, mais pas pour le travail en entreprise. Les appréciations s'étagent entre 1 (« très rarement/jamais ») et 5 (« très souvent/toujours »). Les critères de qualité statistique sont acceptables à bons⁴¹.

Un **soutien social** peut constituer une aide considérable dans des situations de stress (Frese, 1983; Greif, Bamberg et Semmer, 1991; Udris *et al.*, 1992). Le modèle que nous avons retenu se réfère à Caplan, Cobb et French (1975). Il est essentiellement utilisé dans la recherche sur le stress. Le soutien social consiste en la présence, dans les situations de stress, d'un interlocuteur avec lequel il existe déjà une relation de confiance. Cette personne perçoit généralement le désarroi de son protégé sans devoir recourir à un échange verbal important. Son soutien n'implique pas nécessairement d'aide directe pour l'exécution d'un travail donné, mais fait intervenir des qualités telle que l'empathie et la compréhension.

Dans l'enquête TREE, le *soutien social* a été mesuré au moyen de quatre échelles de deux items. Les items portaient sur le soutien apporté par le maître ou la maîtresse de classe, par les meilleurs camarades de classe, par le maître ou la maîtresse d'apprentissage et par les meilleurs collègues de travail. Ils décrivent l'intérêt que ces personnes portent à la formation de la personne interrogée (« A quel point votre maître de classe s'intéresse-t-il à votre formation ? ») et le soutien qu'elles lui apportent en cas de problème dans le cadre de la formation (« A quel point pouvez-vous compter sur votre maître d'apprentissage lorsque des difficultés surgissent au travail ou à l'école ? »). L'étagement des réponses va de 1 (« pas du tout ») à 4 (« beaucoup »). Les critères de qualité statistique sont bons⁴².

⁴⁰ Marge d'autonomie dans l'enseignement: alpha de Cronbach=.70
Marge d'autonomie dans l'entreprise: alpha de Cronbach=.70

⁴¹ Charge de travail scolaire: alpha de Cronbach=.76
Charge de travail en entreprise: alpha de Cronbach=.64

⁴² Soutien du maître de classe: alpha de Cronbach = .76
Soutien des camarades d'école: alpha de Cronbach = .66
Soutien du maître d'apprentissage: alpha de Cronbach = .76
Soutien des collègues de travail: : alpha de Cronbach = .72

3.2 Les voies de formation considérées

Selon les estimations de TREE⁴³, 56% des jeunes qui sont en formation un an après la fin de l'école obligatoire suivent une formation scolaire à plein temps. Ils sont soit dans une école de formation générale, soit dans une école professionnelle à plein temps, soit dans une solution transitoire de type scolaire. 44% des jeunes suivent une formation mixte école-entreprise, laquelle peut être soit un apprentissage professionnel (41%), soit, pour une petite minorité (3%), une solution transitoire comportant une part de formation pratique (p. ex. un travail au pair ou un préapprentissage).

Les formations du degré secondaire II étant très diverses, nous les avons réparties en quatre groupes : (1) formations professionnelles duales, (2) écoles professionnelles à plein temps, (3) écoles de formation générale, (4) formations scolaires transitoires.

Ces quatre voies de formation présentent des profils très différents, notamment en ce qui concerne le mode d'enseignement (scolaire ou dual), les objectifs visés (formation certifiante ou non certifiante) et la durée de la formation (un an ou plusieurs années). Les jeunes qui suivent ces quatre voies de formation présentent les caractéristiques suivantes :

- *Apprentis et apprenties*
(en formation professionnelle duale)
Le groupe des apprentis comprend environ 32'000 jeunes. C'est le groupe le plus nombreux. Deux tiers des apprentis sont des garçons. 81% sont alémaniques, 16% sont romands, 3% sont tessinois. 60% des apprentis ont accompli une scolarité à exigences étendues, la moitié en milieu rural, l'autre moitié en milieu urbain. La moitié des apprentis ont obtenu des résultats moyens en lecture au test PISA et sont issus d'une famille appartenant aux classes moyennes. 7% des apprentis sont des immigrés.
- *Elèves des écoles professionnelles à plein temps*
(écoles de commerce, autres écoles professionnelles à plein temps, écoles de métiers)
Ce groupe est le moins nombreux des groupes étudiés. Il compte environ 6000 jeunes, dont presque 60% de garçons. Ce groupe comprend 48% de Suisses alémaniques, 44% de Suisses romands et 8% de Tessinois. La majorité (60% ou plus) des élèves des écoles professionnelles à plein

temps ont un statut socio-économique élevé, ont accompli une scolarité à exigences étendues, sont issus d'un milieu urbain et ont obtenu des résultats moyens en lecture au test PISA. La part des jeunes immigrés est ici de 8%.

- *Elèves des écoles de formation générale*
(écoles de maturité et écoles du degré diplôme)
Ce groupe compte environ 22'000 jeunes, dont presque deux tiers sont des filles. Il comprend 59% de Suisses alémaniques, 35% des Suisses romands et 6% de Tessinois. La majorité de ces jeunes ont accompli leur scolarité obligatoire en milieu urbain. Plus de 90% d'entre eux ont suivi une filière scolaire à exigences étendues et près de 60% ont des compétences élevées en lecture. Les trois quarts de ces jeunes proviennent de familles dont le statut socio-économique est élevé. La proportion d'immigrés est de 6%.
- *Jeunes en formation scolaire transitoire*
(généralement en dixième année scolaire)
Ce groupe comprend environ 16'000 jeunes. La part des filles est de 63%. Ce groupe se compose d'une grande majorité de Suisses alémaniques (82%), d'une minorité de Suisses romands (17%) et d'un très petit nombre de Tessinois (1%). Les deux tiers des jeunes ayant opté pour une solution transitoire scolaire vivent en milieu urbain, 55% ont accompli une scolarité à exigences étendues. Deux tiers des jeunes de ce groupe ont obtenu des résultats moyens en lecture au test PISA. Deux tiers appartiennent à des familles dont le statut socio-économique est élevé. 14% sont des immigrés.

Les jeunes qui ont opté pour des solutions transitoires comportant une part de formation pratique ne sont pas inclus dans la présente analyse, car leurs formations sont très diverses et parfois très faiblement institutionnalisées. Le nombre extrapolé de jeunes ainsi exclus de l'analyse est d'environ 3000.

Quelle appréciation les jeunes des quatre groupes précités portent-ils sur leur formation scolaire ? C'est ce que nous allons voir dans la section 3.3. La section 3.4 est consacrée à la situation particulière des apprentis, qui passent la majeure partie de leur temps de formation (3 à 4 jours par semaine) en entreprise.

⁴³ Voir chapitre 2.

3.3 Les formations scolaires : comparaison des quatre voies de formation

Les caractéristiques d'un bon enseignement sont à peu près les mêmes au gymnase, à l'école professionnelle et dans les formations scolaires transitoires. En revanche, les cadres institutionnels et le contenu de l'enseignement diffèrent fortement d'une voie de formation à l'autre, et selon le titre de formation visé (p. ex. certificat de maturité ou certificat fédéral de capacité). Les écoles de formation générale procurent une culture générale de haut niveau et préparent aux études du degré tertiaire. Les formations scolaires transitoires ont une fonction de rattrapage et préparent aux filières du degré secondaire II (voir chapitre 5). Les écoles professionnelles dispensent avant tout une formation technique et professionnelle, complétée par des éléments de culture générale.

Notre but n'est pas ici d'examiner la situation spécifique des quatre groupes d'élèves considérés – apprenti(e)s, élèves des écoles professionnelles à plein temps, élèves des écoles de formation générale et élèves en situation scolaire transitoire. Notre attention se portera surtout sur des aspects généraux, communs à toute formation, et qui jouent un rôle important dans chaque situation de formation. Notre but, en comparant le contenu et le contexte de la formation de ces quatre groupes d'élèves, est de voir comment eux-mêmes jugent la qualité de la formation qu'ils reçoivent.

Nous considérerons les critères mentionnés au paragraphe 3.1, à savoir i) les compétences pédagogiques du corps enseignant, ii) la variété de l'enseignement, iii) la marge d'autonomie des élèves, iv) la charge de travail et v) le soutien apporté par le corps enseignant et par les camarades de classe. Nos résultats concernent la première année qui suit la scolarité obligatoire, donc la toute première année de formation des jeunes.

Compétences pédagogiques

D'une manière générale, la plupart des jeunes ont une opinion positive des compétences pédagogiques de leurs enseignants. Les valeurs moyennes oscillent autour de 3,0 (sur une échelle de 1 à 4) pour toutes les voies de formation. La différence entre les

moyennes est statistiquement significative, mais négligeable⁴⁴.

Dans chaque voie de formation, 74% des jeunes au moins estiment que les compétences de leurs enseignants sont élevées (cf. Figure 3.1). Environ un quart d'entre eux jugent qu'elles sont faibles. La proportion de jeunes qui ont donné une appréciation très négative (moyenne inférieure à 2) est toutefois très réduite (5%).

Il faut des compétences pédagogiques pour créer en classe un climat de travail stimulant, pour motiver les élèves, pour les inciter à apprendre de manière active et autonome. Dans l'enquête TREE, on a considéré comme facteurs de compétences pédagogiques le fait de savoir transmettre le contenu de l'enseignement de manière compréhensible, de consacrer du temps à chaque élève, de commenter et de valoriser le travail des élèves, d'instaurer avec eux une relation positive. Les résultats montrent que la plupart des élèves et des apprenti(e)s pensent que leurs enseignants sont capables de créer un climat d'apprentissage favorable.

Variété de l'enseignement

Dans l'ensemble, les jeunes interrogés considèrent que l'enseignement qu'ils reçoivent en première année est souvent varié, riche et intéressant. La moyenne est de 3,78 (sur une échelle de 1 à 5).

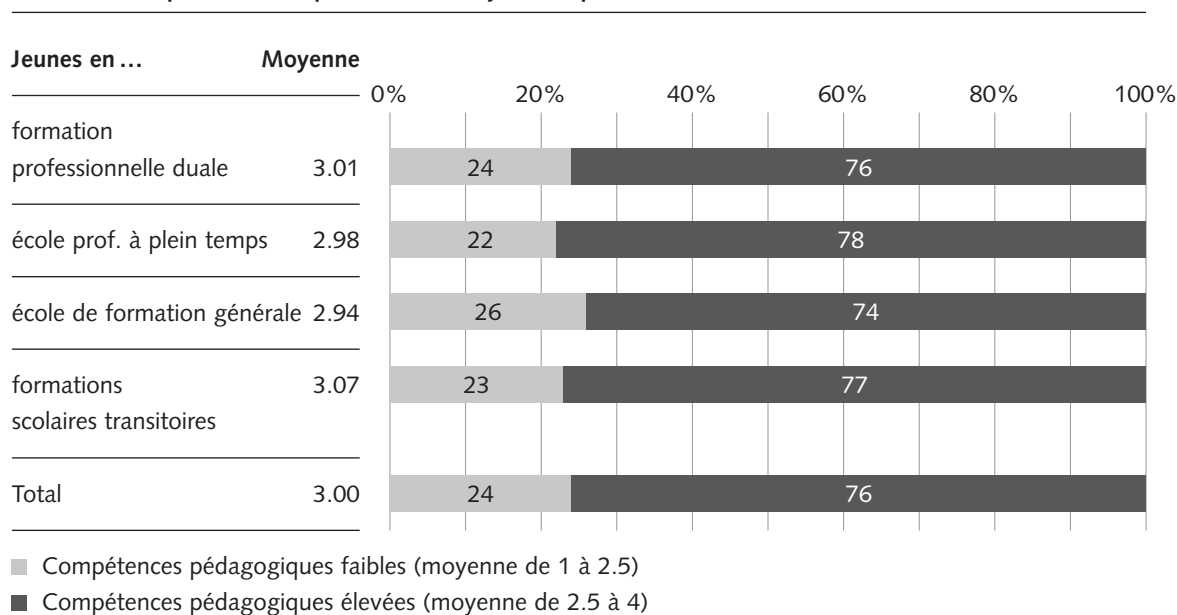
Environ la moitié des jeunes (55%) trouve que l'enseignement est souvent varié (cf. Figure 3.2) ; quatre jeunes sur dix (37%) trouvent qu'il est « de temps en temps » ; un sur douze estime que l'enseignement est rarement varié.

Les apprenties et apprentis ont un sentiment de variété un peu plus fort (moyenne 3,83) que les jeunes des autres groupes. Les appréciations les plus sévères, en ce qui concerne la variété de l'enseignement, sont portées par les jeunes qui suivent une formation scolaire transitoire (moyenne 3,65). Seuls 50% des jeunes de ce groupe qualifient leur enseignement de souvent varié. Ce chiffre place les jeunes en formation scolaire transitoire nettement en dessous de la moyenne, qui est de 55%.

La variété est une qualité essentielle de l'enseignement, qui aide les élèves à comprendre le sens et l'utilité de la formation qu'ils reçoivent. Un enseignement varié, comportant une grande variété de

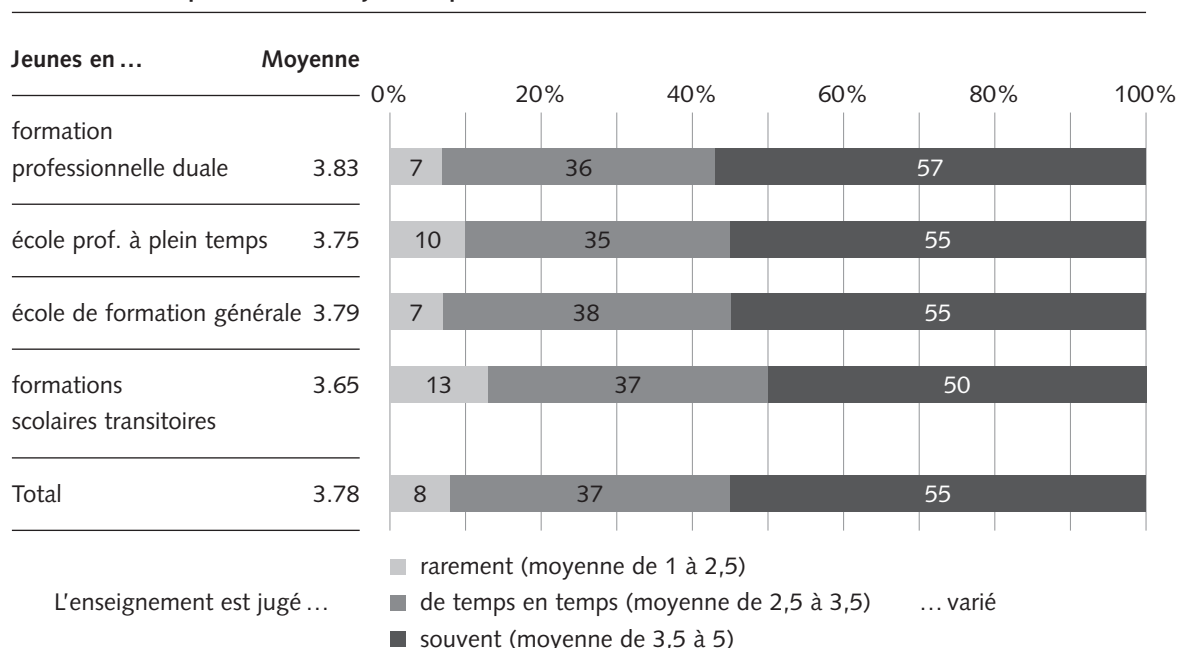
⁴⁴ L'analyse des différences entre les voies de formation se fait en comparant les moyennes basées sur l'analyse de la variance. Les graphiques en barres empilées du chapitre 3.3 illustrent la dispersion autour de la moyenne de chaque groupe.

Figure 3.1 : Compétences pédagogiques des enseignant(e)s selon la voie de formation. Moyennes et dispersions (comparaison des moyennes : p<.000)



© TREE 2003

Figure 3.2 : Variété de l'enseignement selon la voie de formation, moyennes et dispersions (comparaison des moyennes: p<.000)



© TREE 2003

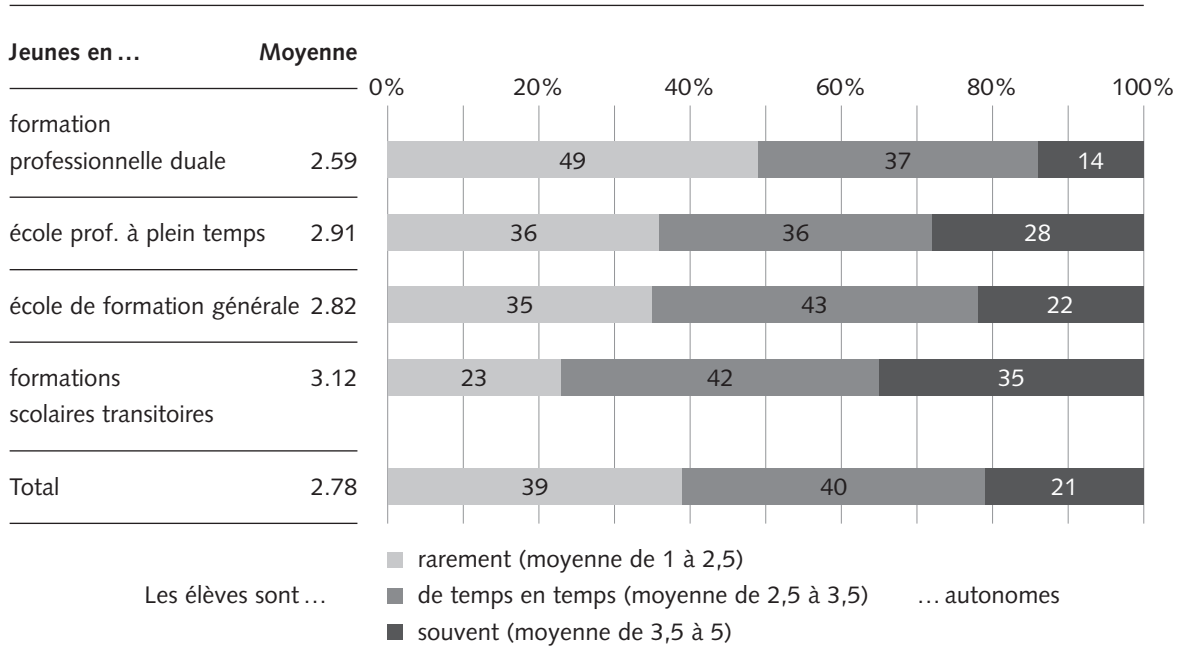
modes d'apprentissage, favorise la motivation des élèves et leur satisfaction. Mais il ne faut pas sous-estimer pour autant l'importance des exercices et des répétitions qui, tout monotones qu'ils soient, n'en constituent pas moins une condition essentielle à la consolidation des connaissances acquises. Il semble

donc normal que 55% « seulement » des jeunes estiment que l'enseignement qu'ils reçoivent est assez souvent ou très souvent varié.

Marge d'autonomie

En moyenne, les jeunes disent avoir « de temps en

Figure 3.3 : Marge d'autonomie dans l'enseignement selon la voie de formation, moyennes et dispersions (comparaison des moyennes: $p < .000$)



© TREE 2003

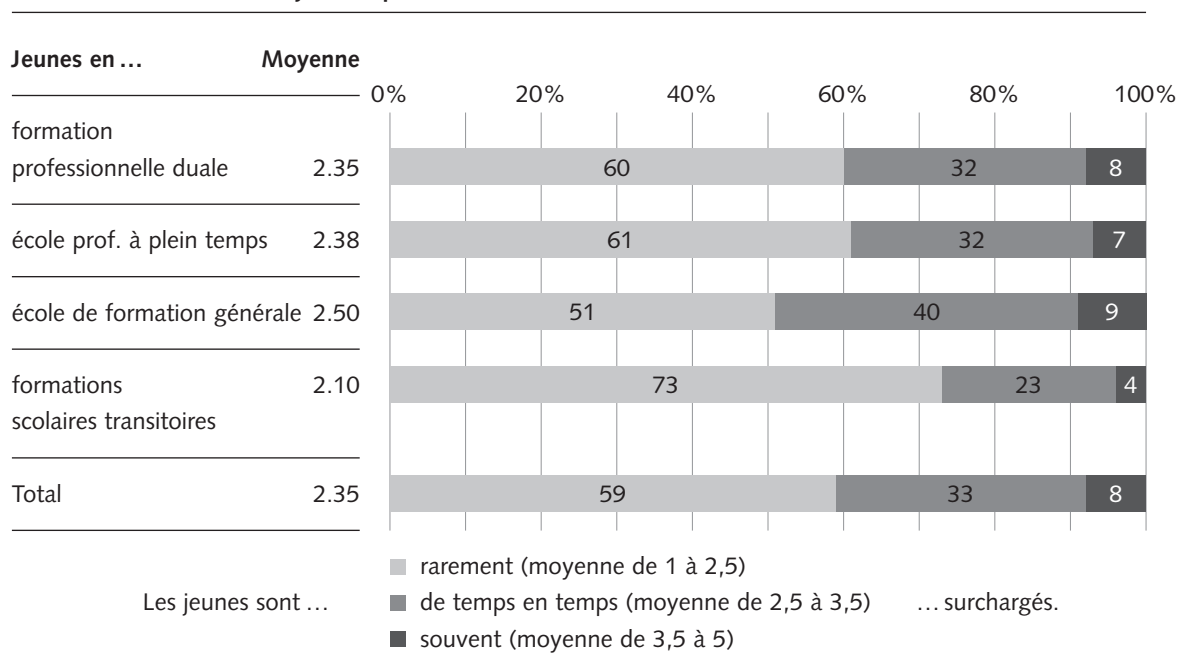
temps » la possibilité d'organiser eux-mêmes leur travail et de décider de la manière dont ils veulent l'exécuter (moyenne de 2,78 sur une échelle de 1 à 5). 21% disent que cette possibilité leur est offerte « souvent » ; 40% disent qu'elle leur est offerte « de temps en temps » ; 39% n'ont que « rarement » la possibilité de décider eux-mêmes de la manière dont ils veulent organiser et exécuter leur travail (cf. Figure 3.3).

La question de la marge d'autonomie fait apparaître des différences sensibles entre les voies de formations. Les jeunes qui suivent une formation scolaire transitoire disposent d'une marge d'autonomie relativement importante (3,12), tandis que les apprenties et apprentis ont une marge d'autonomie plutôt réduite (2,59). Plus d'un tiers des premiers disent pouvoir organiser souvent leur travail de manière autonome, contre seulement 14% des second(e)s. Près de la moitié des apprenti(e)s disent ne pouvoir que rarement décider de la manière dont ils veulent organiser leur travail. Les élèves des écoles de formation générale et des écoles professionnelles à plein temps ont une marge d'autonomie moyenne. Environ un quart d'entre eux peuvent décider souvent, et un peu plus d'un tiers rarement, de l'organisation de leur travail et de l'enseignement.

La marge d'autonomie est la possibilité d'exécuter certaines activités de manière indépendante, en vue d'un objectif donné. En milieu scolaire, elle est souvent restreinte, particulièrement lorsque l'enseignement est dispensé sous forme de cours magistral et que les élèves jouent le rôle de simples auditeurs. On peut s'attendre à une marge d'autonomie importante lorsque les élèves accomplissent des travaux de projet et lorsque la formation a lieu en atelier. Rien d'étonnant, dès lors, à ce que 14 à 35% seulement des jeunes fassent état d'une marge d'autonomie importante. Des cours magistraux bien conçus sont de toute façon pleinement justifiés dans le cadre de la formation scolaire (Helmke et Weinert, 1997).

La différence relativement importante entre les formations professionnelles duales et les formations scolaires transitoires reflète les conditions générales et les objectifs propres de ces deux voies de formation. A l'école professionnelle, les contraintes sont plus fortes ; l'enseignement de culture générale et des matières professionnelles se concentre sur un ou deux jours par semaine, ce qui restreint les possibilités d'enseignement exploratoires centrées sur l'élève. La situation des formations scolaires transitoires est toute autre car, d'une part, le temps à disposition pour l'enseignement est plus important et, d'autre part, les voies sont plus fortement orien-

Figure 3.4 : Charge de travail scolaire selon la voie de formation, moyennes et dispersions (comparaison des valeurs moyennes: $p < .000$)



© TREE 2003

tées sur les besoins individuels (de rattrapage) des jeunes. La participation des élèves au choix des matières à enseigner et au choix des méthodes de travail, ainsi que l'autonomie des élèves, y sont plus développées.

Charge de travail

En moyenne, la charge de travail est plutôt faible durant la première année de formation (moyenne de 2,35 sur une échelle de 1 à 5). Près de 60% des élèves interrogés disent être rarement surchargés, un tiers l'est de temps en temps, 8% souvent (cf. Figure 3.4).

La charge de travail varie selon la voie de formation. Elle est en moyenne la plus faible dans les formations scolaires transitoires (2,10) et la plus forte dans les écoles de formation générale (2,50). Les trois quarts des élèves en formation scolaire transitoire disent être assez rarement ou très rarement surchargés, contre seulement la moitié des élèves des écoles de formation générale. Les apprentis et les élèves des écoles professionnelles à plein temps sont dans une situation intermédiaire par rapport aux deux autres groupes.

On trouve toutefois dans toutes les voies de formation des jeunes qui disent être de temps en temps ou souvent surchargés. Dans les écoles de formation générale, leur proportion atteint tout juste la moitié (49%). Elle est beaucoup plus faible dans les formations scolaires transitoires (27%).

Les analyses révèlent un lien étroit entre la charge de travail et les compétences en lecture mesurées par PISA. Plus les compétences en lecture sont élevées, plus la charge de travail paraît faible au cours de la première année de formation. Cette tendance s'observe dans les quatre voies de formation. La charge de travail se reflète également dans les notes. Parmi les jeunes qui se sentent souvent surchargés, 47% avaient obtenu plusieurs notes insuffisantes⁴⁵ dans leur dernier bulletin scolaire. La proportion est bien moindre parmi les jeunes qui ne sont que de temps en temps surchargés et parmi ceux qui le sont rarement : 25% des premiers et 12% des seconds avaient plus d'une note insuffisante dans leur dernier bulletin. Toutefois, même parmi les élèves surchargés, beaucoup (32%) n'ont pas de note insuffisante, en dépit (ou à cause) de la charge de travail qui pèse sur eux.

⁴⁵ Le lien entre les notes et la charge de travail apparaît également lorsque l'analyse ne prend en considération que des jeunes qui n'ont pas changé d'école durant leur première année de formation.

Comme on pouvait s'y attendre, c'est dans les écoles de formation générale que la charge de travail est la plus forte. Ce résultat confirme que les élèves de ces écoles sont soumis à une forte pression : la quantité de matière qui leur est enseignée et les performances qu'ils doivent fournir se traduisent par une forte charge de travail en classe et à domicile (cf. OFFT, 2000; Gruehn, 2000; Maurer et Ramseier, 2001). La charge de travail moindre ressentie par les jeunes en formation transitoire s'explique par deux éléments : d'une part, dans ce type de formation, on accorde plus de place aux rythmes individuels d'apprentissage, d'autre part les matières enseignées sont davantage adaptées aux aptitudes et aux besoins individuels des élèves. On pourrait supposer que la charge de travail moindre qui pèse sur ces élèves provient du fait que, au moment de l'enquête (fin avril 2001), la plupart d'entre eux avaient déjà trouvé une solution pour la suite de leur formation. Mais rien ne confirme cette hypothèse : les jeunes qui, fin avril, avaient trouvé une solution pour la suite ne se sentaient pas moins sous pression que ceux qui n'en avaient pas encore trouvé.

Soutien social

Les jeunes de toutes les voies de formation se sentent en moyenne bien soutenus par leurs meilleurs camarades de classe et par leurs enseignantes et enseignants. La moyenne est de 3,05 (sur une échelle de 1 à 4). Le soutien des meilleurs camarades dépasse légèrement celui des enseignants. 71% des jeunes disent être très soutenus par leurs meilleurs camarades, 63% disent l'être surtout par les enseignants (cf. Figure 3.5).

Ce sont les jeunes en formation transitoire qui reçoivent le plus de soutien de la part de leurs enseignants (3,15) et les élèves des écoles de formation générale qui en reçoivent le moins (2,80). Ces derniers sont en revanche mieux soutenus par leurs camarades de classe (3,20) que les élèves des autres voies de formation. Ceux qui trouvent le moins de soutien auprès de leurs camarades sont les apprenti(e)s (2,96).

Les élèves des écoles professionnelles à plein temps et les élèves des écoles de formation générale trouvent un soutien plutôt auprès de leurs camarades qu'auprès de leurs enseignants. L'écart le plus grand s'observe chez les élèves des écoles de formation générale, dont 80% trouvent un soutien auprès de leurs camarades et seulement 57% auprès du

maître ou de la maîtresse de classe. La situation est inverse chez les jeunes en formation transitoire, qui tendent à être davantage soutenus par leur maître de classe et moins par leurs camarades. Les apprentis se sentent soutenus de manière à peu près égale par leur maître d'apprentissage et par leurs camarades.

Il n'est pas étonnant que 80% des élèves des écoles de formation générale se sentent très soutenus par leurs camarades de classe, avec desquels ils passent au moins cinq jours par semaine. Les apprenti(e)s, eux, ne voient leurs camarades et leurs enseignants qu'un ou deux jours par semaine. Il est d'autant plus remarquable que 62% d'entre eux se sentent soutenus par leur maître(sse) de classe et 66% par leurs camarades de classe.

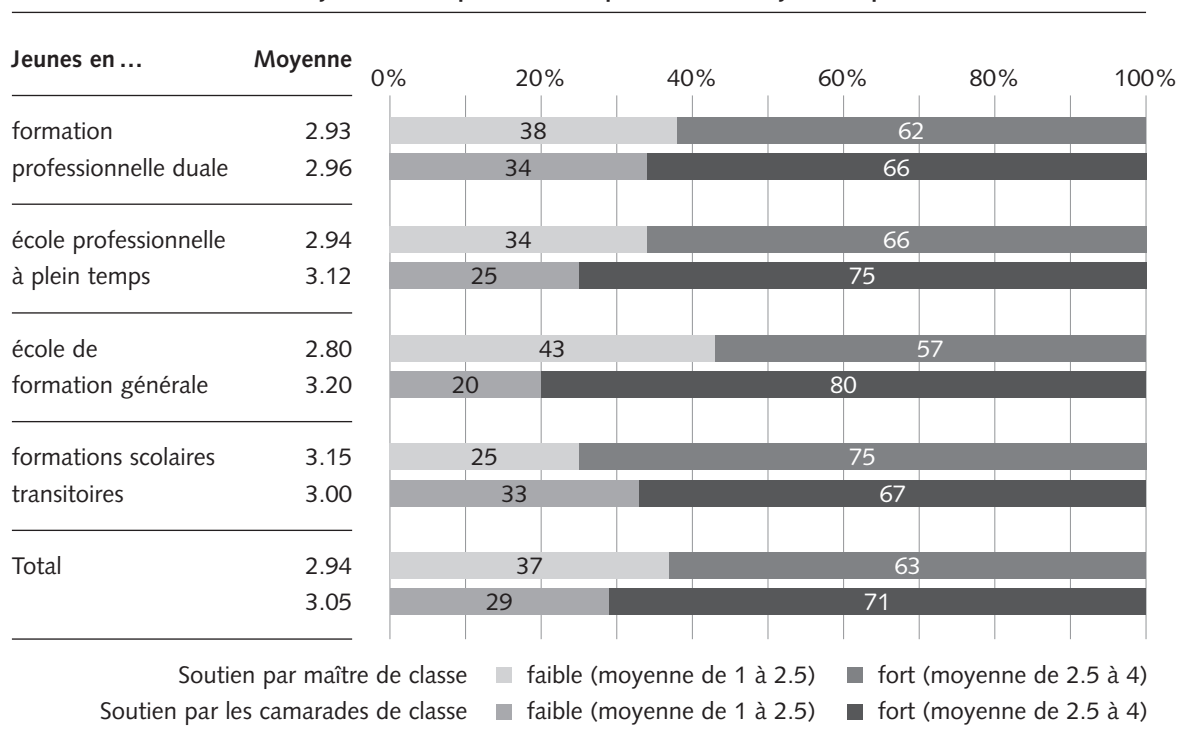
Les jeunes en formation scolaire transitoire trouvent un soutien particulièrement fort auprès de leurs enseignantes et enseignants, ce qui confirme la fonction particulière des enseignants de ce secteur, qui s'efforcent d'encourager individuellement les jeunes dans leur formation et dans leur recherche d'une formation définitive.

Plusieurs raisons pourraient expliquer le fait que les jeunes en formation transitoire se sentent davantage soutenus par leur corps enseignant que par leurs camarades de classe. Cela pourrait être dû à la durée relativement courte de cette formation (un an) ou à la concurrence qui règne entre les élèves (pour trouver une place de formation l'année suivante) et qui influe sur le sentiment de cohésion de la classe. Des analyses détaillées montrent qu'il existe un lien entre les compétences des jeunes en lecture et la perception qu'ils ont du soutien de leurs enseignants et de leurs camarades. Plus les compétences en lecture sont élevées, plus le soutien des camarades est ressenti comme fort, au détriment de celui du corps enseignant. Le fait que les solutions transitoires attirent davantage de jeunes ayant de faibles compétences en lecture (cf. chapitre 2) pourrait expliquer la plus grande dépendance de ces jeunes à l'égard des enseignants.

Synthèse

Les appréciations que les jeunes portent sur les compétences pédagogiques du corps enseignant, sur la variété de leur formation, sur leur marge d'autonomie, sur la charge de travail scolaire et sur le soutien qu'ils trouvent auprès des enseignants et auprès de leurs camarades montrent bien les différences qu'il y a entre les quatre voies de formation considérées.

Figure 3.5 : Soutien par le maître ou la maîtresse de classe et par meilleurs camarades, selon la voie de formation, moyennes et dispersions (comparaison des moyennes : $p < .000$)



© TREE 2003

Les formations scolaires transitoires se démarquent tout particulièrement des autres formations. En résumé, on peut caractériser de la manière suivante les quatre voies de formation considérées :

- Les *apprenti(e)s* apprécient la variété et la richesse de la formation qu'ils reçoivent. Ils disposent en classe d'une marge d'autonomie plus réduite que les jeunes des autres groupes. Leur charge de travail est moyenne. Les apprenti(e)s jugent que leurs maître(sse)s de classe ont des compétences pédagogiques élevées. Ils trouvent un soutien à peu près égal auprès de leurs camarades de classe et auprès des enseignants.
- Les *élèves des écoles de formation générale* portent à peu près la même appréciation que les apprenti(e)s sur la variété de leur formation. Leur charge de travail est plus importante, leur marge d'autonomie est moyenne. Ils reconnaissent également à leurs enseignant(e)s des compétences pédagogiques élevées. Contrairement aux jeunes des autres groupes, ils se sentent soutenus beaucoup plus par leurs meilleurs camarades de classe que par leurs enseignants.
- Les *élèves des écoles professionnelles à plein temps* portent sur leur formation un jugement

assez semblable à celui des élèves des écoles de formation générale. Ils disposent toutefois d'une marge d'autonomie plus réduite et leur charge de travail est plus faible.

- Les jeunes en *formation scolaire transitoire* disposent, par rapport aux autres groupes, des plus grandes possibilités de participation dans le cadre de leur formation, et ont la charge de travail la plus faible. En revanche, ils tendent à ressentir leur formation comme moins variée. Ils ont, entre tous, la meilleure opinion des compétences pédagogiques de leurs enseignant(e)s. Ils sont les seuls à s'estimer davantage soutenus dans leur formation par leurs enseignants que par leurs meilleurs camarades.

3.4 La situation des apprenties et apprentis

Par rapport aux jeunes qui suivent une formation scolaire à plein temps, les jeunes en apprentissage se trouvent dans une situation particulière. Ils sont en effet largement intégrés dans le monde du travail. Les apprenti(e)s passent la majeure partie de leur

temps de formation (3 à 4 jours par semaine) dans l'entreprise. La formation scolaire vient compléter leur formation pratique en entreprise. Une bonne coopération entre l'entreprise, l'école et les cours d'introduction est indispensable pour dépasser la répartition traditionnelle des tâches et pour assurer l'assimilation des connaissances interdisciplinaires (Pätzold, 1999). Les apprenti(e)s accordent la priorité à la formation pratique ; ils s'identifient d'abord avec leur métier et avec le travail qu'ils ou elles accomplissent dans l'entreprise. Selon Häfeli, Frischknecht et Stoll (1981), les apprentis estiment que l'enseignement qu'ils reçoivent à école professionnelle est plutôt trop théorique – mais ils conviennent que cet enseignement complète bien la formation pratique de l'entreprise. Beaucoup regrettent de ne pas pouvoir mettre suffisamment en pratique dans l'entreprise ce qu'ils apprennent à l'école professionnelle. Des études récentes montrent que les formateur(trice)s comme les apprenti(e)s déplorent un manque de cohérence entre la formation en entreprise et la formation à l'école, et souhaitent qu'une coopération accrue s'instaure entre les deux lieux de formation (Euler, 1999).

Selon le métier choisi, les apprenti(e)s se familiarisent avec la fabrication de produits ou la fourniture de services. L'organisation de la formation dépend de l'entreprise, qui fixe le rôle de l'apprenti à la fois en tant qu'apprenant et en tant que main-d'œuvre. L'entreprise organise sa formation et ses activités, et exerce par là une influence considérable sur les exigences que l'apprenti(e) doit remplir et sur la charge de travail qu'il ou elle doit assumer (voir à ce sujet Bernath et al., 1989; Häfeli et al., 1981; Kälin et al., 2000). Les jeunes qui font un apprentissage dans une petite entreprise ou dans un métier artisanal doivent assumer très tôt des tâches identiques à celles des autres employé(e)s (Stalder, 1999). Le soutien et le suivi du maître d'apprentissage et des collègues de travail sont indispensables pour concilier les impératifs respectifs de la formation et de la production, et pour aider les jeunes à maîtriser leurs nombreuses tâches. Cette affirmation est vérifiée par des études sur les résiliations de contrats d'apprentissage, à l'origine desquelles on retrouve, dans bien des cas, une situation de conflit avec les maître(sse)s d'apprentissage et les collègues de travail (Bohlinger, 2002;

Bohlinger et Jenewein, 2002; Neuenschwander, Stalder, et Süss, 1996).

Les apprentis et apprenties de l'échantillon TREE se répartissent entre plus de 170 formations professionnelles. Pour pouvoir décrire leur situation de formation, nous les avons regroupées par catégories professionnelles⁴⁶ et par niveaux d'exigences⁴⁷. Le Tableau 3.1 indique les métiers les plus fréquents et les plus caractéristiques de chaque groupe considéré.

Dans quelques groupes professionnels, notre échantillon ne contient que peu ou pas d'apprenti(e)s dont la formation soit de niveau moyen ou élevé. Dans le tableau et dans les analyses qui suivent, nous avons fixé une limite minimum non pondérée de 20 apprentis par groupe. Les groupes professionnels comprenant moins de 20 apprentis n'ont pas été pris en compte dans les analyses. En valeur extrapolée, le nombre d'apprenti(e)s ainsi exclu(e)s se monte à environ 4000.

Nous présentons ci-après les jugements que portent les apprenties et apprentis de ces 14 groupes professionnels sur leur formation dans l'entreprise et à l'école professionnelle. Les groupes professionnels sont désignés par la catégorie à laquelle ils appartiennent et par leur niveau d'exigences. Exemple : le groupe professionnel de la catégorie « Commerce, administration, transports, tourisme » dont le niveau d'exigences est bas s'appellera « *Commerce, administration, transports, tourisme, bas* ».

Formation en entreprise

Les apprentis et apprenties passent la majeure partie de leur temps de formation dans l'entreprise, ce qui justifie l'examen détaillé de leur situation de formation dans l'entreprise. Nous avons utilisé les mêmes critères que pour la formation à l'école (voir le point 3.1). Nous nous sommes intéressés au travail dans l'entreprise, au maître ou à la maîtresse d'apprentissage et aux collègues de travail. Les apprentis se sont exprimés i) sur les compétences pédagogiques de leur maître d'apprentissage, ii) sur la variété du travail, iii) sur leur marge d'autonomie dans le travail, iv) sur leur charge de travail dans l'entreprise et v) sur le soutien qu'ils reçoivent de leur maître d'apprentissage et de leurs meilleurs collègues de travail.

Le Tableau 3.2 récapitule les appréciations portées par les apprenti(e)s des 14 groupes professionnels

⁴⁶ Répartition selon la systématique Swissdoc, <http://swissdoc.svb-asosp.ch/>

⁴⁷ Pour la répartition détaillée des formations professionnelles par niveaux de formation, voir (B. E. Stalder, 2002)

Tableau 3.1 : Groupes professionnels (année scolaire 2001/2002)

N_p : Extrapolation à la population, après pondération; arrondie à 1000

N_e : Echantillon après pondération

Catégories professionnelles	Niveau d'exigences		
	bas	moyen	élevé
Nature N _p =1000	N _e =42 Horticulteur/trice Forestier/ière	N _e =30 Agriculteur/trice	
Alimentation, hôtellerie/restauration, économie familiale N _p =3000	N _e =188 Cuisinier/ière Boulangier/pâtissier/ière Gestionnaire en économie familiale		
Textile, habillement, soins corporels N _p =1000	N _e =45 Coiffeur/coiffeuse Couturier/ière		
Construction N _p =4000	N _e =112 Charpentier/ière Peintre Maçon/ne	N _e =82 Menuisier/ière-ébéniste Monteur/euse sanitaire	N _e =45 Dessinateur/trice en génie civil Dessinateur/trice en bâtiment
Industrie et artisanat technique, informatique N _p =8000	N _e =71 Réparateur/trice d'automobiles Peintre en automobiles Carrossier/ière	N _e =240 Monteur/-euse électricien Polymécanicien/ienne Mécanicien/ne d'automobiles	N _e =155 Constructeur/trice Informaticien/ne Automaticien/ne Electronicien/ne
Commerce, administration, transports, tourisme N _p =10'000	N _e =54 Vendeur/euse	N _e =112 Gestionnaire de vente Assistant/e en pharmacie Employé/e de commerce niv. B	N _e =405 Employé/e de commerce niv. E
Enseignement, santé, travail social N _p ~<1000		N _e =23 Assistant/e dentaire Assistant/e médical/e	

© TREE 2003

analysés. Il indique les moyennes générales ainsi que les écarts positifs ou négatifs significatifs de chaque groupe professionnel par rapport à ces moyennes. Pour plus de détails, voir le tableau C7 de l'annexe C. Toutes les indications concernent la première année après la fin de la scolarité obligatoire. Les apprentis se sont donc prononcés sur leur première année d'apprentissage dans l'entreprise.

Dans l'ensemble, les apprenti(e)s portent un jugement positif sur leur formation en entreprise. Ils reconnaissent des compétences pédagogiques élevées à leur maître(sse) d'apprentissage (3,29) et se sentent très soutenus par lui (3,45). Ils se sentent bien soutenus également par leurs meilleurs collègues de

travail (3,18). Le travail dans l'entreprise est considéré comme souvent varié (4,15). La marge d'autonomie des apprenti(e)s n'est ni particulièrement large ni particulièrement étroite : ils et elles ont de temps en temps la possibilité de décider eux-mêmes de l'organisation de leur travail (3,18). La charge de travail dans l'entreprise est moyenne à faible (2,60).

L'analyse des 14 groupes professionnels donne les résultats exposés ci-après.

Les apprenti(e)s de tous les groupes professionnels reconnaissent des compétences pédagogiques élevées à leur maître(sse) d'apprentissage. Les moyennes sont comprises entre 3,08 et 3,40 (sur une échelle de 1 à 4 ; voir C7 en annexe). Par rapport à

Tableau 3.2 : Jugements portés sur la formation en entreprise; moyennes générales et écarts significatifs des différents groupes professionnels

Catégorie professionnelle	Niveau	Compétences pédagogiques du maître d'apprentissage	Variété du travail	Marge d'autonomie dans le travail	Charge de travail	Soutien du maître d'apprentissage	Soutien des meilleurs collègues de travail
Nature	bas moyen	∅ ∅	∅ ∅	- ∅	∅ ∅	∅ ∅	∅ ∅
Alimentation, hôtellerie/ restauration, économie familiale	bas	∅	∅	∅	+	∅	∅
Textile, habillement, soins corporels	bas	∅	∅	∅	∅	∅	∅
Construction	bas moyen élevé	∅ ∅ ∅	∅ + ∅	- ∅ ∅	+ ∅ ∅	∅ ∅ ∅	∅ ∅ ∅
Industrie, artisanat technique, informatique	bas moyen élevé	∅ ∅ +	∅ ∅ ∅	- ∅ +	∅ ∅ ∅	∅ ∅ ∅	- - ∅
Commerce, administration, transport, tourisme	bas moyen élevé	∅ ∅ +	- - -	∅ + +	∅ ∅ -	∅ ∅ ∅	∅ ∅ ∅
Enseignement, santé, travail social	moyen	∅	+	∅	∅	∅	∅
Moyenne générale		3.29	4.15	3.18	2.60	3.45	3.18
Echelle		1 (bas) – 4 (élevé)	1 (rarement) – 5 (souvent)	1 (rarement) – 5 (souvent)	1 (rarement) – 5 (souvent)	1 (bas) – 4 (élevé)	1 (bas) – 4 (élevé)
Comparaison avec la moyenne générale		p = .005	p < .000	p < .000	p < .000	p = .304	p = .023

- La moyenne du groupe professionnel est significativement inférieure à la moyenne générale

∅ La moyenne du groupe professionnel ne diffère pas de la moyenne générale

+ La moyenne du groupe professionnel est significativement supérieure à la moyenne générale

© TREE 2003

la moyenne générale, les apprentis des groupes *Industrie, artisanat technique, informatique, élevé* et *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé* reconnaissent à leur maître d'apprentissage des compétences pédagogiques nettement plus élevées. Dans les autres groupes, l'appréciation correspond à la moyenne.

Tous les groupes professionnels portent un jugement en moyenne positif sur la variété du travail. Les valeurs sont comprises entre 3,73 et 4,65 (sur une échelle de 1 à 5). La variété du travail est particulièrement appréciée dans deux groupes professionnels : *Santé, formation, travail social, moyen* et *Construction, moyen*. Dans trois groupes professionnels, la

variété du travail est considérée comme relativement faible : *Commerce, administration, transports, tourisme* des niveaux *élevé, moyen et bas*.

Les moyennes concernant la marge d'autonomie dans le travail vont de 2,66 à 3,50 (sur une échelle de 1 à 5). Les apprenti(e)s des groupes *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé et moyen*, ainsi que celles et ceux du groupe *Industrie, artisanat, technique, informatique, élevé*, jouissent de la plus grande marge d'autonomie en entreprise. Ceux qui estiment disposer de la marge d'autonomie la plus étroite sont les apprentis des groupes *Nature, bas, Construction, bas et Industrie, artisanat, technique, informatique, bas*.

En moyenne, les apprenti(e)s de tous les groupes professionnels estiment que les surcharges de travail sont rares ou occasionnelles. Les valeurs moyennes sont comprises entre 2,40 et 2,91 (sur une échelle de 1 à 5). La charge de travail la plus forte est signalée par les apprenti(e)s des groupes *Construction, bas et Alimentation, hôtellerie, restauration, économie familiale, bas*. La charge de travail la plus faible est signalée par les apprenti(e)s du groupe *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé*.

Dans l'entreprise, les apprenti(e)s trouvent leur principal soutien auprès de leur maître(sse) d'apprentissage (moyennes entre 3,24 et 3,58). Les différences entre les groupes professionnels ne sont pas significatives. Le soutien apporté par les meilleurs collègues de travail est élevé, mais un peu inférieur à celui du maître d'apprentissage.

D'une manière générale, il apparaît que les apprenties et apprentis portent des jugements différents sur leur travail, mais pas sur leurs formatrices et formateurs. Les apprentis portent également des jugements différents sur la variété du travail, sur leur marge d'autonomie et sur la charge de travail ; en revanche, il n'y a pas ou que très peu de différence dans leurs jugements relatifs aux compétences pédagogiques des maîtres d'apprentissage et au soutien apporté par le maître d'apprentissage et par les collègues de travail.

Globalement, on peut dire que plus le niveau d'exigences est élevé, plus la marge d'autonomie des apprenti(e)s est grande. Plus l'apprentissage est exigeant, plus les apprentis peuvent participer à l'organisation de leur travail dans l'entreprise et décider

eux-mêmes de la manière dont ils veulent exécuter les tâches qui leur sont confiées. Pour ce qui est de la variété du travail, les trois groupes de la catégorie *Commerce, administration, transports, tourisme* se distinguent particulièrement (groupes *Vendeur/vendeuse, Gestionnaire de vente et Employé/e de commerce*). Ces apprenti(e)s qualifient leur travail de varié (toutes les moyennes se situent dans le haut de l'échelle) bien que leur travail semble de prime abord moins varié et enrichissant que celui des autres groupes.

Formation à l'école professionnelle

L'école professionnelle est le second lieu de formation des apprentis et apprenties. Le Tableau 3.3 récapitule les jugements que les apprentis des 14 groupes professionnels étudiés portent sur leur formation scolaire. Pour plus de détails, on se reportera à l'annexe C, tableau C8.

Le jugement que les apprenti(e)s portent sur la formation à l'école professionnelle est globalement positif. Il tend néanmoins à être un peu moins positif que celui porté sur la formation dans l'entreprise – sauf pour ce qui est de la charge de travail⁴⁸. L'appréciation que portent les apprentis sur leur formation à l'école a déjà été traitée au chapitre 3.3. Les 14 groupes professionnels se différencient comme suit.

Les apprentis et apprenties de tous les groupes professionnels reconnaissent des compétences pédagogiques élevées à leurs maîtres ou maîtresses de classe. Les moyennes sont comprises entre 2,73 et 3,32 (sur une échelle de 1 à 4, voir le tableau C8 en annexe). Dans trois groupes professionnels de niveau d'exigences bas, les apprenti(e)s jugent particulièrement élevées les compétences de leurs maîtres de classe. Il s'agit des groupes *Alimentation, hôtellerie, restauration, économie familiale, bas, Textile, habillement, soins corporels, bas et Construction, bas*. Les apprenti(e)s des groupes *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé et moyen* portent sur leurs maîtres de classe le jugement le plus négatif. Dans les autres groupes, les jugements correspondent à la moyenne.

La variété de l'enseignement à l'école professionnelle est attestée par les apprenti(e)s de tous les groupes professionnels. Les moyennes sont comprises entre 3,59 et 4,11 (sur une échelle de 1 à 5).

⁴⁸ La charge de travail à l'école et la charge de travail en entreprise n'ont pas été appréciées selon les mêmes critères, ce qui rend toute comparaison directe impossible.

Tableau 3.3 : Jugements portés sur la formation à l'école professionnelle; moyennes générales et écarts significatifs des différents groupes professionnels

Catégorie professionnelle	Niveau	Compétences pédagogiques du maître d'apprentissage	Variété du travail	Marge d'autonomie dans le travail	Charge de travail	Soutien du maître d'apprentissage	Soutien des meilleurs collègues de travail
Nature	bas moyen	∅ ∅	∅ ∅	∅ ∅	∅ ∅	∅ +	∅ ∅
Alimentation, hôtellerie/ restauration, économie familiale	bas	+	+	∅	∅	+	∅
Textile, habillement, soins corporels	bas	+	∅	∅	∅	∅	∅
Construction	bas moyen élevé	+ ∅ ∅	∅ ∅ ∅	∅ ∅ ∅	∅ - ∅	+ ∅ -	∅ ∅ ∅
Industrie, artisanat, technique, informatique	bas moyen élevé	∅ ∅ ∅	∅ ∅ -	∅ ∅ ∅	- + +	+ ∅ ∅	∅ - ∅
Commerce, administration, transport, tourisme	bas moyen élevé	∅ - -	∅ ∅ -	∅ ∅ -	∅ ∅ +	∅ - -	∅ ∅ ∅
Enseignement, santé, travail social	moyen	∅	∅	∅	∅	∅	+
Moyenne générale		3.00	3.81	2.57	2.35	2.92	2.97
Echelle		1 (bas) – 4 (élevé)	1 (rarement) – 5 (souvent)	1 (rarement) – 5 (souvent)	1 (rarement) – 5 (souvent)	1 (bas) – 4 (élevé)	1 (bas) – 4 (élevé)
Comparaison avec la moyenne générale		p<.000	p<.000	p<.000	p<.000	p<.000	p<.000

- La moyenne du groupe professionnel est significativement inférieure à la moyenne générale

∅ La moyenne du groupe professionnel ne diffère pas de la moyenne générale

+ La moyenne du groupe professionnel est significativement supérieure à la moyenne générale

© TREE 2003

L'enseignement est considéré comme le plus varié dans le groupe *Alimentation, hôtellerie, restauration, économie familiale, bas*. A l'autre extrême, on trouve les apprentis des groupes *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé* et *Industrie, artisanat, technique, informatique, élevé*.

Les jugements portés sur la marge d'autonomie

dans l'enseignement sont moyens (entre 2,40 et 2,93 sur une échelle de 1 à 5). L'appréciation la plus critique est portée ici aussi par les apprenti(e)s du groupe *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé*.

Les apprenti(e)s de tous les groupes professionnels sont rarement ou occasionnellement sur-

chargé(e)s travail à l'école professionnelle. Les moyennes se situent, selon les groupes, entre 1,97 et 2,53 (sur une échelle de 1 à 5). Les apprentis des catégories *Industrie, artisanat, technique, informatique, bas* et *Construction, moyen* sont ceux qui s'estiment le moins chargés à l'école. Les apprentis les plus chargés sont ceux des groupes *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé* et *Industrie, artisanat, technique, informatique, bas* et *élevé*.

Les apprentis et apprenties se sentent soutenus aussi bien par leurs enseignant(e)s (moyennes entre 2,54 et 3,39) que par leurs meilleurs camarades de classe (entre 2,70 et 3,61, sur une échelle de 1 à 4). Dans quatre groupes professionnels, les apprentis disent être particulièrement soutenus par leurs maîtres de classe. Deux groupes, dont *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé*, se sentent comparativement moins bien soutenus. Deux groupes portent des jugements plus tranchés que les autres sur le soutien des camarades de classe. Il s'agit des groupes *Santé, formation, travail social, moyen*, où l'appréciation est particulièrement positive, et *Industrie, artisanat, technique, informatique, moyen*, où l'appréciation est relativement négative.

Alors que les jugements des apprenti(e)s sur la formation en entreprise sont relativement homogènes, leurs appréciations sont contrastées tant sur l'enseignement (variété, marge d'autonomie, charge de travail) que sur les enseignant(e)s et les camarades de classe. On observe ici aussi un lien avec le niveau d'exigences des professions. Plus le niveau d'exigences est élevé, plus l'appréciation portée sur les compétences pédagogiques et sur le soutien des enseignants est critique, et plus la charge de travail scolaire est élevée. Cette constatation est valable pour une partie au moins des groupes professionnels.

Un groupe professionnel se distingue particulièrement. Il s'agit du groupe *Commerce, administration, transports, tourisme, élevé*, qui comprend majoritairement des employé(e)s de commerce, et qui se démarque nettement de la moyenne générale dans cinq des six domaines de l'enquête. Par rapport aux autres apprentis, les employés de commerce trouvent leur charge de travail scolaire plus élevée, leur marge d'autonomie plus étroite et l'enseignement moins varié. Ils portent une appréciation moins positive sur les compétences de leurs maîtres de classe et sur le soutien que ceux-ci leur apportent.

Synthèse

Les deux lieux de formation des apprenti(e)s – l'entreprise et l'école professionnelle – ont à remplir des missions éducatives complémentaires. Ils doivent transmettre des connaissances théoriques et pratiques, développer l'autonomie des apprentis et apprenties, former des professionnels motivés. D'une manière générale, les apprentis portent une appréciation positive tant sur leur formation en entreprise que sur leur formation à l'école professionnelle. Ils estiment que l'entreprise et l'école professionnelle parviennent à créer un climat d'apprentissage favorable.

On observe peu de différences entre les groupes professionnels, et ces différences sont liées essentiellement au niveau d'exigences et au secteur d'activité. Il faut toutefois relever deux exceptions : l'une concerne la marge d'autonomie dans l'entreprise, qui croît en même temps que le niveau d'exigences, l'autre concerne la variété du travail, qui est perçue comme nettement moins grande dans les trois groupes professionnels de la catégorie *Commerce, administration, transports, tourisme*.

Globalement, nos résultats confirment que les jeunes portent une appréciation plus positive sur la formation en entreprise que sur la formation à l'école professionnelle. Cette constatation s'applique à tous les groupes professionnels étudiés, à quelques exceptions près. Dans la plupart des groupes, les apprenties et apprentis jugent le travail en entreprise plus varié que l'enseignement à l'école. La marge d'autonomie est plus importante dans l'entreprise, le soutien et les compétences pédagogiques sont plus élevés du côté des maîtres d'apprentissage que du côté des maîtres de classe. Pour ce qui est de la charge de travail, on ne peut pas faire de comparaisons directes, car les critères d'appréciation ne sont pas les mêmes pour l'école et pour l'entreprise. Une tendance se dessine toutefois : les apprentis se sentent moins chargés à l'école que dans l'entreprise.

3.5 Deuxième année de formation

Les données de la deuxième enquête TREE sont déjà disponibles, mais n'ont pas été prises en considération dans les pages qui précèdent. Voici un bref aperçu de la formation en deuxième année à l'école

et en entreprise. Cet aperçu se limite aux jeunes qui suivaient la même formation lors de la première et de la deuxième enquête (type de parcours « Formation poursuivie », voir le chapitre 2).

Les élèves des écoles de formation générale et des écoles professionnelles à plein temps qui ont poursuivi leur formation la deuxième année après l'école obligatoire portent sur cette formation un jugement moins positif en deuxième année qu'en première année. Dans tous les groupes de formation, les jeunes ont le sentiment que l'enseignement est moins varié et que leur marge d'autonomie est moindre la deuxième année. Ils jugent un peu moins favorablement les compétences pédagogiques du corps enseignant et le soutien de celui-ci et des camarades de classe. La charge de travail à l'école leur paraît plus importante.

L'évolution est la même chez les apprenti(e)s. Ceux qui ont poursuivi le même apprentissage dans la même entreprise portent sur leur formation une appréciation dans l'ensemble moins favorable en deuxième année qu'en première année. Cette tendance ne s'observe toutefois pas dans tous les domaines : les apprentis disent que la charge de travail scolaire est un peu moins élevée en deuxième année d'apprentissage et que leur marge d'autonomie dans l'entreprise est un peu plus importante. Les apprentis peuvent davantage participer à l'organisation de leur travail en deuxième année qu'en première année. Cette affirmation vaut pour dix des quatorze groupes professionnels étudiés.

Compte tenu des objectifs de formation du degré secondaire II, il semble que la marge d'autonomie à l'école devrait augmenter au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur formation. Les jeunes devraient assumer des responsabilités croissantes dans leur formation et dans l'organisation de leur apprentissage. Or, ce n'est manifestement pas ce que les élèves perçoivent.

Si les élèves des écoles de formation générale et des écoles professionnelles à plein temps, ainsi que les apprenti(e)s, portent une appréciation globalement plus critique en deuxième année qu'en première, c'est sans doute dû en partie à l'installation d'une certaine routine dans la formation. Par ailleurs, les inconvénients, les erreurs et les lacunes de la formation sont de plus en plus visibles avec le temps. Les jeunes acquièrent une plus grande expérience des processus d'organisation à l'école et dans l'entreprise, sont de plus en plus critiques et deviennent

plus exigeants à l'égard de leur formation et de leur corps enseignant.

3.6 Satisfaction des jeunes dans leur formation

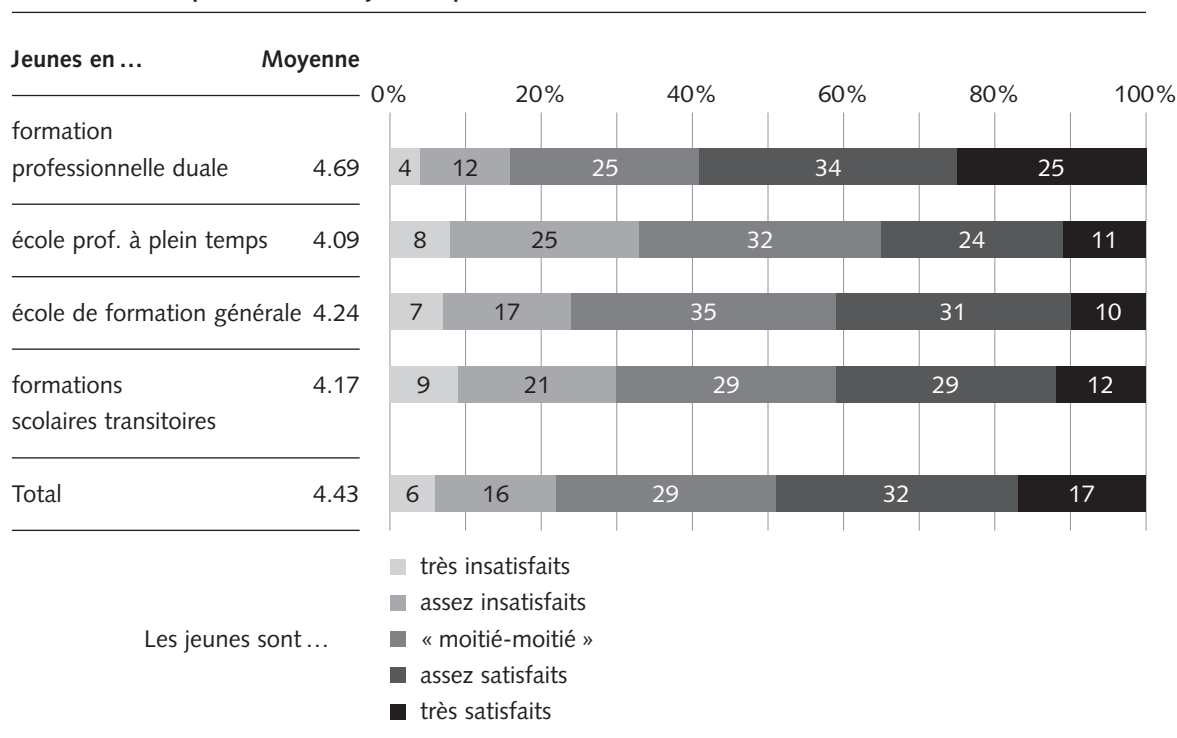
Nous nous sommes intéressés, dans le cadre du projet TREE, au degré de satisfaction générale des jeunes dans leur formation, autrement dit à leur attitude générale à l'égard de la formation qu'ils reçoivent à l'école et – pour les apprenties et apprentis – dans l'entreprise. Ce degré de satisfaction résulte d'une pesée des avantages et des inconvénients, des côtés agréables et des côtés désagréables de la formation. Elle résulte aussi de la confrontation entre la réalité d'une part, les attentes et les exigences des jeunes d'autre part. Le degré de satisfaction change quand le contexte de formation et/ou les aspirations des jeunes changent (voir à ce sujet Kálin *et al.*, 2000).

La satisfaction au travail est un domaine bien étudié en psychologie du travail et en psychologie industrielle (Fischer, 1991). On sait que la satisfaction au travail est fortement influencée par les exigences qu'il faut remplir, par la charge de travail et par les ressources mises à disposition (marge d'autonomie, soutien social, etc.). Peu d'études détaillées, en revanche, ont été consacrées à la satisfaction dans la formation, que nous avons définie par analogie avec la satisfaction au travail (Hascher, 2002). Des études récentes ont pourtant montré que le bien-être et la satisfaction des jeunes sont des déterminants importants du succès de leur formation scolaire et professionnelle (Neuenschwander et Hascher, 2003).

La satisfaction ou le mécontentement des jeunes à l'égard de leur formation peut être considéré comme un indicateur important de la réussite ou de l'échec des processus de formation. Les apprentis et les élèves mécontents ne s'identifient pas à leur formation, ils sont moins motivés et moins enclins à faire des efforts à l'école et dans l'entreprise, et ils ont davantage tendance à changer de formation ou à abandonner la formation qu'ils ont commencée. Ces faits restent à vérifier dans le cadre d'une étude ultérieure.

Dans l'enquête TREE, la satisfaction générale des jeunes dans leur formation a été analysée au moyen de trois items (« En général, êtes-vous satisfait de votre formation ? ») autorisant sept réponses, échelonnées de 1 (« extrêmement insatisfait ») à 7 (« ex-

Figure 3.6 : Satisfaction dans la formation, par voies de formation, moyennes et dispersions (comparaison des moyennes: $p < .000$)



© TREE 2003

trêmement satisfait »). Les critères de qualité statistique sont acceptables⁴⁹.

Les jeunes sont-ils globalement satisfaits de leur formation ? La Figure 3.6 montre leur degré de satisfaction dans les quatre voies de formation considérées, la première année après la fin de l'école obligatoire. L'appréciation moyenne des jeunes se situe entre « assez satisfait » et « très satisfait » (moyenne de 4,43 sur une échelle de 1 à 7). Environ un sixième des jeunes sont très satisfaits, près d'un tiers sont assez satisfaits. Un autre tiers n'est ni particulièrement satisfait, ni particulièrement insatisfait. Un jeune sur six se dit assez insatisfait et une minorité non négligeable de 6% se dit même très insatisfait.

Des différences importantes existent entre les formations professionnelles duales et les autres voies de formation. Les apprentis sont nettement plus satisfaits de leur formation que les jeunes qui étudient dans une école professionnelle à plein temps ou dans une école de formation générale, ou qui suivent une formation scolaire transitoire. Cette observation vaut pour tous les groupes professionnels. Presque deux tiers des apprentis se disent satisfaits ou très satis-

faits, 16% sont assez insatisfaits ou très insatisfaits. Dans les trois voies de formation scolaires, un tiers des élèves sont insatisfaits, et la part de jeunes assez satisfaits ou très satisfaits est comparativement faible (36–41%). Il n'y a pas de différence statistique importante entre les moyennes des trois voies de formation scolaires.

Tout cela confirme les résultats de Bernath (1989), qui a démontré que les apprenties et apprentis sont nettement plus satisfaits de leur formation que les étudiants et les élèves des écoles professionnelles.

Les facteurs de satisfaction

Comment expliquer la plus ou moins grande satisfaction des jeunes dans leur formation ? Pour répondre à cette question, nous avons construit des modèles de régression hiérarchiques séquentiels, séparément pour les élèves et pour les apprentis.

Dans le modèle relatif aux *apprenti(e)s*, nous avons considéré tout d'abord les variables socio-démographiques (sexe, origine sociale, statut d'immigration, région linguistique, degré d'urbanisation) et de performance (type de scolarité au degré secon-

⁴⁹ Satisfaction dans la formation: alpha de Cronbach = .63

**Tableau 3.4 : Déterminants de la satisfaction des apprentis
(après contrôle des variables socio-démographiques et de performance)**

Variables considérées dans le modèle final	Bêta (β)	Sign.
Variabiles relatives à la formation en entreprise		
Variété du travail	.363	.000
Marge d'autonomie dans le travail	.054	.044
Compétences pédagogiques du maître d'apprentissage	.163	.000
Soutien des collègues de travail	.133	.000
Soutien du maître d'apprentissage	.069	.019
Variabiles relatives à la formation scolaire		
Variété de l'enseignement	.072	.005
Les autres variables ne sont pas significatives		
Le modèle explique 38% de la variance ($R^2_{adj.} = 0,38, p = .00$)		

© TREE 2003

daire I, compétences en lecture selon PISA), à savoir les variables qui ont été examinées au chapitre 2. Nous avons considéré ensuite les groupes professionnels, puis les variables relatives à la formation en entreprise, enfin les variables relatives à la formation scolaire.

Ensemble, ces variables expliquent 38% des différences de satisfaction chez les apprenties et apprentis ($R^2_{adj.} = 0,38, p < .001$). Les différences de satisfaction des apprentis ne s'expliquent pas par des variables socio-démographiques et de performance ($R^2_{adj.} = 0,01, p = .09$), ni par l'appartenance à tel ou tel groupe professionnel ($R^2_{change} < 0,01, p = .36$). Les variables relatives à la formation en entreprise (compétences pédagogiques, variété de la formation, marge d'autonomie, charge de travail, soutien social) contribuent pour 36% à l'explication de la variance ($R^2_{change} = 0,36, p < .001$). Les variables relatives à la formation scolaire y contribuent pour 1% ($R^2_{change} = 0,01, p < .001$).

Ce sont donc essentiellement les variables relatives à la formation en entreprise qui permettent de prévoir le degré de satisfaction des apprenti(e)s dans leur formation⁵⁰.

Le principal déterminant de la satisfaction des apprenti(e)s est la variété du travail ($\beta = .36$; cf.

Tableau 3.4). Les apprentis qui considèrent leur travail dans l'entreprise comme varié et enrichissant sont nettement plus satisfaits de leur formation que les autres. Au second rang viennent les compétences pédagogiques du maître ou de la maîtresse d'apprentissage ($\beta = .163$), ce qui confirme l'importance du travail pédagogique (ou, du point de vue des apprentis, l'importance de leur rôle d'apprenants) dans le contexte de la formation en entreprise. Le troisième facteur est le soutien des collègues de travail. Le soutien des collègues influe davantage sur la satisfaction des apprenties et apprentis que le soutien du maître ou de la maîtresse d'apprentissage. La marge d'autonomie dans le travail contribue de manière statistiquement significative, mais assez faiblement, à la satisfaction des apprentis. D'autres aspects, comme la charge de travail, n'influencent pas, ou pas directement, leur degré de satisfaction.

Le modèle de régression concernant les *élèves* a été construit de manière analogue. Nous avons pris en considération tout d'abord les variables socio-démographiques et de performance, puis les trois voies de formation (écoles professionnelles à plein temps, écoles de formation générale, formations scolaires transitoires), enfin les variables relatives à la formation scolaire.

⁵⁰ Même constatation si les facteurs relatifs à la formation scolaire et à la formation en entreprise sont introduits dans le modèle dans l'ordre inverse (en troisième les facteurs relatifs à l'école et en quatrième les facteurs relatifs à l'entreprise). Dans ce cas, les facteurs scolaires contribuent pour 8% à l'explication de la variance et les facteurs relatifs à l'entreprise pour 29%.

Tableau 3.5 : Déterminants de la satisfaction des élèves (après contrôle des variables socio-démographiques et de performance)

Variables considérées dans le modèle final	Bêta (β)	Sign.
Voie de formation		
Formation scolaire transitoire (Groupe de contrôle : formation générale)	-.094	.001
Variables relatives à la formation scolaire		
Variété de l'enseignement	.386	.000
Marge d'autonomie dans l'enseignement	.095	.000
Charge de travail dans l'enseignement	-.165	.000
Compétences pédagogiques du maître de classe	.047	.022
Soutien du maître de classe	.131	.000
Soutien des camarades de classe	.058	.001

Les autres variables ne sont pas significatives

Le modèle explique 31 % de la variance ($R^2_{adj} = 0.31, p = .00$)

© TREE 2003

Ensemble, ces variables expliquent 31% ($R^2_{adj} = 0,31, p < .001$) de la variance de satisfaction des élèves. Les variables socio-démographiques et de performance ont une valeur prédictive statistiquement significative mais faible ($R^2_{adj} = 0,01, p < .001$). Les voies de formation sont également un facteur d'explication négligeable ($R^2_{change} < 0,01, p < .001$). Les variables relatives à la formation scolaire (compétences pédagogiques, variété, marge d'autonomie, charge de travail, soutien social) contribuent pour 30% à l'explication de la variance ($R^2_{change} = 0,30, p < .001$).

Ce sont donc surtout ces variables-là qui permettent de prédire la satisfaction des élèves dans leur formation.

Le principal déterminant de la satisfaction des élèves est la variété de l'enseignement ($\beta = .39$, cf. Tableau 3.5). Les élèves qui trouvent l'enseignement varié et enrichissant sont nettement plus satisfaits que ceux qui le jugent peu varié. Le second facteur est la charge de travail scolaire. Plus la charge de travail est grande, plus le degré de satisfaction est faible. La satisfaction des élèves dépend également du soutien qu'ils reçoivent des enseignants, de leur marge d'autonomie dans l'enseignement et du soutien de leurs camarades. L'influence de ces variables est toutefois relativement faible.

D'une manière générale, on constate que la variété de la formation, c'est-à-dire la diversité et la nouveauté des contenus d'enseignement, est le principal facteur qui influence la satisfaction des jeunes dans leur formation – et ce aussi bien dans les filières scolaires à plein temps que dans les filières professionnelles. Les compétences et l'attitude des personnes impliquées dans la formation ont également une influence sur la satisfaction des jeunes. Dans l'entreprise, les compétences du maître ou de la maîtresse d'apprentissage et le soutien des collègues de travail jouent un rôle prépondérant; en contexte scolaire, le soutien du corps enseignant compte davantage que ses compétences, telles qu'elles sont perçues par les élèves. Il est intéressant de noter que la charge de travail scolaire, mais non la charge de travail en entreprise, influence directement la satisfaction dans la formation. Il conviendra de vérifier ultérieurement dans quelle mesure les variables étudiées interagissent et exercent une influence indirecte sur la satisfaction des jeunes en formation.

3.7 Synthèse

L'entrée des jeunes sur le marché du travail et, plus généralement, leur satisfaction dans la vie dépend en

grande partie de la formation de base qu'ils reçoivent. Il importe par conséquent de veiller à ce que l'offre de formations réponde aux intérêts et aux aptitudes de chacun, afin que tous aient la possibilité d'obtenir un titre de formation au degré secondaire II. Les formatrices et formateurs doivent contribuer à créer dans les écoles et dans les entreprises un environnement d'apprentissage favorable, dans lequel les jeunes puissent se responsabiliser et se former de manière autonome. Un bon système de formation nécessite des formateurs compétents sur le plan pédagogique, capables de prodiguer un enseignement varié et riche, qui tienne compte des aptitudes des apprenants et qui leur laisse une marge d'autonomie suffisante dans le cadre de la formation.

L'étude TREE montre que, un an après l'école obligatoire, la majorité des jeunes portent une appréciation positive sur leur formation scolaire ou professionnelle. La plupart d'entre eux disent avoir des formateurs compétents sur le plan pédagogique, et qui les soutiennent en cas de difficultés. L'enseignement scolaire et la formation en entreprise leur paraissent variés et enrichissants ; certaines possibilités de participation leur sont offertes ; la charge de travail leur semble généralement légère.

Mais tous les jeunes ne portent pas un jugement aussi positif sur leur formation. Dans le domaine scolaire, un jeune sur treize estime que l'enseignement est peu varié et/ou que la charge de travail est lourde. Plus d'un tiers des jeunes n'ont que peu de possibilités de participation. Un quart environ estime que les formateurs ont des compétences pédagogiques médiocres et que le soutien qu'ils apportent aux élèves est insuffisant.

L'environnement scolaire n'est pas le même dans les écoles de formation générale, dans les écoles d'apprentissage à plein temps, dans la formation professionnelle duale et dans les solutions transitoires scolaires. C'est particulièrement évident pour ces dernières, qui, par leur profil, se démarquent nettement des autres filières de formation. Dans l'optique des jeunes, l'enseignement y est moins varié qu'ailleurs, mais il offre davantage de possibilités de participation. Les jeunes s'y sentent davantage soutenus par les formateurs et formatrices et la charge de travail y est moindre.

Les apprentis et apprenties (formation duale) jugent en général plus favorablement la formation reçue en entreprise que la formation reçue à l'école professionnelle. Le travail en entreprise leur semble

plus varié et les possibilités de participation plus grandes qu'à l'école. Les compétences pédagogiques et le soutien aux élèves sont jugés meilleurs chez les maître(sse)s d'apprentissage que chez les enseignant(e)s de l'école professionnelle. Cela confirme le lien étroit qui se noue entre les apprentis et les entreprises qui les forment.

De manière générale, les apprentis et apprenties sont nettement plus satisfaits de leur formation que les élèves des écoles professionnelles à plein temps et des écoles de formation générale, plus satisfaits aussi que les jeunes qui suivent une formation scolaire transitoire. Presque deux tiers des apprentis se disent dans l'ensemble satisfaits de leur formation, contre un tiers seulement des élèves des écoles de formation générale, des élèves des écoles professionnelles à plein temps et des jeunes en situation transitoire.

Les jeunes sont surtout satisfaits de leur formation quand ils peuvent apprendre beaucoup et quand leurs activités sont variées. Leur satisfaction dépend en premier lieu de la variété de l'enseignement et, pour les apprentis, de la variété de leur travail. Les jeunes attachent aussi beaucoup d'importance à la présence de personnes compétentes – formateurs, collègues de travail ou camarades d'écoles – susceptibles de les soutenir dans leur formation, en particulier lorsqu'ils rencontrent des difficultés.

4 Parcours discontinus et jeunes sans formation

Edi Böni

La plupart des jeunes entreprennent, après l'école obligatoire, une formation certifiante, c'est-à-dire un apprentissage professionnel ou des études générales sanctionnées par un diplôme ou une maturité. Rares sont aujourd'hui les jeunes qui passent directement de l'école obligatoire à la vie active. Dans le canton de Berne, par exemple, ceux qui ont choisi cette voie ne représentaient à la fin des années 90 que 0,4% des jeunes arrivés en fin de scolarité, contre 3,6% en 1980 (Blaser, Renfer Kühne et Tessaro, 1997, p. 17). Accomplir une formation postobligatoire est donc devenu la norme. Mais nombreux sont les jeunes qui, avant de commencer des études ou un apprentissage, passent par une étape transitoire d'une année ou deux (cf. chapitre 5). C'est là une des conséquences du déséquilibre qui existe entre l'offre et la demande de places de formation au degré secondaire II (LINK, 1999). Les exigences que les entreprises posent aux jeunes augmentent et la sélection se durcit. Autrefois il suffisait, pour commencer une formation professionnelle, d'avoir acquis des connaissances scolaires moyennes ; aujourd'hui les jeunes apprentis doivent, comme les lycéens, posséder un bagage scolaire toujours plus important et justifier de résultats scolaires toujours plus élevés (Raab, 1996; Scherrer Käslin, 2000).

Il est difficile d'entrer dans la vie active sans titre et sans qualifications professionnelles. L'absence de formation postobligatoire est la principale cause du chômage des jeunes (Descy, 2002; Klemm, 2000;

Raab, 2003; Sheldon, 1997; Trotsch, Bardeleben et Ulrich, 2000). C'est vrai surtout pour les jeunes gens, car beaucoup de jeunes femmes évitent le chômage en quittant « volontairement » le marché du travail (Gloor, Meier, & Nef, 2000; Schaffner Baumann, 2000).

Selon les estimations officielles, environ 80% des jeunes commencent une formation postobligatoire certifiante du degré secondaire II au cours des deux ans qui suivent la fin de la scolarité obligatoire. Dix pour cent suivent durant cette période d'autres formations scolaires, non certifiantes (cf. OFS, 2003, p. 31).

Mais il y a aussi des jeunes qui, après l'école obligatoire, restent durablement sans formation postobligatoire certifiante et qui ne s'engagent pas non plus dans une 10^e année scolaire, dans un stage ou dans une autre solution transitoire. Comme on l'a vu au chapitre 2 (p. 47), environ 1% de la cohorte PISA/TREE, soit près d'un millier de jeunes, n'acquièrent aucune formation dans les deux ans qui suivent la fin de la scolarité obligatoire. Quelques-uns entrent dans la vie active, d'autres s'occupent de diverses manières⁵¹.

Selon Eckmann-Saillant (1994), les jeunes sans formation se répartissent en six catégories. La première comprend les jeunes « en situation précaire », qui sont exposés à différents risques sociaux : problèmes physiques ou psychologiques, marginalité, statut d'immigrant, manque de qualifications, milieu familial peu cultivé, etc. La deuxième catégorie est celle des « immigrés récents », qui se caractérisent non seulement par des traits culturels, comme la pra-

⁵¹ Leur statut n'est pas pour autant définitivement fixé. En Allemagne, on considère que les chances professionnelles des jeunes demeurent ouvertes jusque vers l'âge de 23 ans. Au-delà de cet âge, la part des personnes non qualifiées reste à peu près constante, autour de 10% (voir Trotsch *et al.*, 2000, p. 29).

Basler *et al.* estiment à 3,4% la part des jeunes qui restent durablement sans formation. Cette estimation s'appuie sur les données de la statistique bernoise des jeunes en fin de scolarité pour les années 1994 à 1996 (cf. Blaser *et al.*, 1997, p. 39). Selon une autre estimation, basée sur les données de l'ESPA, 11,1% des jeunes adultes de 21 à 25 ans n'ont pas de formation postobligatoire. Ce chiffre est la différence entre le pourcentage de ceux qui sont sans formation au degré secondaire II (15,5%) et le pourcentage de ceux qui acquièrent leur première formation (4,3%) (voir Gloor *et al.*, 2000). Selon les dernières estimations de l'Office fédéral de la statistique, Section de la formation scolaire et professionnelle (communication personnelle), environ 91% des jeunes de 20 ans en 2001/2002 possédaient une formation du degré secondaire II (94% pour les hommes, 86% pour les femmes).

tique d'une langue étrangère, mais aussi par un statut juridique désavantageux. L'incertitude dans laquelle ils se trouvent quant à la durée de leur séjour en Suisse peut faire obstacle à leur formation. Les « conformistes passifs » sont des jeunes des classes moyennes qui n'ont pas encore acquis l'indépendance et la motivation nécessaires pour se lancer dans une formation professionnelle. Les « jeunes travailleurs » sont pour la plupart des jeunes qui souhaitent accéder rapidement à l'indépendance économique afin de pouvoir vivre à leur guise. Les « jeunes en révolte » sont en conflit avec leurs parents, avec l'école et avec la société, ce qui peut retarder leur entrée dans la vie professionnelle. Les « immigrés de deuxième génération » sont tiraillés entre deux cultures et ont parfois du mal à se décider pour une profession qui les orientera nécessairement vers l'une ou l'autre de ces cultures. Les jeunes de chaque catégorie sont confrontés à des problèmes spécifiques, mais tous ont des difficultés d'intégration scolaire et professionnelle, avec les effets négatifs que cela comporte pour leur situation future dans la société (cf. Blaser *et al.*, 1997).

Si des jeunes restent sans formation et s'ils ont des difficultés à entrer dans le monde de la formation professionnelle, c'est en premier lieu parce que leur bagage scolaire est insuffisant pour répondre aux exigences toujours plus élevées des entreprises, qui par ailleurs tendent à engager moins d'apprentis. Mais l'absence de formation est souvent liée aussi à une situation d'immigration et à l'appartenance à une culture différente. Beaucoup de jeunes choisissent pour cette raison une solution transitoire, dans l'espoir de réussir plus tard, après une 10^e année scolaire ou après un séjour linguistique, à acquérir une formation professionnelle⁵². D'autres se contentent d'une formation qui ne correspond pas à leurs désirs et à leurs ambitions, espérant se réorienter plus tard vers la profession qui les intéresse. Un coup d'œil sur la situation effective des jeunes adultes dans le domaine de la formation professionnelle montre toutefois que le fait de différer l'entrée dans une formation du degré secondaire II conduit souvent, surtout chez les femmes, au renoncement pur et simple à toute formation et à tout diplôme reconnu (cf. Gloor *et al.*, 2000, p. 63). Et l'observation empirique montre aussi que les jeunes qui s'engagent dans une voie autre que celle qu'ils désiraient

risquent fort de rester définitivement sans formation postobligatoire (cf. Gloor *et al.*, 2000, p. 65; Neuenchwander *et al.*, 1996).

Que font les jeunes sans formation pendant que la plupart des jeunes du même âge suivent une formation professionnelle ou étudient en vue d'entrer à l'université ? Pour quelles raisons restent-ils sans formation ? Ont-ils cherché en vain une place d'apprentissage ? Étaient-ils indécis ou trop peu motivés ? Est-ce une offre de formation insuffisante ou inadaptée qui les a contraints à attendre et à temporer avant d'entreprendre la formation désirée ?

Après avoir, dans les chapitres précédents, examiné dans son ensemble la question du passage de l'école obligatoire vers les formations professionnelles et générales, il convient d'étudier de plus près certains parcours de formation qui posent problème. À cet effet, nous commencerons par établir une typologie des parcours de formation en nous fondant sur les résultats détaillés d'une enquête approfondie. Puis nous comparerons ces différents parcours de formation sur la base des critères qui ont déjà été utilisés dans les chapitres précédents (sexe, région linguistique, degré d'urbanisation, type de scolarité au degré secondaire I, compétences en lecture, statut socio-économique, statut d'immigration) afin de vérifier si les explications qui ont été avancées pour les différents parcours de formation se confirment à la lumière de cette typologie plus détaillée. Nous examinerons ensuite dans quelle mesure l'accès aux formations postobligatoires est conditionné par les efforts individuels de recherche d'une formation ou par des événements critiques survenus dans la vie des jeunes. Enfin, nous décrirons le problème de l'absence de formation en adoptant le point de vue des personnes concernées. La question de la formation est considérée de manière plus complète dans ce chapitre que dans les précédents puisque nous y examinons, en plus des formations certifiantes, les différentes « solutions transitoires » qui s'offrent aux jeunes qui désirent se qualifier professionnellement. Distinction sera donc faite ici entre absence de formation certifiante et absence de toute formation (pas même de solution transitoire). Pour terminer, nous examinerons encore dans quelle mesure l'absence de formation répond aux souhaits ou aux besoins des personnes concernées et dans quelle mesure elles peuvent espérer changer leur situation.

⁵² Voir également à ce sujet le chapitre 5 sur les solutions transitoires et le chapitre 6 sur les jeunes d'origine étrangère.

Tableau 4.1 : Échantillon CATI sélectionné dans le cadre de l'enquête TREE

Échantillon	Non pondéré		Pondéré	
	Nombre	%	Nombre	%
Échantillon CATI, données complètes	964	18	1176	22
Échantillon CATI, données incomplètes	844	16	980	18
Hors échantillon CATI	3552	66	3201	60
Total	5360	100	5357	100

© TREE 2003

4.1 Typologie des parcours de formation dans notre échantillon

Les résultats des deux enquêtes principales de 2001 et 2002 ont été utilisés pour sélectionner un groupe de jeunes auprès desquels nous avons réalisé, peu après la deuxième enquête principale, une enquête plus approfondie par téléphone (computer assisted telephone interview, CATI). Le critère de sélection de ces jeunes était la présence d'irrégularités dans leur parcours de formation (solutions transitoires, interruptions, changements d'orientation, absence de formation). Quelque 1800 jeunes ont été sélectionnés ; l'interview téléphonique a été réalisée avec plus de 1200 jeunes ; les résultats de l'interview sont complets pour un peu moins de 1000 d'entre eux⁵³. Cela correspond à 18% de la cohorte PISA/TREE non pondérée et à 22% de la cohorte pondérée (Tableau 4.1)⁵⁴.

L'interview téléphonique nous a fourni des données très détaillées sur la formation et les activités professionnelles des personnes interrogées durant les deux années qui ont suivi l'école obligatoire (dates de début et de fin de chaque épisode de formation ou d'activité professionnelle). Nous avons établi des chronologies individuelles qui montrent, mois après mois, l'emploi du temps des personnes interrogées.

Nous pouvons sur cette base distinguer de manière relativement précise différents parcours de formation, plus ou moins continus. Comme dans le chapitre 2, ces parcours de formation peuvent être répartis en sept types (cf. Tableau 4.2). Les critères utilisés pour constituer ces types sont d'abord le genre de formation suivie et le temps passé dans cette formation. Nous avons distingué non pas entre formations professionnelles et formations générales, mais entre formations certifiantes et formations non certifiantes (solutions transitoires). Nous avons considéré également les interruptions et les abandons de formation certifiante, qui se reconnaissent dans les chronologies individuelles à la présence de solutions transitoires ou de périodes sans formation⁵⁵.

Notre typologie diffère de celle du chapitre 2 en ce qu'elle subdivise le groupe des jeunes non (encore) entrés en formation en deux groupes distincts : d'une part celles et ceux qui ont passé la quasi-totalité de la période (2 ans) dans des « solutions transitoires », d'autre part celles et ceux qui sont restés durablement sans suivre de formation (type « pas en formation »)⁵⁶.

Une autre différence par rapport au chapitre 2 concerne le type de parcours que nous avons appelé « formation interrompue ». Ce type présente une certaine analogie avec le type « solutions transitoires

⁵³ Les quelque 200 interviews incomplètes et les quelque 600 interviews non réalisées (pour lesquelles nous n'avons aucune donnée) sont réunies dans la catégorie « échantillon CATI, données incomplètes ».

⁵⁴ On voit que l'échantillon CATI comprenait beaucoup de personnes relativement difficiles à atteindre dans le cadre d'une enquête statistique, sous-représentées et ayant par conséquent une pondération trop grande pour des statistiques descriptives généralisables.

⁵⁵ Les données mensuelles recueillies par téléphone (chronologies individuelles) permettent une analyse plus différenciée des parcours de formation que ne le permet l'enquête principale, qui ne considère la situation des jeunes qu'à deux moments (au printemps 2001 et au printemps 2002). Notre analyse renseigne en particulier sur les changements et les interruptions de formation. Certains parcours individuels ont été attribués, selon un principe de plausibilité, au type le plus proche, comme on le fait par exemple dans les analyses cluster.

⁵⁶ Bynner et Parsons (2002) définissent un type de jeunes qui, entre 16 et 18 ans, restent durablement (> 6 mois) sans formation et sans emploi, et qui ne participent à aucun programme de formation continue. C'est le cas de 10% des jeunes interrogés si le travail à temps partiel est considéré comme une activité professionnelle. Leur proportion est plus élevée (15%) si le travail à temps partiel n'est pas considéré comme une activité professionnelle.

pendant 2 ans » : dans les deux cas, il s'agit de jeunes qui n'ont pas encore commencé de formation certifiante.

A noter enfin que le statut d'activité n'est pas pris en considération dans cette typologie⁵⁷.

Typologie des parcours de formation dans l'échantillon CATI

Les sept types de parcours de formation observés dans les 21 premiers mois qui suivent la fin de la scolarité obligatoire peuvent se décrire de la manière suivante :

- Premier type : « **formation poursuivie** » (formation certifiante au degré secondaire II). Ce type comprend les jeunes qui, pendant toute la période considérée, ont suivi une seule et même formation certifiante. Ils sont restés sans interruption ni changement dans la même formation professionnelle ou dans la même école de formation générale, depuis l'été 2000, époque où ils ont quitté le degré secondaire I, jusqu'au printemps 2002, époque de la deuxième enquête principale TREE⁵⁸.
- Deuxième type : « **changement d'orientation** » (à l'intérieur des formations certifiantes du degré secondaire II). Ce type comprend les jeunes qui ont également suivi pendant toute la période une formation certifiante, mais qui ont à un moment ou à un autre changé de type de formation, d'établissement scolaire ou d'entreprise d'apprentissage⁵⁹.
- Troisième type : « **formation différée** » (entrée différée dans une formation certifiante du degré secondaire II). Ce type comprend les jeunes qui ont choisi la première année une solution transitoire (10e année scolaire, séjour linguistique, stage, etc.) et qui ont commencé la deuxième année une formation certifiante (formation professionnelle, formation générale), qu'ils ont pour-

suivie jusqu'à la fin de la période d'observation (fin avril 2002). C'est, avec deux cinquièmes des élèves interrogés (41%), le plus grand groupe de l'échantillon CATI⁶⁰.

- Quatrième type : « **solutions transitoires pendant 2 ans** » (pas de formation certifiante au degré secondaire II). Ce type comprend les jeunes qui ont pratiquement passé les deux années dans des solutions transitoires. Il s'agit en général de plusieurs épisodes de formation. On trouve ici le cas typique des jeunes qui accomplissent d'abord une 10e année scolaire et ensuite un stage ou un séjour linguistique. On peut supposer que, même après une première solution transitoire, ces jeunes n'ont pas pu trouver de formation au degré secondaire II. Il y a aussi le cas des jeunes qui se destinent à une profession de la santé et qui ne peuvent pas commencer leur formation avant d'avoir atteint la majorité (18 ans).
- Cinquième type : « **formation interrompue** » (interruption d'une formation certifiante au degré secondaire II). Ce type comprend les jeunes qui, au cours des deux années d'observation, ont interrompu ou arrêté une formation certifiante pour la reprendre un peu plus tard ou pour commencer une autre formation certifiante. Dans les chronologies individuelles, ces interruptions apparaissent sous la forme d'une solution transitoire et/ou d'un épisode sans formation.
- Sixième type : « **formation abandonnée** » (abandon d'une formation certifiante au degré secondaire II). Ce type comprend les jeunes qui ont arrêté une formation certifiante sans en commencer une autre durant la période d'observation (d'août 2000 à avril 2002).
- Septième type : « **pas de formation certifiante** » (pas de formation certifiante au degré secondaire II). Ce dernier type comprend les jeunes qui n'ont

⁵⁷ Quand un jeune ne trouve pas de place d'apprentissage, nous parlons d'absence de formation et non de chômage. D'autres études examinent dans quelle mesure les jeunes sont touchés par le chômage, ce qui implique une typologie différente. Après deux ans au degré secondaire II, le chômage touche une petite minorité seulement des jeunes de notre échantillon (selon leurs propres déclarations). Les élèves sans place d'apprentissage ni activité professionnelle se tournent vers des solutions transitoires, de sorte que le problème du chômage ne se pose pas vraiment à ce stade. C'est pourquoi il n'apparaît pas dans la typologie. Mais il existe en Europe des pays où une part importante des jeunes font l'expérience du chômage. Furlong (2003), par exemple, rapporte que la moitié environ des jeunes Écossais de son échantillon ont, jusqu'à l'âge de 23 ans, connu des épisodes de chômage.

⁵⁸ Comme ces jeunes poursuivent apparemment sans problème leur formation postobligatoire, ils n'auraient jamais dû entrer dans l'échantillon CATI. S'ils y sont néanmoins entrés, c'est à cause d'erreurs dans les réponses qu'ils ont données aux deux enquêtes principales, erreurs qui sont venues au jour dans le cadre de l'interview CATI.

⁵⁹ Ces jeunes figurent à juste titre dans l'échantillon CATI car ces changements peuvent être l'indice de parcours de formation problématiques et de difficultés que seule une enquête approfondie peut mettre au jour.

⁶⁰ Ce type comprend quelques cas de jeunes qui étaient sans formation en début de période et qui ont entrepris plus tard une formation au degré secondaire II.

Tableau 4.2 : Types de parcours de formation dans l'échantillon CATI⁶¹

Types de parcours de formation	Non pondéré		Pondéré	
	Nombre	%	Nombre	%
Poursuite d'une formation certifiante *	139	14	142	12
Changement de formation certifiante	177	18	164	14
Entrée différée dans une formation certifiante	377	39	480	41
2 ans dans des solutions transitoires	94	10	131	11
Interruption d'une formation certifiante	48	5	73	6
Abandon d'une formation certifiante	90	9	119	10
Pas de formation certifiante	39	4	67	6
Total	964	100	1176	100

* Les jeunes de ce type ne devraient pas figurer dans l'échantillon CATI, leur formation s'étant poursuivie de manière continue durant toute la période d'observation.

© TREE 2003

suivi pratiquement aucune formation certifiante pendant les deux années d'observation et qui ont passé moins de la moitié de cette période dans des solutions transitoires, lesquelles fonctionnent souvent comme des formations (non sanctionnées par un diplôme). Les jeunes de ce septième type peuvent être considérés comme n'ayant suivi aucune formation même au sens le plus large du terme. Il s'agit de jeunes qui ne sont jamais encore entrés au degré secondaire II.

Dans la Figure 4.1, les parcours de formation sont représentés sous forme de lignes horizontales superposées. Chaque ligne retrace, mois après mois, les activités de formation exercées d'août 2000 à avril 2002. Les parcours des quatre premiers types comportent très peu d'irrégularités. C'est pourquoi nous ne les avons pas représentés de manière détaillée, mais seulement par une large bande qui indique schématiquement leur déroulement. Les parcours des trois autres types, qui présentent beaucoup d'irrégularités, sont représentés de manière détaillée. Les épisodes de formation (certifiante) sont en gris clair, les solutions transitoires en gris foncé, les épisodes sans formation en noir. Dans les deux premiers types de parcours, la formation s'étend sur toute la durée de la période d'observation. Suivent deux types de parcours dans lesquels les solutions transi-

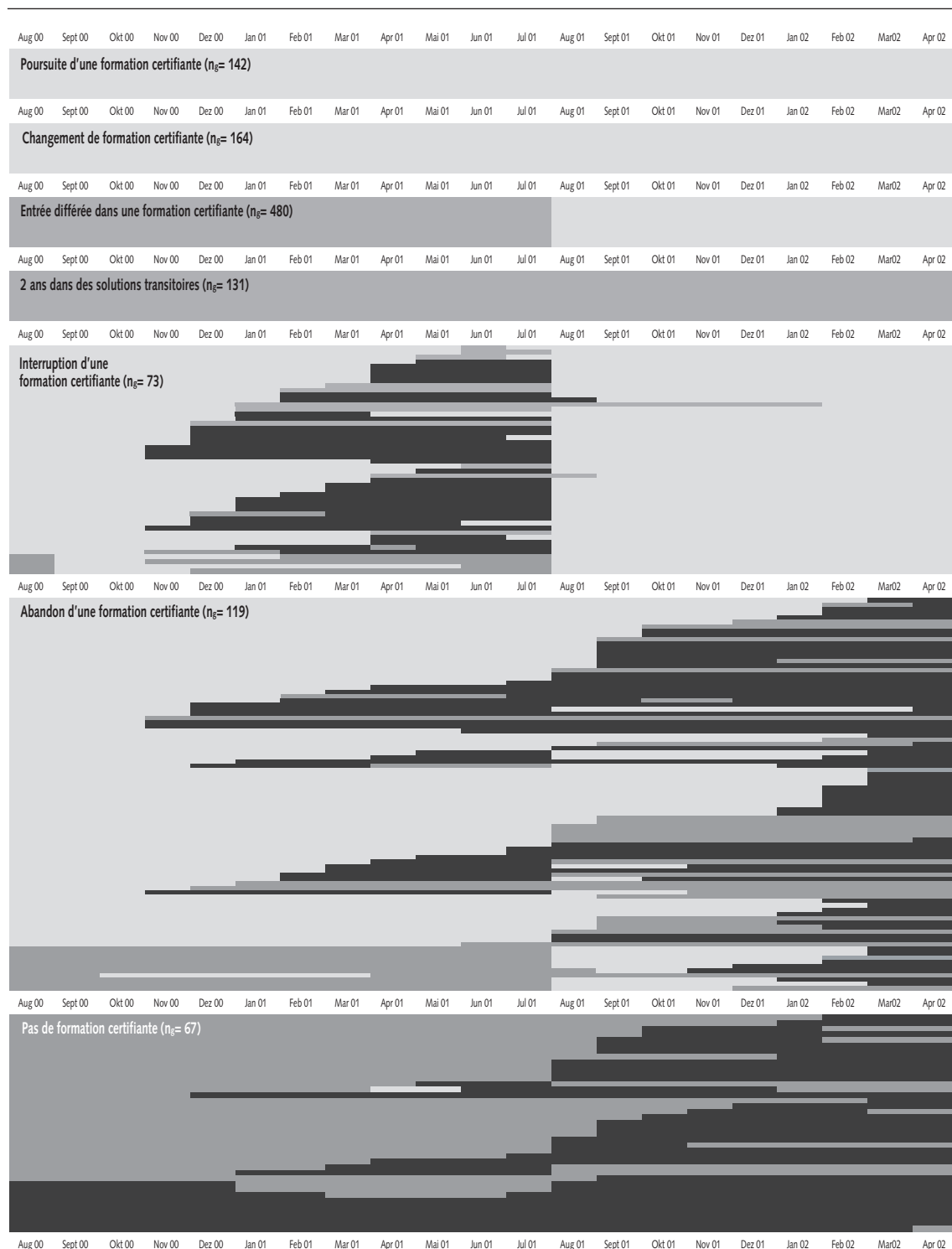
toires (gris foncé) jouent un rôle important. Les trois derniers types de parcours comportent de nombreux épisodes sans formation (en noir). Ceux-ci sont les plus fréquents dans le type « pas de formation ». Ce diagramme montre que ce sont surtout les trois derniers types de parcours (« formation interrompue », « formation abandonnée », « pas de formation ») qui présentent des discontinuités problématiques et des épisodes sans formation.

Dans le type « formation interrompue », tous les jeunes sont en formation en début et en fin de période (gris clair) mais leur formation est interrompue en milieu de période par un épisode sans formation (noir) ou par une solution transitoire (gris foncé). Dans le type « formation abandonnée », les jeunes sont en formation en début de période (gris clair) mais se retrouvent en fin de période sans formation (noir) ou dans une solution transitoire (gris foncé). Dans le type « pas de formation certifiante », les jeunes sont la plupart du temps sans formation (noir) ou – assez souvent en début de période – dans des solutions transitoires (gris foncé).

Ce diagramme montre également que certains parcours individuels entrent dans des types différents selon qu'on considère les données CATI ou les données transversales des deux enquêtes principales d'avril 2001 et d'avril 2002, comme c'est généralement le cas au chapitre 2.

⁶¹ La pondération a une influence sur la part relative de chaque type dans l'échantillon CATI. Les deux types de parcours caractérisés par une présence ininterrompue en formation certifiante (types « formation poursuivie » et « changement d'orientation ») voient leur pourcentage diminuer tandis que tous les autres types voient le leur augmenter. L'augmentation la plus forte est celle du type « pas de formation » (de 4% à 6%), ce qui laisse penser que ce groupe comprend beaucoup de cas qui, étant très sous-représentés dans l'échantillon, ont dû être davantage « grossis » pour remplir les conditions d'une description représentative (statistique descriptive).

Figure 4.1 : Parcours de formation discontinus, par types, séquences mensuelles entre août 2000 et avril 2002



Parcours de formation des 964 personnes interrogées par CATI ($n_g = 1176$), pour la période d'août 2000 à avril 2002, par types de parcours et par genres d'activité. Les épisodes de formation sont en gris clair, les solutions transitoires en gris foncé, les épisodes sans formation en noir. La hauteur des bandes horizontales ne correspond pas pour tous les types de parcours à leur part dans l'échantillon pondéré. Les quatre premiers types, qui ne présentent pas de discontinuités marquées, sont représentés chacun par une simple bande horizontale. Dans les trois autres types, très discontinus, tous les parcours sont représentés séparément et la hauteur des bandes est proportionnelle à leur place dans l'échantillon pondéré.

4.2 Description des parcours discontinus

Nous allons maintenant comparer entre eux ces types de parcours d'après des critères démographiques et d'après les données qui ont été relevées dans le cadre des enquêtes principales (sexe, région linguistique, degré d'urbanisation, type de scolarité au degré secondaire I, compétences en lecture selon PISA, situation socio-économique des parents, statut d'immigration). Ces variables ont déjà été considérées au chapitre 2 ; elles se rapportent à la situation des jeunes à la fin de la scolarité obligatoire. Nous examinerons sur cette base dans quelle mesure les parcours de formation discontinus, notamment ceux du type « pas de formation certifiante », se différencient des parcours relativement continus, notamment de ceux du type « formation poursuivie ». À cet égard, nous verrons s'il est possible et raisonnable, du point de vue méthodologique, de généraliser les résultats de notre description du type « pas de formation certifiante », description qui fait l'objet de la section 4.3 ci-après⁶².

Nous examinerons ensuite dans quelle mesure les parcours de formation discontinus, en particulier ceux des jeunes restés sans formation pendant les deux années qui ont suivi l'école obligatoire, pourraient être dus à un manque d'effort de leur part ou aux circonstances particulières (événements critiques) de leur vie.

Caractéristiques des différents parcours de formation

Commençons par comparer les différents types de parcours dans le cadre de l'échantillon TREE (n = 5360) afin d'évaluer dans quelle mesure les résultats de l'enquête CATI peuvent être généralisés à l'ensemble de l'échantillon TREE. Il faut tenir compte du fait que l'échantillon CATI n'a pas été constitué selon une procédure aléatoire. Il s'agit d'un échantillon sélectionné comprenant essentiellement des élèves ayant suivi un parcours discontinu, plus ou moins problématique, marqué par des changements d'orientation et/ou d'établissement.

Le tableau 4.3 montre comment l'échantillon total se répartit entre les différents types de parcours selon

CATI et le reste des personnes interrogées de l'enquête TREE. Les données que nous avons sur la situation actuelle des personnes interrogées dans l'enquête TREE nous permettent de distinguer, parmi les personnes non comprises dans l'échantillon CATI, entre celles qui ont suivi une formation certifiante de manière continue et celles dont le parcours se caractérise par des changements de toute sorte. Ce second groupe comprend principalement des personnes au parcours discontinu qui auraient normalement dû entrer dans l'échantillon CATI⁶³.

Ces personnes au parcours discontinu sont regroupées dans la catégorie « reste », avec les personnes de l'échantillon CATI qui n'ont pas pu être interviewées et avec celles qui sont entrées par erreur dans l'échantillon CATI (cf. Tableau 4.2). Les autres subdivisions de l'échantillon CATI correspondent à la typologie présentée plus haut dans les tableaux 4.1 et 4.2.

La comparaison entre les pourcentages non pondérés et des pourcentages pondérés montre que la pondération modifie assez fortement la répartition des jeunes entre les différents types de parcours, faisant augmenter la part des cas problématiques (types « pas de formation certifiante », « formation abandonnée », « formation interrompue », « solutions transitoires » et « formation différée ») et faisant diminuer la part des parcours continus du type « TREE-formation poursuivie ».

Caractéristiques de l'échantillon CATI

Le contrôle de l'échantillon CATI par comparaison avec l'échantillon total de l'enquête principale montre clairement qu'il manque dans l'enquête CATI une part importante de jeunes – environ un quart à un tiers de l'échantillon total – dont le parcours de formation est probablement discontinu. Les parcours de formation considérés dans l'enquête CATI ne sont donc pas représentatifs de tous les parcours discontinus. D'autre part, au sein de l'échantillon CATI, le parcours « formation poursuivie » constitue une sélection biaisée de cas non problématiques de jeunes ayant entrepris directement et durablement une formation au degré secondaire II. Par rapport au groupe « TREE-formation poursuivie », il y a parmi

⁶² Cette comparaison montrera dans quelle mesure les différents types de parcours se répartissent de façon plausible dans les variables considérées et dans quelle mesure certains sous-groupes de l'échantillon total ne sont pas compris dans l'échantillon CATI.

⁶³ Si elles n'y sont pas entrées, c'est principalement parce que les résultats de l'enquête principale comportent des lacunes et des incohérences, une partie des personnes interrogées n'ayant pas répondu correctement aux questions sur les changements et interruptions de formation au degré secondaire II. L'analyse de la situation de ces personnes révèle toutefois un parcours discontinu.

Tableau 4.3 : Répartition de l'échantillon total entre les types de parcours CATI et le reste des personnes interrogées dans l'enquête TREE

Types de parcours TREE/CATI	Non pondéré		Pondéré	
	Nombre	%	Nombre	%
TREE-poursuite d'une formation certifiante	3103	57.9	2697	50.3
CATI-changement de formation certifiante	177	3.3	164	3.1
CATI-entrée différée dans une formation certifiante	377	7.0	480	9.0
CATI-2 ans dans une solution transitoire	94	1.8	131	2.5
CATI-interruption d'une formation certifiante	48	0.9	73	1.4
CATI-abandon d'une formation certifiante	90	1.7	119	2.2
CATI-pas de formation certifiante	39	0.7	67	1.3
Reste *	1432	26.7	1626	30.2
Total	5360	100.0	5357	100.0

* Ce reste comprend les types de parcours « TREE-autres », « CATI-données incomplètes » et « CATI-formation poursuivie ».

© TREE 2003

eux proportionnellement plus de Suisses romands, plus de jeunes ayant accompli une scolarité à exigences élémentaires et plus de jeunes aux compétences médiocres en lecture, et ils sont plus fréquemment de condition sociale modeste ou de culture étrangère (cf. tableau C9 dans l'annexe C).

Si donc l'échantillon CATI permet de décrire en profondeur et en détail certains parcours de formation problématiques, il ne permet pas de généraliser la fréquence de tel ou tel type de parcours ni de telle ou telle caractéristique propre à un type de parcours donné.

Caractéristiques des différents types de parcours

Les différents types de parcours peuvent se décrire, nous l'avons dit, sur la base des critères qui ont été considérés au chapitre 2. Cela permettra de vérifier si les résultats obtenus au chapitre 2 se confirment à la lumière d'une typologie plus fine, fondée sur des données longitudinales mensuelles (typologie qui toutefois ne distingue pas entre formations professionnelles et formations générales). Mais ce qui nous intéressera surtout, c'est de voir comment se caractérisent, sur la base de ces critères, les types de parcours que nous avons ajoutés à ceux examinés au

chapitre 2 (« solutions transitoires pendant 2 ans », « formation interrompue », « pas en formation »)⁶⁴.

Les caractéristiques des types de parcours CATI coïncident assez bien, à quelques exceptions près, avec celles des types de parcours analysés au chapitre 2 (voir le tableau C9 dans l'annexe). Une différence existe pour le type « formation différée » : des compétences « faibles » en lecture sont moins fréquentes dans le type « CATI-formation différée » que dans le type correspondant du chapitre 2. Autre différence : les jeunes Romands sont beaucoup plus fortement représentés dans le type « CATI-formation abandonnée » que ne le laissaient prévoir les résultats du chapitre 2. Enfin, on trouve dans le type « CATI-pas en formation » une proportion assez élevée de garçons, ce qui n'était pas le cas dans le chapitre 2 pour le type « pas (encore) entrés en formation », lequel correspond par définition aux deux types « solutions transitoires pendant 2 ans » et « CATI-pas en formation ». Cela confirme que les filles optent plus souvent pour des solutions transitoires de longue durée que les garçons, lesquels ont plutôt tendance à entrer dans la vie active ou à faire autre chose. Le type « CATI-formation interrompue » comprend davantage de jeunes de sexe mas-

⁶⁴ A un autre niveau, se pose la question de savoir dans quelle mesure le type « CATI-formation poursuivie » cadre avec le grand groupe « TREE-formation poursuivie », tous deux étant des parcours continus. Une comparaison de ces deux types de parcours fait apparaître une différence non négligeable. Les jeunes de l'échantillon CATI qui poursuivent leur formation tendent, contrairement à ceux de l'enquête principale TREE, à avoir plus fréquemment des compétences moindres en lecture. Cela semble indiquer que l'attribution « erronée » de ces jeunes à l'échantillon CATI s'explique par des aptitudes insuffisantes dans la compréhension de l'écrit, puisqu'ils ont apparemment mal répondu, l'ayant mal comprise, à la question qui leur était posée sur les changements survenus depuis qu'ils ont quitté l'école obligatoire.

culin, issus de régions rurales, ayant accompli une scolarité à exigences élémentaires, disposant de faibles compétences en lecture et appartenant à des familles de condition sociale modeste.

Efforts pour se former et événements critiques

Comment expliquer la variabilité qui caractérise le passage de l'école obligatoire au degré secondaire II ? Est-elle due au fait que certains jeunes y consacrent davantage d'efforts que d'autres ? Est-elle liée au développement personnel des jeunes, aux événements qui, plus ou moins fréquemment, se produisent à un moment ou à un autre de leur vie ? En psychologie du développement humain, ces événements sont appelés « événements critiques » ; ils constituent les épreuves que chacun doit surmonter dans le cours de son développement personnel. Les activités entreprises pour maîtriser ces événements (par exemple celles entreprises pour accéder à l'indépendance ou pour réaliser un objectif professionnel) sont appelées « démarches de recherche » (cf. Neuenschwander, 1996)⁶⁵.

Dans l'enquête TREE, les jeunes ont été interrogés sur les événements et les changements qui se sont produits dans leur vie et dans leur formation depuis la fin de la scolarité obligatoire ou depuis l'enquête précédente. Dans leurs réponses, ils font état de démarches de recherche et d'événements critiques qu'il convient ici d'analyser. La fréquence des démarches de recherche a été déterminée au moyen d'une échelle de fréquence. Pour les événements critiques, on a considéré seulement l'alternative oui/non. Les données ont été relevées la première et la deuxième année après la fin de la scolarité obligatoire⁶⁶ ; elles se réfèrent chaque fois à la période écoulée depuis la dernière enquête (enquête PISA 2000 en fin de scolarité obligatoire ou première enquête principale TREE au printemps 2001). Déjà dans l'en-

quête PISA (au terme du degré secondaire I), on a demandé aux jeunes s'ils ont postulé pour une place de formation ou s'ils se sont inscrits dans une école. Leurs démarches de recherche sont donc connues pour trois périodes : pendant la scolarité obligatoire, la première année après la scolarité obligatoire et la deuxième année après la scolarité obligatoire⁶⁷.

Efforts pour se former

Les jeunes qui n'acquièrent pas de formation après l'école obligatoire souhaiteraient-ils en acquérir une ? Cherchent-ils une place d'apprentissage ou s'inscrivent-ils dans une école de formation générale ? Ou bien y renoncent-ils par manque de motivation ou parce qu'ils ne croient plus à leurs chances de réussite ? Grâce à nos enquêtes, nous pouvons apprécier les efforts que les jeunes ont déployés pour trouver une place de formation. A cet égard, nous considérerons s'ils ont ou non postulé pour une place de formation au cours des périodes considérées, mais non combien de fois ils l'ont fait.

Le diagramme suivant montre les proportions de jeunes qui, durant les périodes considérées, se sont portés candidats ou se sont inscrits pour une place de formation⁶⁸.

Pendant la scolarité obligatoire, la proportion de personnes ayant postulé ou s'étant inscrites pour une place de formation est très élevée dans tous les types de parcours (84% ou plus). Au cours des deux années après l'école obligatoire, leur proportion diminue logiquement parmi les jeunes qui ont trouvé une place de formation (TREE-formation poursuivie) : première année 33%⁶⁹, deuxième année 6%. Pour les jeunes qui se trouvaient la première année dans une solution transitoire ou qui ne suivaient pas de formation (tous les autres types, sauf CATI-changement d'orientation et CATI-formation abandonnée), la proportion de candidatures reste relative-

⁶⁵ La structure de l'offre de formations, qui varie selon les régions, exerce sans doute aussi une influence non négligeable, qui ne sera toutefois pas étudiée ici.

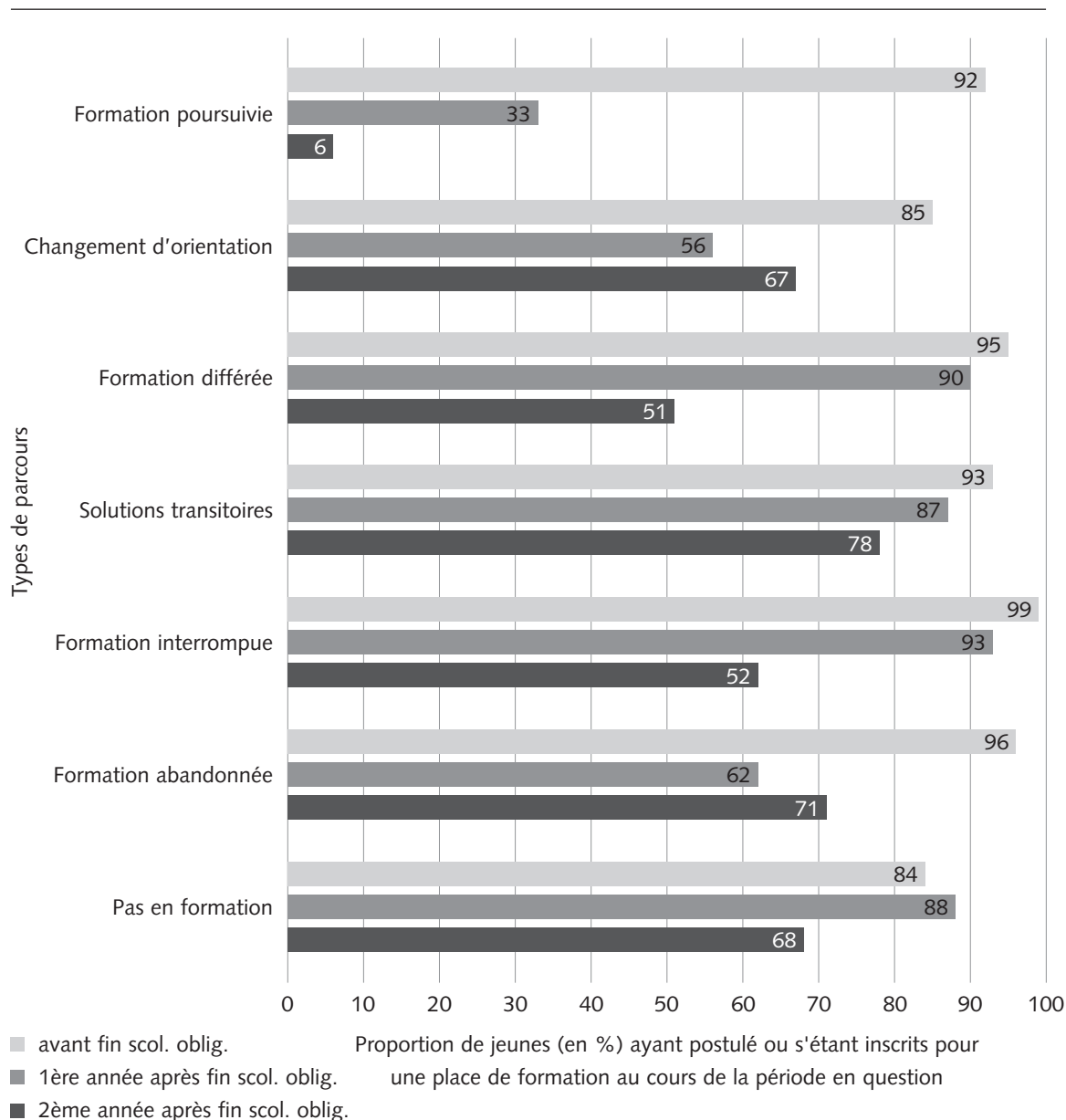
⁶⁶ Seuls ont été pris en considération les jeunes ayant participé à la première et à la deuxième enquête principale (n = 5079; échantillon non pondéré).

⁶⁷ Ces formulations sont simplificatrices. Ces périodes sont délimitées par les dates des enquêtes (enquête PISA du printemps 2000, TREE-1 au printemps 2001, TREE-2 au printemps 2002), dates auxquelles l'année scolaire n'était pas encore tout à fait terminée. La première enquête TREE a porté sur les événements survenus depuis la fin de l'école obligatoire ; la deuxième sur les événements survenus depuis l'enquête précédente.

⁶⁸ Nous ne considérons désormais plus que les types de parcours plausibles et clairement définis. Ceux de la catégorie résiduelle sont exclus de l'analyse car il s'agit de parcours sans profil déterminé qu'il n'est guère utile d'étudier plus avant (cf. Tableau 4.3).

⁶⁹ Cette proportion de 33% pour la première année n'est pas plausible, à première vue, car il semble inutile de poursuivre les recherches après avoir trouvé une place de formation. Apparemment, les personnes concernées ont continué d'envoyer des lettres de candidatures durant leur première année de formation. Il se peut aussi que ces candidatures concernent des formations non certifiantes, que les jeunes désiraient suivre en complément ou parallèlement à la formation principale.

Figure 4.2: Efforts de recherche selon le type de parcours



© TREE 2003

ment élevée la première année (87% ou plus). La deuxième année, leur proportion est très élevée pour le type « CATI-solutions transitoires » (78%), et elle reste élevée aussi (70%) pour les autres types de parcours sans formation certifiante la deuxième année (« changement d'orientation », « formation abandonnée », « pas en formation »). Ces jeunes semblent donc encore dans leur majorité être à la recherche d'une place de formation. Dans les autres types de parcours, la proportion de jeunes qui font acte de candidature varie entre un peu plus de la moitié et les deux tiers. En tout cas, plus de la moitié

des jeunes qui ne suivent pas durablement une formation certifiante s'emploient durant toute la période d'observation (de la fin de l'école obligatoire à la deuxième année après cette dernière) à chercher une place de formation. C'est valable aussi pour les jeunes qui restent sans formation durant toute cette période. De 68 à 88 % des jeunes de cette catégorie ont cherché activement, au cours des trois périodes d'observation, à trouver une place de formation.

Événements critiques

Les jeunes n'ont pas été interrogés sur cette question

dans l'enquête PISA. Nos données ne portent donc que sur la période après l'école obligatoire. Le questionnaire comportait 12 items et une rubrique « autres », auxquels les jeunes pouvaient répondre par « oui » ou par « non ». Nous avons regroupé logiquement les événements de même nature – une analyse factorielle a par ailleurs été réalisée pour déterminer quels items se rapprochent le plus sur le plan statistique (corrélations)⁷⁰.

On obtient les cinq catégories suivantes :

1. **Changements dans la famille** (« Mes parents se sont séparés ou ont divorcé », « Ma famille a déménagé », « J'ai quitté le foyer parental »)
2. **Fondation d'une famille** (« J'ai vécu une grossesse/J'ai provoqué une grossesse », « Je suis devenu père/mère », « Je me suis marié(e) »)
3. **Maladie ou deuil** (« J'ai eu un accident ou une maladie grave », « Une personne qui m'était proche est morte », « J'ai vécu un amour malheureux »)
4. **Conflits** (« J'ai eu des conflits graves avec ma famille ou mes copains/copines », « J'ai eu des conflits graves à l'école ou au travail », « J'ai eu des ennuis avec la police »)
5. **Autres**

Pour l'analyse qui suit, les données touchant les 13 items ont été regroupées dans ces cinq catégories et les réponses « oui » ont été additionnées. Dans chaque catégorie, les événements critiques cités par les personnes interrogées ont été additionnés séparément ; les événements de même nature survenus la première et la deuxième année ont été cumulés. Le diagramme suivant indique le nombre moyen d'événements critiques survenus dans chaque type de parcours (cf. Figure 4.3).

Les événements de la catégorie « maladie ou deuil » sont les plus fréquemment cités (moyenne = 0,9). Ceux des catégories « conflits » (moyenne 0,5) et « changements dans la famille » (moyenne 0,3) sont également assez fréquents. Les événements des catégories « fondation d'une famille » et « autres » sont assez rares (moins de 0,1). C'est dans le type de parcours « formation abandonnée » que des évé-

nements critiques sont les plus fréquents (moyenne 3,1) ; ce type de parcours présente la fréquence la plus élevée pour toutes les sortes d'événements, sauf ceux de la catégorie « maladie ou deuil ». Les événements de cette dernière catégorie se produisent le plus souvent dans le type de parcours « solutions transitoires » (1,4). La différence la plus marquée s'observe entre les types « CATI-formation abandonnée » et « TREE-formation poursuivie » (1,5). Mais les événements critiques ne sont guère plus fréquents chez les jeunes qui ne suivent pas de formation (1,7) que chez celles et ceux qui ont une formation et qui la poursuivent. Le type « TREE-formation poursuivie » comporte moins d'événements critiques que les autres types de parcours. On peut en déduire que les jeunes de l'échantillon CATI, dont le parcours de formation est marqué par toute sorte de changements (changements de formation, d'école, de profession, d'entreprise), sont aussi ceux parmi lesquels les événements critiques sont les plus fréquents. Mais il ne semble pas qu'une accumulation d'événements critiques soit le facteur d'explication principal de parcours discontinus comme ceux du type « pas en formation » ou du type « formation différée ». Des événements critiques surviennent dans la vie d'une grande partie des jeunes. La différence (on peut le supposer) réside plutôt dans leur manière d'affronter ces événements et dans leur aptitude à les maîtriser⁷¹.

En résumé, on peut dire que, deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, la plupart des jeunes qui n'ont pas (encore) pu commencer une formation certifiante poursuivent leurs efforts pour trouver une place de formation, mais que leur situation ne se caractérise pas par une accumulation particulière d'événements critiques.

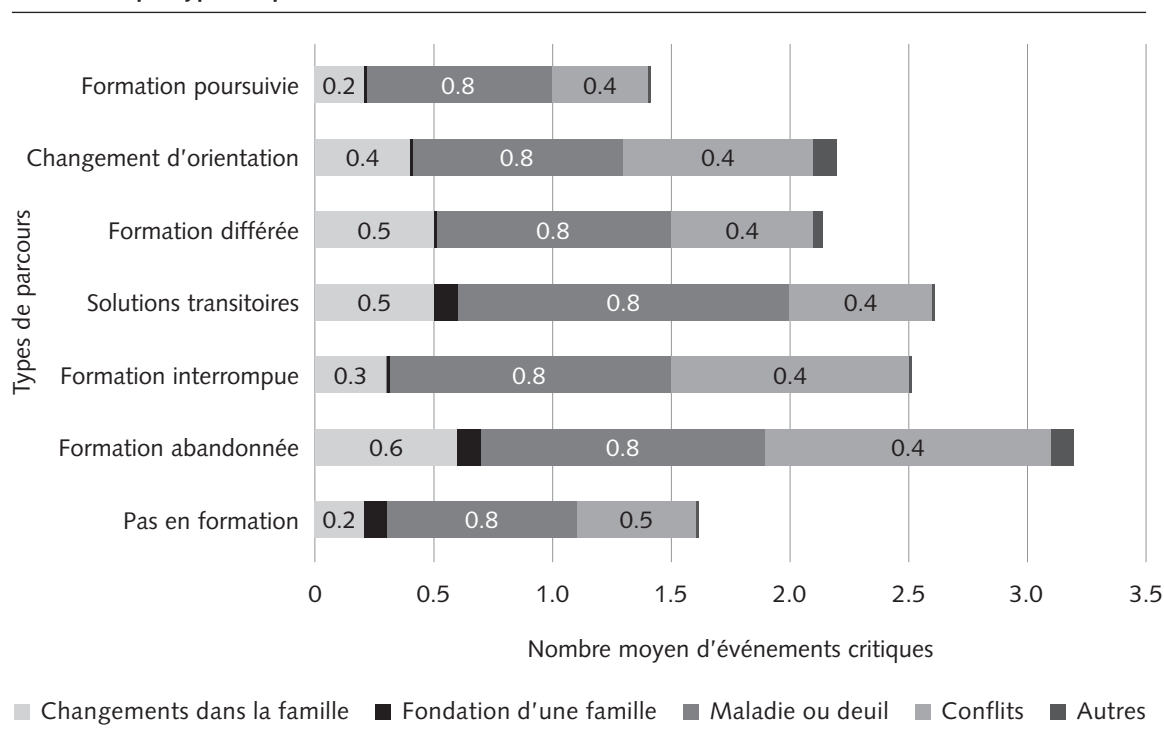
4.3 Absence de formation

Nous allons concentrer maintenant notre attention sur le groupe des jeunes « sans formation ». Deux ans après la fin de l'école obligatoire, ces jeunes n'ont toujours pas commencé de formation certi-

⁷⁰ L'analyse factorielle avec rotation Varimax réduit les 12 items à trois facteurs. Pour l'un de ces facteurs, auquel 6 des 12 items sont attribués, les items sont répartis entre deux catégories. Un item, qui présente une charge relativement importante pour les trois facteurs, n'a pas été attribué à la catégorie statistiquement la plus significative mais, en raison de son contenu, à une autre catégorie. Les données recueillies sous « autres » sont traitées comme une dimension à part. On trouvera des données plus précises sur la charge des facteurs dans le tableau C10 de l'annexe.

⁷¹ Le jeunes des milieux défavorisés ont souvent du mal à développer des stratégies adéquates pour maîtriser ces événements, auxquels ils réagissent alors par une attitude agressive ou par une perte de confiance en soi (cf. Hählen, Marti, Meyer et Suter, 1998).

Figure 4.3 : Événements critiques des deux premières années après l'école obligatoire, par types de parcours



© TREE 2003

fiante. Comment cette situation s'explique-t-elle ? Qu'est-ce qui a empêché ces jeunes d'entreprendre une formation ? Que font, après l'école obligatoire, les jeunes qui n'entreprennent ni ne suivent de formation certifiante ?

L'échantillon utilisé pour décrire ces cas se limite aux personnes avec lesquelles une interview complète a pu être réalisée⁷². Comme l'échantillon non pondéré comprend très peu de personnes du type « pas de formation certifiante » (n=39 ; 35 sans interview brève), nous renonçons ici à toute pondération des données. Le poids relatif des personnes à l'intérieur de ce groupe serait par trop variable, ce qui conduirait à des résultats très aléatoires s'agissant de la répartition des caractéristiques. Il faut donc considérer que les fréquences (relatives) ne sont pas

généralisables ; elles montrent tout au plus que tel ou tel événement ou caractéristique se rencontre plus ou moins souvent⁷³.

Cela dit, procédons à l'analyse détaillée de ce groupe, dont le parcours peut être considéré comme assez problématique (« pas de formation certifiante »). Nous utiliserons à cet effet les réponses qui ont été données aux questions ouvertes ou partiellement standardisées de l'enquête CATI (n = 964), et dont certaines seront citées à titre d'illustration. Nous avons établi une sorte de « micro-typologie » des parcours des jeunes sans formation, afin de pouvoir les décrire de manière très concrète. D'autre part, nous prendrons en compte pour les jeunes sans formation davantage de variables que pour les autres et nous procéderons chaque fois à une comparaison

⁷² Dans un certain nombre de cas, on n'a réalisé qu'une interview brève (n = 117) destinée surtout à recueillir des informations précises sur le parcours de formation, ce qui a permis d'établir les chronologies individuelles dont il a été question plus haut. Nous ne disposons d'informations complètes – avec des données sur les postulations, les interruptions et abandons de formation, les perspectives d'avenir, etc. – que pour les personnes avec lesquelles a été réalisée une interview longue (n = 847). Le nombre de cas par type de parcours se réduit par conséquent encore en moyenne de 12%.

⁷³ Si l'on pondère les données, la réduction par élimination des interviews brèves est de 14%. Mais le pourcentage de réduction change assez fortement dans quelques types de parcours. Dans le type « formation abandonnée », on ne perd pas seulement 18% mais 25% des cas en se limitant aux interviews longues. Dans le type « formation poursuivie », on n'a plus 24% mais 31% d'interviews brèves. En revanche, dans le type « formation interrompue », 2% des cas seulement sont exclus au lieu de 6%. En tout état de cause, on trouve dans les différents types de parcours des cas dont le poids relatif est très variable, de sorte que les résultats peuvent être fortement influencés par des cas isolés.

avec l'échantillon total CATI. Les données utilisées proviennent des deux enquêtes TREE principales et de l'enquête téléphonique CATI.

Nous tâcherons de répondre essentiellement aux questions suivantes :

- a) Qu'ont fait, pendant les deux années qui ont suivi l'école obligatoire, les jeunes qui n'ont pas commencé de formation certifiante ?
- b) Quelles sont leurs perspectives d'avenir à court et à moyen terme ?
- c) Quel bilan ces jeunes tirent-ils des expériences qu'ils ont faites après l'école obligatoire ?

Activités

Considérons d'abord les activités de formation non certifiantes que ces jeunes ont accomplies, selon les chronologies personnelles basées sur l'enquête CATI ; nous examinerons ensuite quels efforts ces jeunes ont fait pour trouver une place de formation, selon les résultats de l'enquête principale TREE.

Activités de formation non certifiantes

Par « absence de formation », on entend généralement « absence de formation certifiante ». Les formations certifiantes (formations professionnelles ou études générales) s'opposent en effet aux formations non certifiantes (solutions transitoires). Nous ferons dans les pages qui suivent une distinction plus fine. Les solutions transitoires seront considérées comme des activités qui attestent la volonté de celles et ceux qui les pratiquent d'acquérir des qualifications professionnelles. Nous considérerons comme des activités de formation toutes les activités qui, d'une manière ou d'une autre, contribuent à l'acquisition de qualifications professionnelles ou de connaissances générales, que ces activités soient ou non attestées par un certificat. L'absence de formation se définit alors comme l'absence, pendant une période donnée, de toute activité ayant une fonction de qualification. Les parcours du type « pas de formation certifiante » peuvent ainsi faire l'objet d'une différenciation plus fine.

Les 39 jeunes restés sans formation après l'école obligatoire se répartissent en sept groupes (Tableau 4.4). Le plus important comprend 15 jeunes qui, après une solution transitoire (généralement une 10^e année scolaire) sont entrés non dans une formation certifiante mais dans la vie active (« solution transitoire/activité professionnelle », n = 15). D'autres ont passé par une solution transitoire suivie d'une phase

sans travail (« solution transitoire/sans travail », n = 6). Quelques-uns ont passé par des solutions transitoires entrecoupées de phases assez longues pendant lesquelles ils étaient sans formation ni travail (« solutions transitoires avec périodes creuses », n = 8). Quelques jeunes sont entrés dans la vie active immédiatement après l'école obligatoire : deux d'entre eux ont poursuivi durablement leur activité (« activité professionnelle »), six sont passés par des périodes assez longues sans travail ni formation (« activité professionnelle avec périodes creuses », n = 6). Une personne a commencé une activité professionnelle avant de s'orienter vers une solution transitoire (« activité professionnelle/solution transitoire »). Une autre a commencé par une activité professionnelle mais s'est retrouvée ensuite pendant une longue période sans travail (« activité professionnelle/sans travail »).

Sur les 39 jeunes considérés dans cette « micro-typologie », cinq seulement n'ont été à aucun moment dans une formation certifiante ni dans une solution transitoire (formation non certifiante) entre la fin de la scolarité obligatoire et la deuxième enquête TREE. Ceux-là seuls devraient, au sens strict, être considérés comme « sans formation ». Leurs parcours appartiennent à trois types différents : « activité professionnelle » pour l'un d'eux, « activité professionnelle/sans travail » pour un autre, « activité professionnelle avec périodes creuses » pour trois d'entre eux. Le tableau 4.4 indique neuf cas sans solution transitoire. Quatre d'entre eux ont néanmoins suivi une formation (non certifiante) pendant une brève période, laquelle n'est toutefois pas prise en compte dans cette micro-typologie. Il n'en reste donc que cinq qui n'ont effectivement suivi aucune formation (certifiante ou non certifiante).

Ces cinq jeunes forment un groupe mêlé assez caractéristique du type de parcours « pas de formation certifiante » : quatre garçons et une fille, quatre Suisses alémaniques, une Suisse romande, un jeune d'origine rurale, quatre d'origine urbaine. Trois ont suivi une scolarité à exigences élémentaires, deux une scolarité à exigences étendues, deux ont de faibles compétences en lecture, trois des compétences moyennes, quatre appartiennent au quart inférieur de l'échelle socio-économique, une au quart moyen-supérieur, trois sont de nationalité suisse, deux sont immigrés. Quatre sur les cinq cumulent plusieurs caractéristiques « à risque ».

Ces cinq jeunes sans formation constituent dans notre étude une sorte de groupe extrême qui illustre

Tableau 4.4 : Activités des jeunes du type « pas de formation certifiante » pendant les 21 mois qui ont suivi l'école obligatoire

Parcours selon chronologies individuelles	Nombre *	%
Solution transitoire/activité professionnelle	15	38
Solution transitoire/sans travail	6	15
Solution transitoire avec périodes creuses	8	21
Activité professionnelle	2	5
Activité professionnelle avec périodes creuses	6	15
Activité professionnelle/solution transitoire	1	3
Activité professionnelle/sans travail	1	3
Total	39	100

* Fréquences non pondérées

© TREE 2003

le problème de l'absence de formation chez les jeunes. Nous ne reviendrons plus spécialement, dans les pages qui suivent, sur ces cinq cas.

Efforts pour se former

Examinons à présent ce que les jeunes sans formation postobligatoire certifiante ont fait, après l'école obligatoire, pour optimiser leur parcours de formation. Les enquêtes TREE principales de 2001 et 2002 ont collecté des données sur différentes activités en rapport avec la recherche d'une place de formation. Le questionnaire de la première enquête se rapportait à la période écoulée depuis la fin de l'école obligatoire, celui de la deuxième enquête à la période écoulée depuis la première enquête. Les résultats obtenus nous renseignent sur les recherches que les jeunes ont entreprises dans le cadre de leur développement personnel pour trouver une place de formation (cf. Neuenschwander, 1996; Neuenschwander, Herzog et Holder, 2001)⁷⁴.

Les deux enquêtes principales ont considéré 17 activités en rapport avec la formation, dont la fréquence a été relevée à l'aide d'une question admettant quatre réponses possibles (« Non, jamais », « Oui, 1 fois », « Oui, 2 fois », « Oui, 3 fois ou

plus »). Comme ce sont les jeunes sans formation qui nous intéressent ici, nous examinerons surtout les réponses relatives à la recherche d'une place de formation. Puisque nous ne faisons pas, pour les formations certifiantes, de distinction entre les formations professionnelles et les formations générales, les items correspondants ont été confondus, de même que les données des deux enquêtes de 2001 et 2002.

La recherche d'une place de formation correspond aux items « J'ai postulé pour une place d'apprentissage » et « Je me suis inscrit dans une école »⁷⁵. Les autres items pertinents sont « Je suis allé au service d'orientation professionnelle », « Je me suis présenté à un examen d'admission pour une école ou un apprentissage » et « J'ai fait un stage » ainsi que les réponses négatives « Je n'ai pas eu une place d'apprentissage pour laquelle j'avais postulé » et « Je n'ai pas été pris dans une école où je m'étais inscrit ». Dans l'analyse qui suit, nous considérons seulement si une activité ou un événement a eu lieu ou non, sans tenir compte de sa fréquence. Les réponses sont donc soit « oui » (s'il y a au moins une réponse affirmative), soit « non » (si toutes les réponses sont négatives)⁷⁶.

Presque tous les jeunes du type « pas de formation certifiante » (n=38)⁷⁷ se sont efforcés de trouver

⁷⁴ La préparation d'une carrière professionnelle est l'une des huit « tâches de développement personnel » qui se présentent à cet âge de la vie (cf. Oerter et Dreher, 1995, p. 328).

⁷⁵ Contrairement au chapitre 4.2, qui distingue entre trois périodes (avant la fin de l'école obligatoire, un an après la fin de l'école obligatoire, deux ans après la fin de l'école obligatoire), nous considérons ici globalement les efforts que les jeunes ont déployés sur deux ans pour trouver une place de formation.

⁷⁶ Formations professionnelles et générales sont confondues. Exemple: un « oui » à l'item « J'ai postulé pour une place d'apprentissage » et un « non » à l'item « Je me suis inscrit dans une école » donnent une réponse « oui » pour l'aspect « a postulé pour une place de formation ». Il en va de même pour les items correspondants des enquêtes de 2001 et de 2002.

⁷⁷ Une personne pour laquelle une chronologie complète du type « pas de formation » a pu être établie n'est pas comprise dans l'enquête principale TREE 2001/2002. Donc, n=38 et non 39.

une place de formation après l'école obligatoire ; ils l'ont fait soit la première année, soit la deuxième année, soit les deux années après avoir quitté l'école (comme le montrait déjà en partie la Figure 4.2). Ces jeunes ont postulé ou se sont inscrits pour des places de formation (n=36), ont consulté un service d'orientation professionnelle (n=29), ont passé des examens d'admission ou ont effectué un stage (n=33). La plupart d'entre eux ont reçu des réponses négatives (n=28). A noter que ces données ne concernent pas exclusivement la recherche de places de formations certifiantes⁷⁸.

Motifs des réponses positives ou négatives

Dans l'enquête CATI⁷⁹, les jeunes ont été interrogés également – chacun en fonction de sa situation – sur les motifs des réponses positives ou négatives qu'ils ont reçues et sur les raisons pour lesquelles ils ont soit entrepris, soit renoncé à entreprendre, soit arrêté une formation. Sur la plupart de ces aspects, les données collectées sont peu nombreuses, chaque personne interrogée n'ayant eu à remplir que les questions pertinentes pour sa situation. Là où aucune fréquence n'est indiquée, il s'agit de cas isolés dont la fréquence est inférieure à 5.

Réponses négatives : Les jeunes du type « pas de formation certifiante » expliquent l'échec de leurs démarches (postulations pour une formation, inscriptions dans une école) par la forte concurrence qui règne entre les candidats, par l'insuffisance de leurs prestations, par le hasard (absence de motif clair) ou par le fait que leur candidature n'a pas été faite au bon moment.

Renoncements : Ceux qui, malgré une réponse positive, ont renoncé à une formation disent que l'établissement qui leur proposait une formation ne leur a pas plu, ou qu'ils ont préféré s'orienter vers une autre formation. Un candidat s'est vu promettre un engagement ultérieur, un autre a été invité à apprendre d'abord correctement la langue (avec, dans les deux cas, une promesse d'engagement ferme). Les motifs invoqués ne sont jamais l'antipathie pour les formateurs ou une distance trop longue à parcourir jusqu'au lieu de formation.

Réponses positives/entrée en formation : Quelques jeunes du type « pas de formation certifiante » ont trouvé provisoirement une solution transitoire. On peut se demander pour quelles raisons ils ont embrassé cette activité. Certains parlent de « supérieurs sympathiques », d'autres disent que l'établissement leur a fait « bonne impression » ou qu'il se situait « à proximité de leur domicile ». Seuls deux d'entre eux parlent de « profession de rêve ». Mais près de la moitié des jeunes ayant suivi ce type de parcours n'avaient manifestement pas d'autre choix (n=17) ou invoquent des motifs qui laissent entendre que la voie qu'ils ont choisie n'est pas optimale (pas trouvé de place d'apprentissage, passage obligé pour pouvoir atteindre un objectif professionnel, solution permettant d'optimiser les chances d'accéder à une profession, activité provisoire avant de commencer une formation). Quelques-uns disent avoir choisi une solution transitoire (10^e année scolaire) parce qu'ils ne savaient pas encore quelle profession ils souhaitaient exercer.

Arrêt d'une formation : Beaucoup de jeunes sont sans formation parce qu'ils ont arrêté prématurément la formation (solution transitoire) qu'ils avaient commencée. Les motifs en sont principalement des conflits ou des déceptions en rapport avec leur situation de formation. Des conflits avec les formateurs ont été plusieurs fois évoqués. Des motifs non directement liés à la formation (par exemple faillite de l'entreprise, déménagement, fondation d'une famille) n'ont jamais été évoqués.

Parmi les jeunes sans formation certifiante, peu nombreux sont ceux qui n'ont jamais suivi de formation – si l'on considère comme formations les solutions transitoires non certifiantes qui n'ont pas pour but premier de rapporter un salaire. Mais ces jeunes voient fréquemment leurs candidatures rejetées et optent souvent pour des solutions transitoires ou pour des alternatives qui ne les satisfont pas (« pas d'autre choix »), d'où des déceptions qui les amènent parfois à abandonner prématurément leur formation⁸⁰.

Perspectives

La dernière partie de l'enquête CATI était consacrée

⁷⁸ La distinction entre formations certifiantes et non certifiantes ne pouvait pas encore être faite au moment de l'enquête. Ce n'est qu'au cours du traitement des données collectées que les données relatives à la formation ont pu être réparties dans ces deux catégories.

⁷⁹ Interviews longues, n=35.

⁸⁰ L'absence de formation résulte rarement d'un choix délibéré, mais plutôt d'un parcours biographique caractérisé par des postulations infructueuses, des formations abandonnées, des périodes de chômage, caractérisé aussi par une évolution personnelle ou familiale particulière (cf. Schober, 1992).

aux projets et aux perspectives d'avenir des personnes interrogées.

Projets

Une question (semi-standardisée) concernait leurs projets concrets (de formation) pour l'avenir proche. La plupart des jeunes, dans tous les types de parcours, envisagent d'une manière ou d'une autre soit de poursuivre, soit de recommencer, soit d'entreprendre une formation certifiante. Une petite minorité seulement cite des projets sans rapport avec la formation (activité professionnelle, vacances, etc.) ou n'a pas de projet du tout. Même parmi les jeunes sans formation, une nette majorité envisage de commencer une formation (n=26). Dans ce groupe, cinq jeunes n'ont pas de projet ou n'envisagent aucune formation. Pour quatre autres, nous n'avons pas de données.

Aspirations

Les jeunes ont été invités à dire quelle formation ils choisiraient s'ils étaient entièrement libres de leur choix⁸¹. Près de la moitié des jeunes interrogés choisiraient de poursuivre la formation en cours ou de reprendre une formation interrompue. Un bon tiers commencerait une autre formation si une possibilité se présentait. Une petite partie des personnes interrogées choisiraient d'entrer dans la vie active. Ceux qui ne savent pas ce qu'ils voudraient faire et ceux qui souhaiteraient ne rien faire sont peu nombreux. Dans le groupe « pas de formation certifiante », la moitié environ des jeunes souhaiteraient commencer une nouvelle formation (n=19). Une part importante d'entre eux voudraient renouer avec une formation interrompue ou poursuivre la formation qu'ils viennent de commencer (n=10)⁸². On le voit, le fait d'être sans formation correspond rarement à un souhait. Personne, parmi les jeunes sans formation, n'a dit souhaiter entrer dès à présent dans la vie active.

Perspectives de changement

Que faudrait-il changer pour que vos souhaits puissent se réaliser ? Les réponses que les jeunes ont

données à cette question ouverte ont été classées de manière à faire apparaître s'ils considèrent qu'un changement éventuel dépend plutôt d'eux-mêmes ou plutôt des circonstances extérieures. A la première catégorie appartiennent celles et ceux qui pensent qu'un éventuel changement dépend de leurs propres prestations (notes), de leur assiduité, de leur motivation ou de leurs décisions personnelles. La deuxième catégorie comprend celles et ceux qui voient des obstacles dans le manque d'offres de formations, dans le manque d'argent, dans les exigences et conditions excessives qui leur sont imposées. Quelques-uns ont dit ne souhaiter aucun changement ; cette catégorie comprend les jeunes ayant donné des réponses telles que « *Tout est OK* », etc.

Seule une minorité de jeunes a répondu à cette question. Environ un quart des personnes interrogées dans l'enquête CATI estiment qu'elles auraient les moyens de changer quelque chose. Celles qui pensent que leur situation est déterminée par des facteurs extérieurs ou qui ne souhaitent aucun changement sont peu nombreuses. Parmi les jeunes du type « pas de formation certifiante », cinq considèrent que leur situation est déterminée par les circonstances, quatre disent qu'ils pourraient ou devraient eux-mêmes faire quelque-chose, cinq estiment qu'il n'y a rien à changer, trois ne savent pas, et près de la moitié n'ont pas répondu (n=18). Le nombre élevé de réponses manquantes montre que les personnes concernées ont apparemment du mal à dire comment leur situation pourrait changer ; on observe ici une certaine perplexité.

Les résultats montrent que les jeunes sans formation certifiante ont, dans leur majorité, une idée claire de la formation qu'ils souhaitent acquérir, même si ce souhait n'est pas immédiatement réalisable. Par contre, on n'observe parmi eux aucun besoin d'entrer rapidement dans la vie active. Ceux qui souhaitent changer quelque-chose à leur situation estiment que cela dépend d'eux-mêmes plutôt que de facteurs extérieurs inhérents à la société⁸³.

⁸¹ Les réponses à cette question, qui était en partie standardisée et en partie ouverte, ont été ramenées à un petit nombre de catégories. Nous distinguons entre les jeunes qui souhaitent poursuivre la formation en cours ou reprendre une formation interrompue, les jeunes qui souhaitent commencer une nouvelle formation et les jeunes qui souhaitent entrer dans la vie active.

⁸² Les jeunes considèrent les solutions transitoires comme des formations, de sorte qu'il n'est pas déraisonnable à leurs yeux de vouloir reprendre ou poursuivre une telle solution.

⁸³ Cette constatation n'est pas nouvelle. Une synthèse des recherches allemandes sur la transition entre l'école et la vie active, réalisée au milieu des années 90, montre que les jeunes, au moment d'entrer dans la vie professionnelle, attribuent leur succès ou leur échec non pas tant à la société qu'à leur propre comportement et à leurs aptitudes personnelles (Wahler et Witzel, 1996).

Bilan subjectif

Les participants à l'enquête CATI ont été invités à dire ce qu'ils pensent du chemin qu'ils ont parcouru depuis la fin de l'école obligatoire et comment ils voient leur situation au moment de l'enquête.

Chemin parcouru depuis la fin de l'école obligatoire

Une question ouverte a été posée à ce sujet tout à la fin du questionnaire CATI. On peut distinguer, parmi les réponses qui y ont été faites, entre des bilans « positifs », des bilans « mitigés » et des bilans « négatifs ». Exemple de bilan positif : « *A appris à mieux se connaître ; a compris que, même si une formation a été abandonnée, tout reste possible.* » Exemple de bilan mitigé : « *... est devenu plus mature, a appris à s'accommoder des hauts et des bas, mais n'a toujours pas de place d'apprentissage et trouve que la vie est dure ...* »

La moitié environ des personnes interrogées tirent un bilan positif de la période qui a suivi l'école obligatoire, environ un quart en tirent un bilan mitigé. Les bilans négatifs sont peu nombreux. Les jeunes du type « pas de formation certifiante » tirent également, pour la plupart, un bilan positif de cette période (n=15) ; le bilan est mitigé pour un bon quart d'entre eux (n=10) ; il est négatif pour six d'entre eux.

Pour compléter cette évaluation ouverte, les jeunes ont eu à répondre à une question standardisée leur demandant dans quelle mesure ils sont satisfaits, globalement, de la période écoulée depuis la fin de l'école obligatoire. Une forte majorité d'entre eux se dit très ou assez satisfaite. Seule une petite minorité dit avoir vécu une période très ou assez insatisfaisante. Parmi les jeunes qui n'ont pas commencé de formation certifiante, près de la moitié sont très satisfaits (n=17), environ un quart sont partiellement satisfaits (n=9), quelques-uns sont très ou assez insatisfaits (n=8). Cette question standardisée montre donc également que l'insatisfaction des jeunes restés sans formation certifiante après l'école obligatoire est, même après deux ans, modérée. En cela, ces jeunes ne se différencient pas fondamentalement de l'ensemble des jeunes de l'échantillon CATI.

Satisfaction au moment de l'enquête

Une autre question (ouverte) portait sur le degré de satisfaction des jeunes au moment de l'enquête. Les réponses à cette question ont été réparties dans les

catégories « pas satisfait », « moyennement satisfait » et « satisfait ». Ici aussi, on constate que les jeunes sont, dans leur grande majorité, satisfaits de leur sort. Dans le type de parcours « pas de formation certifiante », la moitié des jeunes sont satisfaits (n=17), quelques-uns sont moyennement satisfaits (n=5), quelques autres, un peu plus nombreux, sont insatisfaits (n=9).

Les jeunes sans formation certifiante de notre échantillon tendent donc à être plutôt satisfaits de leur situation et de leur parcours depuis la fin de l'école obligatoire. Environ un quart d'entre eux seulement se disent insatisfaits. Cette appréciation ne peut toutefois pas se généraliser à l'ensemble des jeunes sans formation. Il est probable en effet que beaucoup de situations problématiques aient échappé à la présente analyse, de sorte que toute généralisation serait hasardeuse.

En résumé, nous pouvons dire que les jeunes sans formation certifiante sont assez souvent éconduits lorsqu'ils postulent pour une place de formation et qu'ils s'orientent alors vers des alternatives et des solutions temporaires peu satisfaisantes, que souvent ils abandonnent par la suite assez vite. Ils restent néanmoins résolus à commencer une formation dans un avenir proche. Ils ne souhaitent pas entrer d'emblée dans la vie active. Ils comptent davantage sur eux-mêmes pour se tirer d'affaire que sur la société. Une petite partie seulement de ces jeunes sont insatisfaits de leur situation et du parcours qu'ils ont accompli depuis la fin de la scolarité obligatoire.

4.4 Synthèse

Pas de profession sans formation postobligatoire ; pas de place de travail sans titre de formation. Telle est la réalité – dictée par le marché du travail – à laquelle les jeunes sont confrontés au sortir de l'école obligatoire. Ils sont dans la nécessité de poursuivre leur formation au-delà du degré secondaire I, afin d'obtenir un diplôme reconnu qui ait une certaine valeur sur le marché de l'emploi. Les jeunes sans titre de formation risquent d'être exclus de la vie active, avec les conséquences économiques et sociales que cela comporte.

Les données TREE que nous avons analysées dans le présent chapitre corroborent ce qui a été dit plus haut du « profil à risque » des jeunes qui ne parviennent pas, ou qui ne parviennent que tardivement, à

entreprendre une formation postobligatoire certifiante : tendanciellement, ils sont plutôt de sexe féminin, résident plutôt en Suisse alémanique, n'ont reçu qu'une formation élémentaire au degré secondaire I, ont des compétences médiocres en lecture et appartiennent à des familles défavorisées sur le plan socio-économique et/ou à des familles immigrées. Ces jeunes ont une plus forte probabilité que les autres de suivre un parcours postobligatoire discontinu et d'entrer tardivement dans une formation certifiante – si tant est qu'ils y entrent un jour.

Nous avons, sur la base de chronologies mensuelles des activités des jeunes après l'école obligatoire, distingué six types de parcours discontinus. Ces parcours, qui diffèrent par la nature et par la durée des épisodes qui les composent, ont été confrontés au parcours « normal », qui consiste à entreprendre et à poursuivre une formation certifiante de plusieurs années, soit dans le domaine professionnel, soit dans celui des études générales. Distinction a été faite entre les formations certifiantes et les formations de caractère temporaire ou transitoire. Certains jeunes changent d'orientation au cours des deux années qui suivent l'école obligatoire sans que cela ne remette en cause la poursuite de leur formation certifiante. Une grande partie des jeunes attendent une année avant de commencer une formation certifiante. Quelques-uns demeurent la deuxième année encore dans une solution transitoire. D'autres interrompent ou arrêtent (provisoirement) la formation qu'ils avaient commencée. Enfin certains jeunes, qui forment un groupe assez petit dans notre échantillon, ne suivent aucune formation certifiante – et parfois ne recourent à aucune solution transitoire – pendant les deux années qui suivent l'école obligatoire.

C'est surtout à ces jeunes sans formation certifiante que le présent chapitre a été consacré. Ces jeunes sont très marqués par les facteurs de risque énumérés plus haut. La majorité d'entre eux persévèrent, deux ans après avoir quitté l'école obligatoire, dans leurs recherches d'une place de formation. Malgré les réponses négatives et les déceptions, ils restent déterminés à acquérir une formation. Cette détermination transparait dans le fait qu'une grande partie de ces jeunes s'est employée, durant toute la période d'observation, à postuler pour des places d'apprentissage et/ou à s'inscrire dans des écoles.

On pourrait penser que les jeunes sans formation certifiante ont, davantage que les autres, subi dans

leur vie des événements critiques. Il n'en est rien : le parcours des jeunes qui ne suivent pas de formation certifiante ne se caractérise pas par une accumulation d'événements critiques supérieure à la moyenne. Une telle accumulation s'observe, en revanche, chez les jeunes qui, pendant la période d'observation, ont arrêté (provisoirement) leur formation. Ceux-là ont vécu environ deux fois plus d'événements critiques que le groupe de référence – ceux dont le parcours de formation est stable – et aussi nettement plus que ceux des autres types de parcours.

Peu nombreux sont les jeunes qui, les deux premières années après l'école obligatoire, n'ont suivi aucune formation d'aucune sorte. Cette conclusion s'impose si l'on considère comme des formations les activités non certifiantes que les jeunes pratiquent à titre de solution transitoire. Les jeunes éprouvent donc fortement le besoin d'acquérir des qualifications professionnelles. S'ils recourent à des solutions transitoires, c'est pour se préparer à une formation professionnelle, ou parce qu'ils n'ont pas d'autre choix. Les solutions transitoires, souvent, ne se différencient pas fondamentalement, par leur contenu, d'une activité professionnelle sous-rémunérée, elles s'apparentent parfois à une formation professionnelle, mais elles ont le défaut de ne pas déboucher sur un certificat de formation, d'où leur moindre valeur sur le marché du travail.

Les jeunes sans formation certifiante voient fréquemment leurs postulations rejetées et doivent se contenter de solutions provisoires, souvent peu satisfaisantes, qu'ils abandonnent d'ailleurs très vite. Mais ils restent déterminés à commencer une formation certifiante. Entrer dans la vie active ne constitue pas pour eux une alternative souhaitée, mais tout au plus une solution envisagée à titre temporaire.

Si l'on demande aux jeunes sans formation ce qu'il faudrait changer pour améliorer leur situation, ils pensent en premier lieu à des solutions venant d'eux-mêmes. Ils n'incriminent ni les circonstances ni la société, et croient en leur capacité à acquérir une formation professionnelle. La deuxième année après avoir quitté l'école obligatoire, la plupart d'entre eux ne sont pas découragés (du moins pas ceux qui ont participé à notre enquête). Cela apparaît notamment dans le fait qu'une petite partie seulement de ces jeunes se disent insatisfaits de leur situation et du chemin qu'ils ont parcouru. Peut-être faut-il voir là en partie un optimisme de façade (destiné à donner

de soi l'image d'une personne « cool » et « sans problème »). Dans une société où la formation et les qualifications sont une norme reconnue, il serait en effet désavantageux (ou psychologiquement « dévalorisant ») d'abandonner toute ambition en matière de formation. Quoi qu'il en soit, les présentes considérations ne s'appliquent qu'aux jeunes qui ont participé à notre enquête. Il est probable que bien des situations de formation problématiques ne soient pas représentées parmi eux.

L'absence de formation est un sérieux handicap. Plusieurs études ont montré que le manque de qualifications professionnelles est le principal facteur de risque pouvant conduire au chômage (OFS, 1998; Bynner et Parsons, 2002; Troeltsch *et al.*, 2000; Wolter, s. d.). Il est certes possible de rattraper à l'âge adulte la formation qui n'a pas été reçue dans la jeunesse, mais ceux qui ont des difficultés au départ sont aussi ceux qui risquent le plus d'échouer dans ce rattrapage (Gloor *et al.*, 2000). On peut considérer que, après l'âge de 23 ans, la situation d'une personne sans formation ne change pratiquement plus. Les jeunes adultes qui n'ont pas réussi à acquérir d'emblée une formation ne pourront que difficilement y remédier par la suite (Troeltsch *et al.*, 2000).

Il est dès lors important de donner aux jeunes des possibilités réalistes d'entrer « sans heurts » dans une voie de formation certifiante. Chaque année qui passe diminue leurs chances d'acquérir la formation et les qualifications nécessaires à leur intégration dans la société. Les besoins de formation et la volonté de se former ne manquent pas. Les jeunes ont le désir d'apprendre une profession qui corresponde à leurs aptitudes et à leurs inclinations. Ils veulent faire quelque chose de leur vie, ils souhaitent s'intégrer dans la vie économique et sociale.

5 Les solutions transitoires – un pis-aller ?

Thomas Meyer

« Il existe des formations adaptées aux intérêts, aux capacités et aux styles d'apprentissage de tous les jeunes. »

(CDIP/OFFT, 2000, p. 65)

5.1 Importance du phénomène

Le nombre de jeunes qui recourent à des « solutions transitoires » après l'école obligatoire a fortement augmenté au cours des dix dernières années. Au début des années 90, environ 6% des jeunes accomplissaient une dixième ou une onzième année scolaire après l'école obligatoire, selon la statistique scolaire de l'OFS. Cette proportion est passée à environ 9% à la fin des années 90 (OFS, 2001 ; LINK, 1999). Gertsch, Gerlings et Modetta (1999) estiment que, vers la fin des années 90, au moins 10'000 jeunes par volée optaient pour une solution transitoire après l'école obligatoire, ce qui représente une proportion d'environ 13%.

Les données de l'étude TREE montrent que cette estimation est plutôt en deçà de la réalité. Selon TREE, près d'un quart des jeunes ayant quitté l'école obligatoire en 2000 ont choisi une solution transitoire quelconque avant de s'engager dans une formation postobligatoire. Mais l'étude TREE inclut, dans sa définition des solutions transitoires, des formes d'activité faiblement institutionnalisées, telles que des stages et des activités sociales, qui ne sont pas prises en considération dans Gertsch *et al.* Les estimations de TREE coïncident très bien avec les chiffres du « baromètre des places d'apprentissage », seule statistique – en dehors de TREE – qui prenne en considération les solutions transitoires extrascolaires

faiblement institutionnalisées⁸⁴. Il ne nous semble pas exagéré d'affirmer que l'entrée indirecte dans les formations certifiantes du degré secondaire II est devenue un phénomène de masse. Parmi les jeunes qui ont achevé leur scolarité en 2000, près de 20'000 ont choisi cette option.

La Figure 5.1 montre la répartition des jeunes entre les différents types de solutions transitoires. La part du lion (près de 70%, environ 13'000 jeunes) revient, un an après l'école obligatoire, à la « traditionnelle » dixième (ou onzième) année scolaire⁸⁵. Environ 6% (soit environ 1000 jeunes) accomplissent un préapprentissage. Le quart restant se répartit entre diverses formes d'occupation plus faiblement institutionnalisées, telles que « travail au pair », « stage/travail social », « école de langue/école à l'étranger » (entre 5 et 8 %, soit environ 1000-1500 personnes pour chaque catégorie).

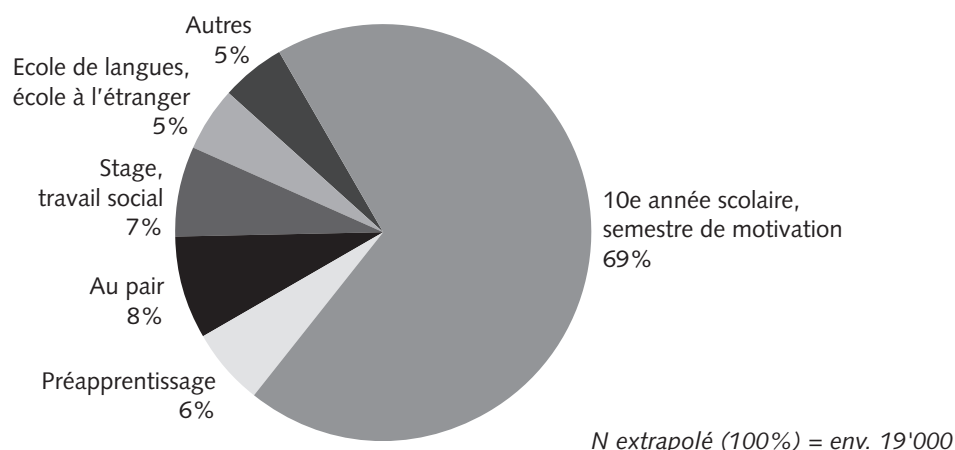
5.2 Interprétation du phénomène

Nous ne prétendons pas évaluer sur la base de l'étude TREE chacune des formes d'occupation transitoire qui s'offrent aux jeunes. L'échantillon utilisé est trop petit, la diversité et l'hétérogénéité de l'offre, trop grandes. Notre but est plutôt d'étudier la signification et la fonction des solutions transitoires dans cette phase critique qu'est le passage du degré secondaire I au degré secondaire II. Nous nous appuyons sur des données qui reflètent avant tout les perspectives individuelles des personnes interrogées. Mais comme ces données sont représentatives de toute une cohorte de jeunes en fin de scolarité, elles permettent de tirer des conclusions sur le fonctionnement (ou le dysfonctionnement) du système dans lequel ces jeunes évoluent.

⁸⁴ Cf. Baromètre des places d'apprentissage, août 2000 : www.bbt.admin.ch/berufsbj/projekte/barometer/archiv/f/bericht200008.pdf

⁸⁵ Semestres de motivation compris.

Figure 5.1: Jeunes en situation transitoire un an après l'école obligatoire



© TREE 2003

Les solutions transitoires sont censées remplir essentiellement trois fonctions :

- *Une fonction de rattrapage* pour les jeunes qui ont un retard scolaire, linguistique ou autre à combler avant de pouvoir entreprendre une formation postobligatoire certifiante.
- *Une fonction d'orientation* pour les jeunes qui ont du mal à trouver leur voie, qui ont de la peine à s'orienter, qui hésitent entre plusieurs filières de formation.
- *Une fonction d'équilibrage* qui, contrairement aux deux fonctions précédentes, ne concerne pas les individus mais le « marché de la formation » au degré secondaire II. Elle vise à pallier le déséquilibre qui existe entre l'offre et de la demande de places de formation. Les solutions transitoires font en effet office de « salles d'attente » pour les jeunes qui, à cause d'une offre insuffisante, ne parviennent pas à entreprendre directement une formation postobligatoire certifiante. Cette fonction vaut aussi pour les jeunes qui se destinent à des formations qui ne peuvent pas être commencées immédiatement après l'école obligatoire, telles les formations aux professions de la santé et aux professions sociales, qui requièrent un âge minimum et/ou une formation préalable.

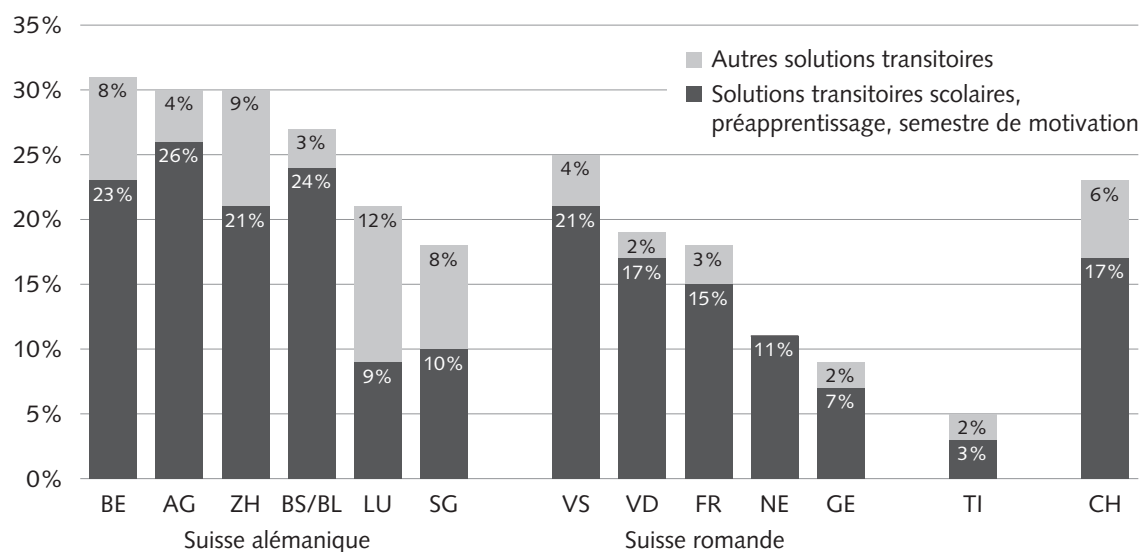
Dans ce chapitre, nous essaierons de voir dans quelle mesure – et avec quel succès – les différentes solutions transitoires parviennent à remplir ces trois fonctions. Cela ne peut se faire qu'indirectement et par approximation, car ces fonctions ne se laissent pas

clairement isoler les unes des autres. Elles interviennent souvent de manière combinée. En outre, la fonction d'équilibrage n'est pas directement mesurable à partir des données de l'enquête TREE, qui sont des données individuelles axées sur les « utilisateurs » des solutions transitoires.

5.3 Hétérogénéité du phénomène

Les solutions transitoires sont d'une extrême diversité (Gertsch *et al.*, 1999). Elles varient selon les régions et les cantons ; elles diffèrent quant à leur organisation, à leur financement, à leur contenu, etc. Les données de l'enquête TREE illustrent bien cette hétérogénéité.

La Figure 5.2 montre l'hétérogénéité géographique du phénomène. On constate d'importantes différences entre les régions linguistiques : les jeunes de Suisse alémanique optent nettement plus fréquemment pour des solutions transitoires (26%) que les jeunes de Suisse romande (16%), tandis que les jeunes Tessinois n'y recourent que très peu (5%). Les différences sont considérables aussi à l'intérieur des régions linguistiques. En Suisse alémanique, la proportion de jeunes qui choisissent une solution transitoire varie entre 20% (cantons de Lucerne et de Saint-Gall) et 30% (cantons de Berne, d'Argovie et de Zurich). En Suisse romande, elle varie entre environ 10% (Neuchâtel et Genève) et 25% (Valais). Un troisième facteur de variabilité réside dans le type d'occupation. Les cantons de Berne, d'Argovie, de

Figure 5.2 : Jeunes en situation transitoire, par canton⁸⁶ et par type d'occupation

© TREE 2003

Zurich, de Bâle et du Valais ont des proportions élevées de jeunes dans des solutions transitoires de type scolaire (y compris préapprentissage et semestres de motivation). Les cantons de Berne, de Zurich, de Lucerne et de Saint-Gall présentent en outre des proportions élevées de jeunes (8–12%) dans les autres types d'occupation⁸⁷. Dans les cantons de Lucerne et de Saint-Gall, les proportions de jeunes sont à peu près égales pour les deux types de solutions transitoires. En Suisse romande, les solutions non scolaires sont généralement bien moins courantes qu'en Suisse alémanique.

En interprétant ces données, il faut tenir compte du fait que certaines formations postobligatoires sont utilisées comme des « solutions transitoires » par une partie des jeunes. Par exemple, dans le canton de Genève, où la part des jeunes en situation transitoire est faible, on sait que certains jeunes ne suivent qu'à titre transitoire la première année des écoles de culture générale (cf. Evrard *et al.*, 2003). Ce phénomène, qui s'observe aussi dans le canton du Tessin, est difficile à quantifier, mais il faut le garder présent à l'esprit lorsqu'on évalue l'ampleur du recours aux solutions transitoires.

5.4 Profils des jeunes en situation transitoire

Le Tableau 5.1 montre le profil socio-démographique et le profil de compétences des jeunes dans les différents types de solutions transitoires.

Sexe

On compte environ deux filles pour un garçon en situation transitoire un an après le fin de l'école obligatoire (64% contre 36%). Les garçons se dirigent plutôt vers des solutions transitoires de type scolaire (part des garçons 43%). Les garçons ne sont majoritaires que dans un type de solution transitoire : le préapprentissage. Les solutions transitoires non scolaires sont pratiquement le domaine réservé des filles (part des garçons : 15%).

Origine sociale

Les jeunes en situation transitoire proviennent, dans des proportions supérieures à la moyenne, des couches sociales modestes (61%, contre 50% dans l'échantillon total). La part d'adolescents de condition modeste est particulièrement élevée dans les groupes « *au pair* » et « *préapprentissage* » (75%

⁸⁶ Pour la Suisse alémanique, seuls sont pris en considération les cantons représentés par au moins 300 personnes dans l'échantillon PISA/TREE.

⁸⁷ Stage, travail social, séjour linguistique, année au pair, école de langues, école à l'étranger, etc.

Tableau 5.1 : Répartition des jeunes en situation transitoire selon différents critères

Situation 1 an après l'école obligatoire	Solution transitoire								Accès direct à une formation certifiante			Pas en formation	Total
	scolaire		autre					Total	professionnelle		Formation générale		
	10 ^e année scolaire, pré-apprentissage, semestre de motivation	dont préapprentissage	stage (pratique)	Ecole de langues, écoles à l'étranger	Au pair	Autres	Total		Exigences basses ou moyennes	Exigences élevées			
Total extrapolé (N=100%)	14'000	1000	1400	900	1500	900	5000	19'000	23'000	15'000	22'000	5000	82'000
Sexe													
Féminin	57%	23%	91%	80%	99%	58%	85%	64%	29%	46%	61%	49%	50%
Masculin	43%	77%	9%	20%	1%	42%	15%	36%	71%	54%	39%	51%	50%
Statut socio-économique													
Modeste (< médiane)	59%	75%	65%	48%	75%	69%	65%	61%	67%	46%	23%	71%	50%
Elevée (> médiane)	41%	25%	35%	52%	25%	31%	35%	39%	33%	54%	77%	29%	50%
Statut d'immigration *													
Suisse	61%	29%	72%	84%	96%	73%	82%	66%	75%	75%	74%	52%	72%
Etranger	39%	71%	28%	16%	4%	27%	18%	34%	25%	25%	26%	48%	28%
Type de scolarité au secondaire I													
Exigences élémentaires	45%	58%	45%	23%	36%	69%	43%	45%	54%	10%	4%	48%	30%
Exigences étendues	51%	16%	55%	77%	63%	29%	57%	52%	44%	87%	94%	50%	67%
Compétences en lecture selon PISA													
(assez) faibles (niveau 0–2)	59%	92%	53%	31%	41%	79%	50%	57%	61%	27%	12%	71%	41%
(assez) élevées (niveau 3–5)	41%	8%	47%	69%	59%	21%	50%	43%	39%	73%	88%	29%	59%
Degré d'urbanisation													
Campagne	35%	30%	45%	39%	58%	37%	46%	38%	47%	41%	26%	35%	38%
Ville/agglomération	65%	70%	55%	61%	42%	63%	54%	62%	53%	59%	74%	65%	62%

* pays de naissance du père

© TREE 2003

chacun) et particulièrement faible (48%) dans la catégorie « école de langues/école à l'étranger ».

Statut d'immigration

Le rapport entre les jeunes « indigènes » et les jeunes d'origine étrangère est d'environ deux à un parmi les jeunes en situation transitoire (66% contre 34%). Le rapport est de trois à un dans l'échantillon total (72% contre 28%). Les jeunes d'origine étrangère sont donc significativement surreprésentés dans les solutions transitoires. Mais leur proportion varie assez fortement selon le type de solution transitoire. Elle est environ deux fois plus élevée dans les solutions de type scolaire (39%) que dans les autres (18%). Les jeunes d'origine étrangère sont de loin le plus fortement représentés dans les préapprentissage (71%).

Origine scolaire

La part des jeunes ayant accompli au degré secondaire I une scolarité à exigences élémentaires (filières pratiques/préprofessionnelles) est nettement plus élevée dans les solutions transitoires (45%) que dans l'échantillon total (30%). Leur surreprésentation est particulièrement marquée dans le sous-groupe « préapprentissage » (58%) et dans la catégorie résiduelle « autres solutions transitoires » (69%). Inversement, les sous-groupes « école de langues/école à l'étranger » et « au pair » se caractérisent par des proportions remarquablement faibles de jeunes issus des filières pratiques ou préprofessionnelles (respectivement 23% et 36%).

Compétences en lecture selon PISA

La proportion de jeunes ayant des compétences (assez) faibles en lecture est nettement plus élevée dans les solutions transitoires (57%) que dans l'échantillon total (41%). Elle est la plus élevée dans les sous-groupes « préapprentissage » (92%) et « autres » (79%), et la plus faible dans les sous-groupes « école de langues/école à l'étranger » et « au pair » (resp. 31% et 41%).

Origine urbaine/rurale

Globalement, on n'observe pas de différence ville-campagne. La part des jeunes d'origine rurale est de 38% parmi les jeunes en situation transitoire comme dans l'échantillon total. Des différences apparaissent cependant si l'on considère les divers types de solu-

tions transitoires : les jeunes d'origine rurale sont plus fortement représentés dans les solutions transitoires de type non scolaire (46%) que dans les autres types. Le sous-groupe « au pair » se distingue par une proportion de jeunes d'origine rurale de 58%.

Comparaison avec les autres types de parcours

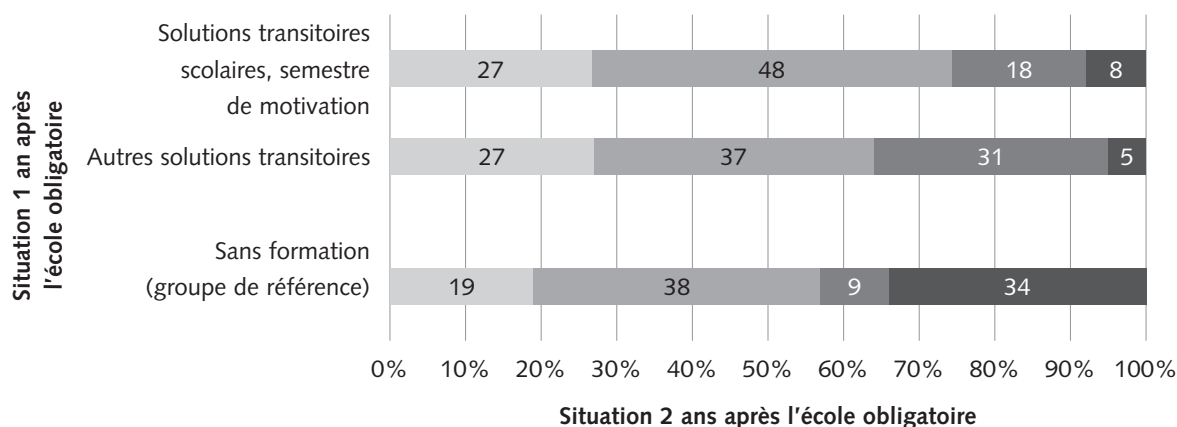
D'une manière générale (et à la lumière des résultats présentés dans les chapitres précédents), on peut dire que les jeunes en situation transitoire se caractérisent par un profil nettement plus « à risque » que les autres. On trouve parmi eux, dans des proportions supérieures à la moyenne, des jeunes de condition sociale modeste, issus de familles d'immigrés, ayant de faibles compétences en lecture et ayant accompli une scolarité à exigences élémentaires au degré secondaire I. Ce profil est à bien des égards comparable à celui des jeunes qui n'entreprennent aucune formation (avant dernière colonne du Tableau 5.1). Il présente également une grande ressemblance avec le profil des jeunes qui, après l'école obligatoire, commencent directement une formation professionnelle de niveau élémentaire ou moyen. Mais, par rapport à ces derniers, les jeunes en situation transitoire tendent à avoir un meilleur « profil de compétences » : leurs compétences en lecture selon PISA sont en moyenne plus élevées, et ils ont plus fréquemment suivi au degré secondaire I une scolarité à exigences étendues.

5.5 Sur quoi débouchent les solutions transitoires ?

Dans quelle mesure les jeunes qui ont opté pour une solution transitoire la première année après l'école obligatoire parviennent-ils ensuite à accéder à une formation certifiante du degré secondaire II ? Selon Gertsch *et al.* (1999), environ 70% de ces jeunes finissent par rejoindre une filière certifiante. Comme le montre la Figure 5.3, ce taux coïncide assez bien avec celui calculé sur la base des données TREE : environ trois jeunes sur quatre, parmi celles et ceux qui ont choisi une solution transitoire de type scolaire, parviennent à entrer dans une formation certifiante du degré secondaire II (75%). Un bon quart (27%) entreprennent une formation à exigences élevées⁸⁸, un peu moins de la moitié

⁸⁸ Etudes et formations professionnelles exigeantes.

Figure 5.3 : Taux de « raccordement »



- « Raccordement » à une formation de niveau élevé
- « Raccordement » à une formation de niveau bas ou moyen
- Pas de « raccordement » : poursuite de la solution transitoire
- Pas de « raccordement » : aucune formation

Suite à des erreurs d'arrondissement, la somme des pourcentages peut dévier de 100%

© TREE 2003

(48%) une formation à exigences basses ou moyennes.

Les jeunes qui ont choisi d'autres types de solutions transitoires rejoignent dans une proportion sensiblement moindre les filières certifiantes (64%). Ils demeurent bien plus fréquemment que les autres dans une situation transitoire la deuxième année après l'école obligatoire (31%).

La Figure 5.3 indique à titre de comparaison le taux de « raccordement » des jeunes qui n'ont suivi aucune formation la première année après l'école obligatoire. Ce taux (environ 57%) est significativement plus faible que pour les jeunes qui ont passé par une solution transitoire, quelle que soit la nature de cette dernière. On notera, parmi les jeunes qui n'ont suivi aucune formation la première année après l'école obligatoire, la proportion élevée de ceux qui sont demeurés sans formation la deuxième année (34%). Cette proportion n'atteint pas 10% chez les jeunes qui ont opté la première année pour une solution transitoire.

Parmi les jeunes qui optent la première année pour une solution transitoire, quels sont ceux qui ont le plus de chances de pouvoir rejoindre ensuite une formation certifiante ? Le Tableau 5.2 montre que les filles y parviennent nettement moins souvent (65%)

que les garçons (78%). Mais cette différence est partiellement due à un biais « systématique » : les formations qui ne peuvent être commencées avant l'âge de 18 ans attirent surtout les filles, qui sont dès lors souvent réduites à patienter deux ans après l'école obligatoire.

Les jeunes qui ont accompli une scolarité à exigences étendues accèdent significativement plus souvent (74%) à une formation certifiante que celles et ceux qui ont accompli une scolarité à exigences élémentaires (63%). Il en va de même pour ceux qui ont de bonnes compétences en lecture (73%) par rapport à ceux dont les compétences en lecture sont moindres (60%). L'origine étrangère n'exerce pas d'influence statistiquement significative, sauf pour les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise, qui rejoignent nettement moins fréquemment une formation certifiante (58%) que les Suisses (72%). Il n'y a pas de différence significative en ce qui concerne la région linguistique et la situation socio-économique.

Considérant que les facteurs énumérés dans le Tableau 5.2 s'influencent sans doute réciproquement, nous avons construit, pour expliquer les chances de « raccordement » des jeunes, plusieurs modèles multivariés qui vérifient l'influence de

Tableau 5.2 : Taux de « raccordement » selon différents critères

		« Taux de raccordement »*	Signification différences**
Total		72%	
Sexe	féminin	65%	***
	masculin	78%	
Région linguistique	Suisse alémanique	69%	n.s.
	Suisse romande	70%	
Type de scolarité au degré secondaire I	Exigences élémentaires	63%	***
	Exigences étendues	74%	
Compétences en lecture	faibles	60%	***
	élevées	73%	
Statut socio-économique	modeste	69%	n.s.
	élevé	71%	
Origine	Suisse	72%	***
	Balkans, Turquie, Portugal	58%	

*Numérateur : jeunes qui, après une année en situation transitoire, ont pu accéder à une formation certifiante du degré secondaire II

© TREE 2003

Dénominateur : tous les jeunes qui étaient en situation transitoire la première année après l'école obligatoire

** n.s = non significatif ; *** = hautement significatif

chaque facteur après contrôle statistique de tous les autres facteurs.

Un premier modèle par lequel nous avons tenté d'expliquer, en tenant compte simultanément de tous les facteurs énoncés dans le Tableau 5.2, quels jeunes parviennent à rejoindre une formation certifiante après un période transitoire et lesquels n'y parviennent pas, a produit des résultats décevants. Ce modèle a une puissance explicative assez faible⁸⁹.

Un deuxième modèle, plus fin, a été construit pour comparer la structure des chances et des risques des quatre groupes de jeunes considérés dans la Figure 5.3 : ceux qui rejoignent une formation de niveau élevé, ceux qui rejoignent une formation de niveau élémentaire ou moyen, ceux qui restent en situation transitoire et ceux qui ne rejoignent aucune formation.

Ce modèle a une puissance explicative nettement supérieure au premier⁹⁰. Il donne un résultat surprenant en ce qui concerne l'influence des compétences des jeunes sur leurs chances d'accéder à une forma-

tion certifiante. Après contrôle des autres facteurs, le type de scolarité et les compétences en lecture ne jouent un rôle que pour le passage d'une solution transitoire à une formation à exigences élevées. Ces deux facteurs ne sont pas statistiquement significatifs pour le passage vers une formation (professionnelle) de niveau élémentaire ou moyen.

Pour les jeunes qui, après une solution transitoire, se retrouvent l'année suivante sans formation, on peut isoler deux facteurs de risque statistiquement significatifs : l'origine sociale et le degré d'urbanisation. Une condition sociale modeste et un environnement urbain augmentent le risque de se retrouver sans formation.

Pour les jeunes qui demeurent en situation transitoire la deuxième année après l'école obligatoire, il n'y a qu'un seul facteur de risque important : le sexe. Le risque est plusieurs fois plus élevé pour les filles que pour les garçons.

L'offre de solutions transitoires est plus ou moins développé selon les régions, et ces différences

⁸⁹ Régression logistique binomiale ; pseudo-R2 selon Nagelkerke env. 0,15.

⁹⁰ Régression logistique multinomiale ; pseudo-R2 selon Nagelkerke >0,3.

influent sur les chances d'accéder à une formation à exigences élevées après une solution transitoire. Les chances tendent à être plus élevées dans les cantons où l'offre de solutions transitoires est vaste que dans les cantons où l'offre est plus restreinte.

L'appartenance à une famille immigrée n'exerce pas d'influence statistiquement significative sur l'accès à une formation certifiante si l'on contrôle statistiquement toutes les autres variables du modèle. A la lumière des résultats du chapitre 6, cette constatation est très réjouissante : elle semble indiquer que les jeunes d'origine étrangère peuvent augmenter notablement leurs chances d'accéder à une formation certifiante en recourant à une solution transitoire.

5.6 Synthèse

Le phénomène des solutions transitoires entre l'école obligatoire et les formations ultérieures a longtemps été quantitativement sous-estimé. La part des jeunes qui recourent à une solution transitoire après l'école obligatoire était estimée jusqu'ici à bien moins de 20%. Or, l'enquête TREE montre que près d'un jeune sur quatre opère de manière indirecte le passage de l'école obligatoire vers une formation certifiante du degré secondaire II. Mais la proportion varie énormément selon les régions linguistiques, selon les cantons et selon les types de solutions transitoires. Dans certains cantons (Berne, Argovie, Zurich) elle atteint presque un tiers, alors qu'elle n'est que de 5% dans le canton du Tessin (cf. Figure 5.2, p. 103).

Les jeunes qui optent pour une solution transitoire sont – par rapport à la cohorte totale – plus fréquemment de sexe féminin, appartiennent plutôt à une couche sociale modeste ou à une famille immigrée, ont suivi une filière scolaire élémentaire au degré secondaire I et ont obtenu des résultats médiocres en lecture au test PISA. Tendanciellement, leur profil de risque se rapproche de celui des jeunes qui n'entreprennent aucune formation. En ce qui concerne leurs compétences, toutefois, ils soutiennent la comparaison avec les jeunes qui, après l'école obligatoire, commencent directement une formation

professionnelle de niveau élémentaire ou moyen. Ils ont même, en moyenne, un profil de compétences supérieur à ces derniers.

Près des trois quarts des jeunes qui recourent à une solution transitoire accèdent par la suite à une formation certifiante du degré secondaire II (taux de « raccordement »). Environ un quart accède à une formation de niveau élevé, environ la moitié entreprend une formation de niveau élémentaire ou moyen. Le quart restant accomplit, dans la plupart des cas, une seconde année transitoire. Une minorité se retrouve sans formation après la solution transitoire.

Une analyse bivariée⁹¹ montre que le taux de raccordement varie considérablement selon le sexe, selon le bagage scolaire et selon que le jeune appartient ou non à une famille d'immigrés. Les filles, les jeunes aux compétences limitées et les jeunes d'origine étrangère accèdent significativement moins souvent que les autres à une formation certifiante.

Un modèle multivarié plus fin⁹² montre toutefois que les compétences acquises⁹³ ne déterminent pas de manière statistiquement significative le passage vers les formations de niveau élémentaire ou moyen. Les facteurs de risque statistiquement significatifs pour le « non-raccordement » sont bien plus le sexe, la situation sociale et le degré d'urbanisation (mais pas l'appartenance à une famille immigrée).

En ce qui concerne les trois principales fonctions des solutions transitoires, que nous avons énoncées en tête de ce chapitre (fonction de rattrapage, fonction d'orientation, fonction d'équilibrage, cf. p. 102), nos résultats soulèvent des questions surtout en ce qui concerne la fonction de rattrapage. Ils montrent que

- a) les compétences des jeunes en situation transitoire ne sont pas inférieures, en moyenne, à celles de la plupart des jeunes qui accèdent à une formation postobligatoire certifiante directement après l'école obligatoire ;
- b) les compétences acquises n'ont pratiquement aucune incidence sur les chances de pouvoir commencer une formation certifiante après une solution transitoire.

Ces constatations remettent en question l'idée reçue selon laquelle les solutions transitoires servent en

⁹¹ Analyse où l'on ne considère qu'un seul critère à la fois.

⁹² Où l'on considère simultanément tous les critères pertinents.

⁹³ Compétences en lecture selon PISA et type de scolarité au degré secondaire I.

premier lieu à combler des retards individuels de nature scolaire, linguistique ou autre⁹⁴.

Les quelque 20'000 jeunes qui, année après année, ne parviennent pas à entrer directement dans une formation postobligatoire certifiante, et dont la plupart n'ont pas de retard particulier à combler, soulèvent des questions fondamentales touchant l'efficacité du système. La principale de ces questions peut, à la lumière des résultats de l'étude TREE, s'énoncer ainsi : ne serait-il pas avantageux d'utiliser à l'avenir une partie des investissements énormes qui ont été affectés jusqu'ici au développement de solutions transitoires pour développer au degré secondaire II une offre de formations *certifiantes* qui soit véritablement adaptée aux besoins ? Une formation qui soit « *adaptée aux intérêts, aux capacités et aux styles d'apprentissage de tous les jeunes* » (CDIP/OFFT, 2000, p. 65).

⁹⁴ Elles remplissent certes cette fonction pour certains groupes de jeunes, par exemple pour les jeunes issus d'une famille immigrée, comme l'indique le fait que l'origine – indépendamment des autres facteurs – est sans incidence statistique sur les chances de raccordement, après une solution transitoire, des jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise.

6 Les jeunes d'origine étrangère

Thomas Meyer

« La CDIP réaffirme le principe selon lequel il importe d'intégrer tous les enfants de langue étrangère vivant en Suisse dans les écoles publiques en évitant toute discrimination. » (CDIP, 1995, p. 207)⁹⁵

Malgré cette déclaration de principe de la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, les jeunes issus de familles d'immigrés ont, au sortir de l'école obligatoire, sensiblement moins de chances que les autres d'entreprendre une formation postobligatoire certifiante. Par rapport aux jeunes « indigènes », leur scolarité est plus fréquemment marquée par des irrégularités ou des retards, ils fréquentent plus souvent des classes spéciales, ils redoublent plus souvent et ils suivent plus souvent une scolarité « à exigences élémentaires » (cf. pour une vue d'ensemble OFS, 1997c).

Que le système scolaire ait une part considérable de responsabilité dans cette situation, bien des études le montrent (voir par exemple Kronig, Haerberlin et Eckhart, 2000; Moser et Rhyn, 1996, 1997; Müller, 2001). Malgré les déclarations d'intention et les efforts qui ont été déployés dans le cadre des politiques de l'éducation et de l'intégration, notre système éducatif est encore loin de garantir l'égalité des chances entre Suisses et immigrés. Pour les vingt dernières années, Imdorf (2001) constate même – en s'appuyant sur les données de la statistique scolaire officielle – une dégradation constante des chances des enfants d'origine étrangère dans le domaine de la formation. Gomolla et Radtke (2002) parlent – pour l'Allemagne, dont la situation est comparable à la nôtre – d'une « école productrice de différence

ethnique ». On ne saurait toutefois parler de l'éducation des enfants d'immigrés sans tenir compte de la situation sociale de ces enfants et de leurs familles.

L'enquête PISA 2000 a montré que la Suisse fait partie (avec l'Allemagne) des pays de l'OCDE où l'origine sociale influence le plus fortement les compétences des jeunes en fin de scolarité obligatoire (OCDE/PISA, 2001). Même constat pour le statut d'immigration. La Figure 6.1 montre que l'écart entre les performances des « indigènes » et des immigrés atteint en moyenne, en Suisse (et en Allemagne), près de 90 points sur l'échelle des compétences en lecture de PISA. C'est près du double de la moyenne des pays de l'OCDE.

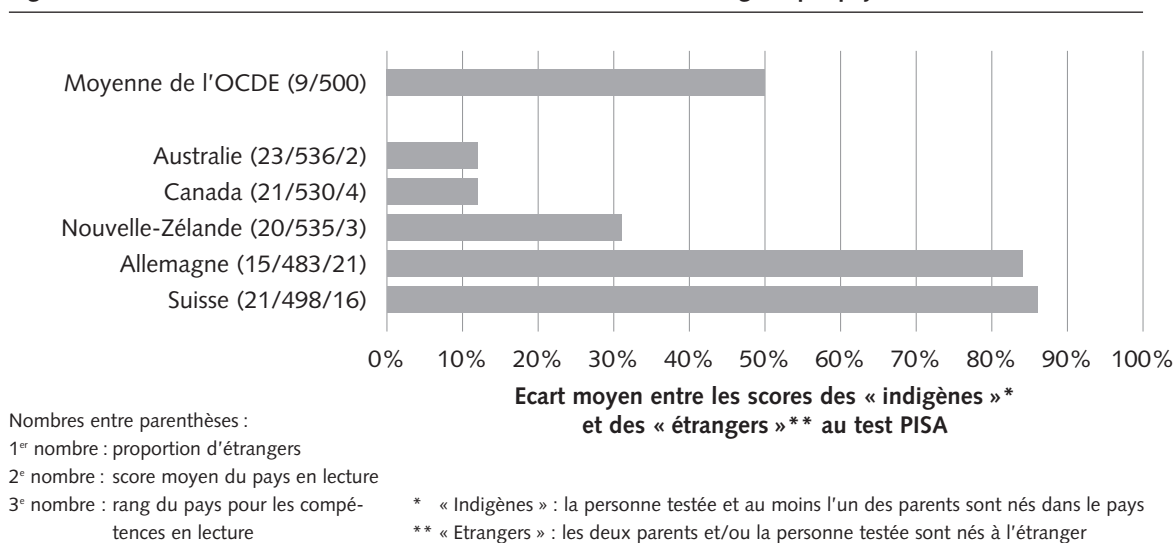
De telles différences de performances entre indigènes et immigrés ne peuvent nullement être considérées comme « normales ». Des pays comme le Canada, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, où la proportion d'immigrés est comparable à celle de la Suisse, parviennent à contenir dans des limites modestes les différences de performances entre indigènes et immigrés (cf. Figure 6.1)⁹⁶. Ces pays sont aussi ceux où les compétences moyennes en lecture sont les plus élevées en comparaison internationale (2^e, 3^e et 4^e rangs ; la Suisse et l'Allemagne occupent respectivement le 16^e et le 21^e rang).

6.1 Etrangers, allophones, immigrés : essai de clarification

Lorsqu'on veut déterminer l'influence du statut d'immigration sur le parcours et la réussite scolaires des jeunes, il faut attacher une grande importance à la manière dont on définit ce statut. Dans la statistique scolaire officielle, le critère utilisé est généralement la nationalité. Mais la nationalité est une grandeur très imprécise et ambivalente. Elle ne dit rien, par exem-

⁹⁵ CDIP: Recommandations et décisions. Berne : Conférence suisse de directeurs cantonaux de l'instruction publique. Document 36B.

⁹⁶ A noter que ces pays doivent ces bons résultats en partie à leur politique migratoire. Le Canada, par exemple, favorise l'immigration de personnes qualifiées, ce qui permet d'éviter l'effet démographique de « sous-classement » qu'on observe en Suisse.

Figure 6.1 : Différences de résultats en lecture au test PISA selon l'origine, par pays⁹⁷

© OECD/PISA

ple, du passé migratoire familial, des circonstances de l'immigration, des connaissances linguistiques des immigrés, ni de leur degré d'intégration dans le pays d'accueil.

PISA collecte auprès des jeunes des données détaillées sur le passé migratoire familial et sur la langue parlée à la maison. Ces données sont riches d'enseignements. Selon la statistique scolaire officielle, un bon cinquième des jeunes en fin de scolarité obligatoire n'est pas de nationalité suisse. PISA, de son côté, montre qu'environ un jeune sur trois vit dans une famille dont l'un des parents au moins n'est pas né en Suisse. Mais seuls quelque 14% des jeunes sont eux-mêmes nés à l'étranger, et à peu près la même proportion ne parle pas la même langue à l'école et à la maison. Si l'on considère en outre la durée du séjour en Suisse, on constate que seuls quelque 7% des jeunes arrivés en fin de scolarité n'ont pas accompli toute leur scolarité en Suisse.

La part des jeunes qui n'ont pas fait toute leur scolarité obligatoire en Suisse varie fortement selon le pays d'origine. Elle est la plus faible chez les jeunes d'origine italienne ou espagnole (<10%), et nettement plus élevée chez les jeunes d'origine balka-

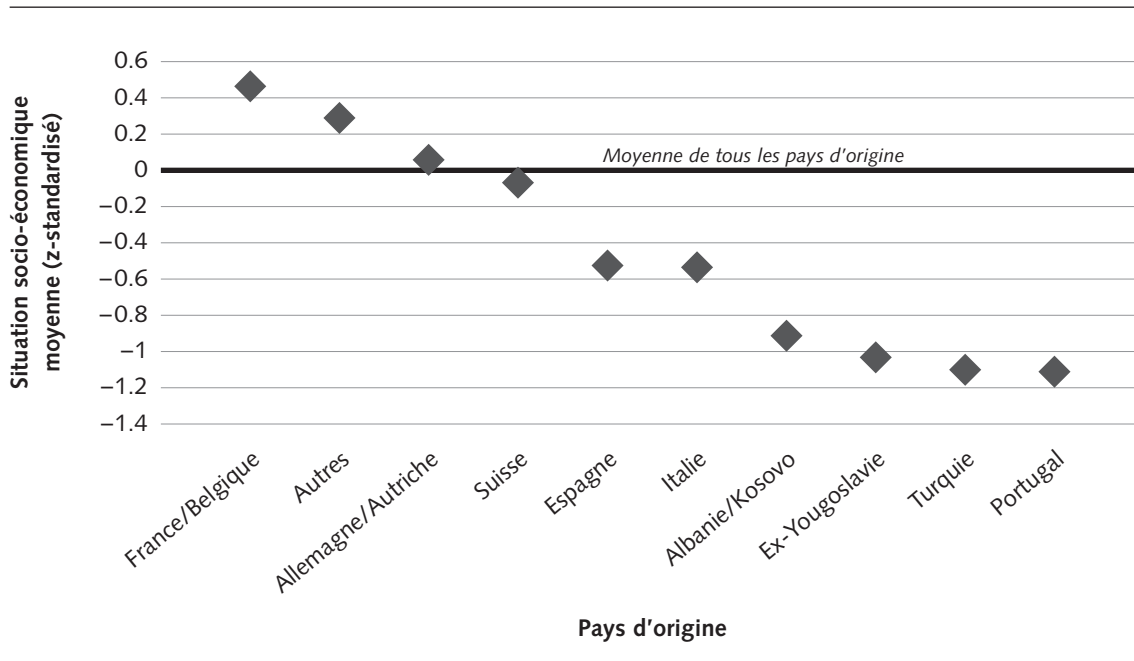
nique, turque ou portugaise (entre 20 et 40%, cf. Moser in: BFS et CDIP, 2002, pp. 113ss.). Ces chiffres reflètent l'histoire migratoire de la Suisse. Les jeunes d'origine italienne ou espagnole sont pour la plupart issus de la première « vague » d'immigration, qui a commencé au milieu du XX^e siècle et dont ils constituent la deuxième et la troisième génération. Les autres sont issus de « vagues » d'immigration plus récentes, qui ont eu lieu dans le dernier quart du XX^e siècle (cf. pour une vue d'ensemble Haug, 1998).

Les données PISA fournissent une image détaillée du profil socio-économique des jeunes d'origine étrangère. La Figure 6.2 montre que leur situation sociale varie fortement⁹⁸ selon leur pays d'origine. Les jeunes indigènes et ceux qui proviennent des pays voisins « non méridionaux » ont en moyenne un statut socio-économique proche de la moyenne de tous les pays d'origine, ou supérieur à la moyenne. En revanche, le statut socio-économique des jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise est très en dessous de cette moyenne. Les jeunes d'origine italienne ou espagnole se situent assez exactement entre les deux autres groupes. Le pays d'origine des jeunes immigrés ne détermine donc pas seulement la langue, l'ethnie et la culture

⁹⁷ Au total, 32 pays (dont tous les pays membres de l'OCDE) ont participé à PISA 2000. Ce diagramme ne présente que les pays où la proportion de jeunes issus de l'immigration est élevée (au moins 15%). Le Luxembourg, qui fait partie de ces pays, n'est pas pris en considération.

⁹⁸ La situation socio-économique est mesurée d'une part d'après le statut professionnel des parents, d'autre part d'après leur formation et leur niveau de culture. Le critère de détermination de l'« origine » est le pays de naissance du père, car c'est généralement lui qui influence le plus fortement la situation socio-économique de la famille.

Figure 6.2 : Statut socio-économique selon le pays d'origine



© TREE 2003

des jeunes immigrés, mais très fortement aussi leur situation sociale en Suisse.

Il faut mentionner ici les travaux de Ramseier et Brühwiler (2003), qui ont étudié les facteurs qui influencent l'entrée des enfants dans les différentes filières du degré secondaire I. Leurs analyses montrent que – à compétences égales – le statut d'immigration n'exerce pas en lui-même d'influence sur l'entrée soit dans une filière à exigences élémentaires, soit dans une filière à exigences étendues, dès lors qu'on tient compte de l'influence de la situation sociale.

6.2 Situation des jeunes d'origine étrangère après l'école obligatoire

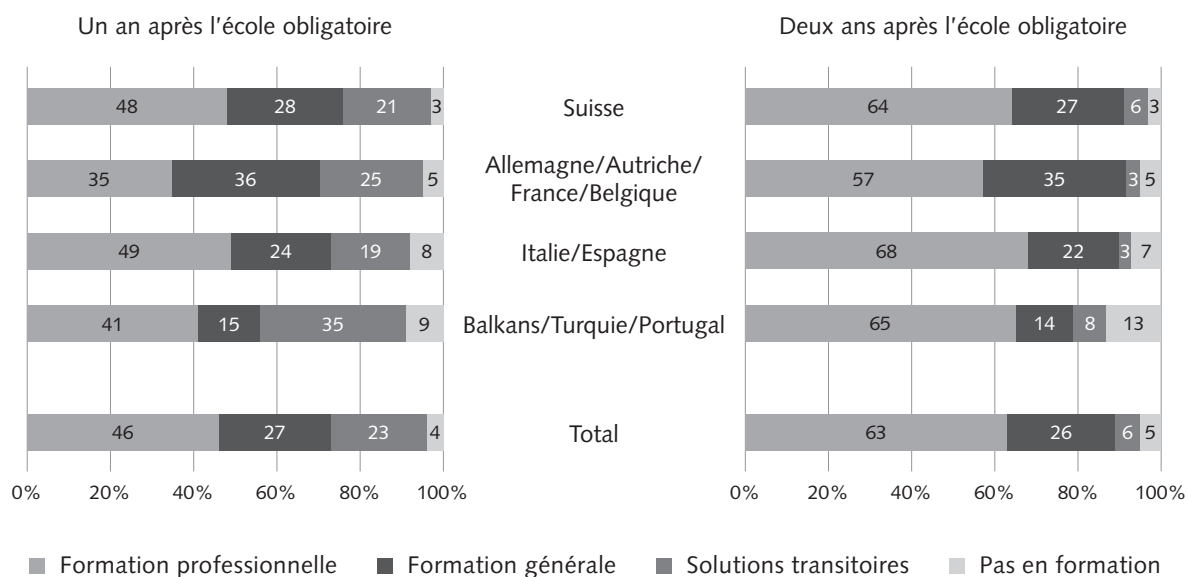
La Figure 6.3 montre que la situation des jeunes après l'école obligatoire varie considérablement selon leur origine. Les jeunes issus des pays voisins non méridionaux (Allemagne, Autriche, France, Belgique), qui appartiennent plutôt aux couches sociales supérieures, sont nettement surreprésentés dans les écoles de formation générale, tandis que les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise y

sont nettement sous-représentés. Les jeunes issus des pays d'immigration « anciens », à savoir l'Italie et l'Espagne, suivent après l'école obligatoire des parcours qui se différencient peu de la moyenne générale⁹⁹. Cette dernière constatation cadre avec l'étude toute récente de Bolzman, Fibbi et Vial (2003), qui montre que les « *secondos* » réussissent leur formation postobligatoire au moins aussi bien que les Suisses.

Si l'on considère la situation des jeunes un an après la fin de l'école obligatoire, on voit que les jeunes d'origine étrangère obéissent à la norme qui veut qu'on poursuive sa formation au-delà du degré secondaire I. En 2001, la part des jeunes qui ne suivent aucune formation postobligatoire était pour tous les jeunes, quelle que soit leur origine, inférieure à 10%. Mais cette part est un peu plus élevée chez les jeunes originaires d'Europe méridionale que chez les autres. On note également une proportion très élevée de jeunes ayant opté pour une solution transitoire parmi les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise. Mais même dans ce groupe, environ neuf adolescents sur dix suivent, un an après l'école obligatoire, un type ou un autre de formation post-obligatoire.

⁹⁹ Ce groupement des pays coïncide dans une large mesure avec celui qui est fait, aux mêmes fins, dans la statistique scolaire (cf. p. ex. Lischer, 2003).

Figure 6.3 : Situation des jeunes ayant quitté l'école obligatoire en 2000, selon l'origine



© TREE 2003

Deux ans après la fin de la scolarité obligatoire, environ 90% de la cohorte PISA/TREE suit une formation certifiante de caractère professionnel ou général au degré secondaire II. Mais là commence à se dessiner, pour les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise, un risque sensiblement accru de non-formation ou d'abandon de la formation commencée : 13% d'entre eux ne sont pas ou plus en formation la deuxième année après l'école obligatoire (contre 5% pour la cohorte totale), et 8% sont dans une solution transitoire. Deux ans après l'école obligatoire, les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise ont donc deux fois plus de risques que les autres de n'avoir pas (encore) pu commencer une formation postobligatoire certifiante. Pour les jeunes femmes issues de ces pays, le risque est encore nettement plus élevé (30%) que pour les jeunes gens (18%). Par rapport à ces derniers, elles ne sont pas significativement plus souvent sans formation, mais elles sont beaucoup plus fréquemment dans des solutions transitoires.

6.3 Facteurs influençant les chances de formation des jeunes d'origine étrangère

Quels facteurs font que les jeunes d'origine étrangère ont plus de difficultés que les autres à entreprendre une formation postobligatoire certifiante ? Pour répondre à cette question, nous avons construit plusieurs modèles multivariés¹⁰⁰, qui mesurent l'influence de l'origine en tenant compte simultanément des autres facteurs dont l'importance a été reconnue (cf. chapitres 1 et 2)¹⁰¹. Puisqu'il n'est pas pertinent – comme nous l'avons vu plus haut – de mettre tous les immigrés sur le même plan, nous nous sommes limités, dans ces modèles, à une comparaison entre les « indigènes » et les immigrés d'origine balkanique, turque ou portugaise, dont la situation est la plus défavorable.

Le modèle présenté dans le Tableau 6.1 montre que l'origine exerce bien en elle-même – après contrôle de tous les autres facteurs – une influence sur la situation des jeunes deux ans après la fin de l'école obligatoire. Le risque statistique de ne pas avoir trouvé sa place dans une filière de formation certifiante – professionnelle ou générale – est presque deux fois plus élevé pour les jeunes d'origine

¹⁰⁰ Modèles à régression logistique multinomiale.

¹⁰¹ Sexe, situation socio-économique, compétences en lecture, type de scolarité au degré secondaire I, région linguistique, degré d'urbanisation.

Tableau 6.1 : Modèle 1 d'explication du risque d'être sans formation postobligatoire certifiante deux ans après la fin de l'école obligatoire

Groupe de référence: jeunes en formation postobligatoire certifiante (odds ratio=1)

Groupe étudié: jeunes sans formation ou dans une solution transitoire	Facteurs d'explication	Groupe de référence (odds ratio = 1)	Groupe étudié	Facteur de risque (odds ratio)
		Sexe	masculin	féminin
	Type de scolarité au degré secondaire I	Exigences étendues	Exigences élémentaires	1.6
	Statut socio-économique			n.s.
	Compétences en lecture selon PISA	élevées	faibles	3.1
		élevées	moyennes	2.0
	Origine	Suisse	Balkans, Turquie, Portugal	1.8
	Degré d'urbanisation	Campagne	Ville/agglomération	1.4
	Région linguistique	Suisse romande	Suisse alémanique	n.s.

Exemple de lecture : par rapport aux jeunes en formation certifiante (et après contrôle de tous les autres facteurs), le risque statistique de rester sans formation est presque deux fois plus élevé (odds ratio = 1,8) pour les personnes d'origine balkanique, turque ou portugaise que pour les « indigènes ».

n.s. = statistiquement non significatif au niveau 0.001

© TREE 2003

balkanique, turque ou portugaise que pour les « indigènes » (odds ratio = 1,8). Mais le sexe et les compétences en lecture sont des facteurs encore plus déterminants : les femmes et les personnes dont les compétences en lecture sont faibles présentent un risque 2 à 3 fois plus élevé de rester sans formation que les hommes ou que les personnes qui maîtrisent bien la lecture¹⁰². Le fait d'avoir accompli une scolarité à exigences élémentaires (filères pratiques ou préprofessionnelles ; odds ratio = 1,6) constitue un risque statistique comparable au risque lié à l'origine, et ce indépendamment des aptitudes.

Il faut noter toutefois que la puissance explicative de ce modèle est assez faible¹⁰³, ce qui n'est guère surprenant vu l'hétérogénéité des deux groupes comparés. Le groupe des jeunes qui, deux ans après l'école obligatoire, suivent une formation certifiante comprend des gymnasiens, des élèves du degré diplôme et des jeunes accomplissant tous les types de formation professionnelle, de la formation élé-

mentaire à la maturité professionnelle. Le groupe des jeunes qui ne suivent pas de formation certifiante¹⁰⁴ mêle des jeunes sans formation aucune et des jeunes engagés dans différentes formes de solutions transitoires.

Il nous a paru utile, par conséquent, de construire un modèle plus différencié. Nous avons considéré la situation des jeunes d'origine étrangère au terme de la scolarité obligatoire et examiné quels segments du système de formation postobligatoire leur sont, compte tenu de cette situation, vraiment ouverts. En lecture, la moitié des jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise ne dépassent pas le niveau 1 de l'échelle PISA, les trois quarts d'entre eux atteignent au mieux le niveau 2. Environ la moitié ont suivi au degré secondaire I une scolarité à exigences élémentaires (filères pratiques ou préprofessionnelles). Les études générales au degré secondaire II (maturité ou diplôme) sont donc pratiquement inaccessibles à la plupart de ces jeunes – et il en est de même, dans

¹⁰² Après contrôle de tous les autres facteurs considérés dans le modèle.

¹⁰³ Pseudo-R2 selon Cox et Snell: 0.07, Nagelkerke: 0.13, McFadden: 0.10.

¹⁰⁴ Y compris ceux qui ont commencé une formation et qui l'ont abandonnée par la suite.

Tableau 6.2 : Modèle 2 d'explication du risque d'être sans formation postobligatoire certifiante deux ans après la fin de l'école obligatoire

Groupe de référence : jeunes en formation professionnelle de niveau bas/moyen (odds ratio = 1)

Facteurs d'explication	Groupe de référence (odds ratio = 1)	Groupe étudié	Odds ratios			
			Sans formation certifiante		En formation certifiante	
			Pas en formation	Solution transitoire	Formation professionnelle de niveau élevé	Etudes générales
Origine	indigène	Balkans/Turquie/Portugal	3.7	2.2	1.7	2.3
Sexe	masculin	féminin	2.0	8.3	1.7	3.2
Type de scolarité au degré secondaire I	exigences élémentaires	exigences étendues	n.s.	n.s.	5.7	17.3
Compétences en lecture selon PISA	faibles	élevées	n.s.	n.s.	3.1	6.1
Statut socio-économique	bas	élevé	n.s.	2.0	1.7	5.2
Degré d'urbanisation	campagne	ville/agglomération	2.4	n.s.	n.s.	2.0
Région linguistique	Suisse romande	Suisse alémanique	n.s.	2.2	n.s.	-1.9*

Exemple de lecture : le risque d'être sans formation (plutôt que dans une formation professionnelle de niveau élémentaire/moyen) deux ans après l'école obligatoire est environ 3,7 fois plus élevé pour les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise que pour les jeunes indigènes.

n.s. = statistiquement non significatif au niveau 0.001

* = groupe de référence et groupe étudié permutés

© TREE 2003

une large mesure, pour les formations professionnelles les plus exigeantes. Les seules formations qui, dans les faits, leur sont accessibles sont les formations professionnelles de niveau élémentaire ou moyen. Ce sont elles que nous avons prises comme référence dans notre second modèle.

Le Tableau 6.2 présente les résultats de ce modèle, dans lequel nous distinguons quatre groupes de jeunes. Les jeunes qui, deux ans après l'école obligatoire, n'ont pas commencé de formation certifiante ont été subdivisés en ceux qui ne suivent aucune formation et ceux qui sont dans une solution transitoire. Les jeunes qui ont commencé une formation certifiante ont été subdivisés en ceux qui suivent une formation professionnelle à exigences élevées et ceux qui poursuivent des études (gymnase ou école du degré diplôme). Les chiffres montrent dans quelle mesure les facteurs indiqués dans la colonne de gauche influencent les chances

que les jeunes ont de se trouver, deux ans après l'école obligatoire, dans l'un de ces quatre groupes plutôt que dans le groupe de référence (formation professionnelle de niveau élémentaire/moyen). Cela permet d'une part d'estimer l'influence « nette » de l'origine sur les chances de se trouver dans l'un de ces groupes, d'autre part de comparer, à l'intérieur de chaque groupe, l'influence de l'origine avec celle des autres facteurs.

Quel est donc le profil de risque et de chance des jeunes d'origine étrangère par rapport aux quatre situations analysées dans ce modèle ?

On constate tout d'abord que l'origine est le facteur d'explication principal pour le groupe des jeunes qui n'ont pas commencé de formation deux ans après l'école obligatoire (« aucune formation »). Par rapport aux jeunes qui suivent une formation professionnelle de niveau élémentaire ou moyen (et après contrôle de tous les autres facteurs), le risque statis-

tique de ne commencer aucune formation est presque quatre fois plus élevé (*odds ratio* = 3,7) pour les personnes d'origine balkanique, turque ou portugaise que pour les « indigènes ».

L'origine influence considérablement aussi les chances de se trouver, deux ans après l'école obligatoire, dans une solution transitoire plutôt que dans une formation professionnelle de niveau élémentaire ou moyen (*odds ratio* 2,2). Mais l'origine joue ici un rôle beaucoup moins important que le sexe (*odds ratio* > 8 pour les femmes par rapport aux hommes).

Si l'on considère les jeunes qui ont commencé une formation certifiante, on voit qu'ici aussi l'origine joue un rôle. Par rapport à l'acquisition d'une formation professionnelle de niveau élémentaire ou moyen, les chances d'acquérir une formation professionnelle de niveau élevé ou de faire des études sont environ deux fois plus élevées pour les jeunes d'origine étrangère que pour les jeunes « indigènes » (*odds ratios*: respectivement 1,7 et 2,3). Mais autrement plus décisive ici est l'influence de deux autres facteurs : le type de scolarité suivi au degré secondaire I et les compétences en lecture (*odds ratios* entre 3 et 17). Enfin, on observe que la situation socio-économique pèse considérablement sur les chances d'entreprendre des études (*odds ratio* 5,2).

Ce deuxième modèle a une puissance explicative nettement supérieure au premier. Sa valeur pronostique est appréciable (pseudo-R² selon Nagelkerke: 0,45). Vu le nombre relativement réduit de facteurs d'explication considérés, la performance de ce modèle peut être jugée très satisfaisante.

En résumé, notre analyse de la structure des risques et des chances des jeunes d'origine étrangère aboutit à un résultat paradoxal : les formations auxquelles les jeunes d'origine balkanique, turque ou portugaise ont, statistiquement, les plus faibles chances d'accéder sont justement celles qui conviendraient le mieux à la plupart d'entre eux, à savoir les formations professionnelles de niveau élémentaire ou moyen.

On peut se demander si les difficultés qu'ils ont à accéder à ces formations professionnelles relativement « faciles » sont le fait d'une autosélection ou d'une sélection extérieure. Autrement dit, ces difficultés sont-elles dues plutôt au fait que les jeunes d'origine étrangère s'intéressent moins à ces types de formation ou au fait que l'accès leur en est rendu difficile à cause de leur origine ?

Les données TREE montrent que la sélection extérieure joue ici un rôle non négligeable. Dans le cadre de la deuxième enquête TREE, les jeunes ont été invités à s'exprimer sur la question de la discrimination ethnique dans la formation. Leur réponses montrent que la discrimination, en particulier dans le domaine de la formation professionnelle, est loin d'être un phénomène marginal. Environ un cinquième des apprentis « indigènes » estiment que, dans leur entreprise ou dans leur école professionnelle, les apprentis étrangers sont moins bien traités que les Suisses. Ce résultat ne reflète sans doute pas l'ampleur réelle de la discrimination. Il existe en effet des entreprises sans employés ni apprentis étrangers, et l'on sait que la discrimination est souvent sous-estimée voire ignorée par ceux qui en sont l'objet. Un indice révélateur, à cet égard, réside dans le fait que les jeunes originaires des Balkans, de Turquie ou du Portugal perçoivent nettement plus fréquemment (à raison d'environ 30%) des discriminations ethniques que les « indigènes ».

La fréquence des discriminations varie selon le niveau d'exigence de la formation professionnelle. La proportion de jeunes qui évoquent des discriminations est environ deux fois plus forte parmi les apprentis qui suivent une formation à exigences élémentaires que parmi ceux qui suivent une formation à exigences élevées.

6.4 Synthèse

- L'hétérogénéité culturelle dans le système suisse d'éducation est quantitativement et qualitativement surestimée. Sur les vingt pour cent d'« étrangers », ou un peu plus, recensés par la statistique scolaire officielle, environ un tiers sont nés en Suisse et environ un tiers sont arrivés en Suisse avant l'âge scolaire. Parmi les élèves qui quittent chaque année l'école obligatoire, seuls quelque 7% n'ont pas accompli toute leur scolarité en Suisse.
- Il n'est pas pertinent de parler globalement « des » étrangers. Les jeunes d'origine étrangère (et leurs familles) forment un ensemble hétérogène qui se laisse diviser en trois tiers. Un tiers provient de l'Europe « non méridionale » et jouit d'une situation sociale en moyenne supérieure à celle des « indigènes » (surclassement). Un tiers forme la deuxième et la troisième génération des

immigrés « anciens » (venus principalement d'Italie et d'Espagne), qui sont parvenus à s'élever peu à peu dans l'échelle sociale (ancienne strate inférieure). Le troisième tiers est constitué des immigrants récents (venus des Balkans, de Turquie, du Portugal), dont la situation sociale est en moyenne très modeste (strate inférieure actuelle).

- Le taux de participation aux formations postobligatoires est élevé même parmi les jeunes de ce dernier groupe d'immigration (cf. Figure 6.3). Ces jeunes obéissent donc aussi dans une large mesure à la norme sociale qui veut qu'on acquière une formation certifiante après l'école obligatoire.
- Mais une partie d'entre eux, en particulier ceux d'origine balkanique, turque ou portugaise, sont à cet égard sensiblement défavorisés par rapport aux jeunes « indigènes » et aux jeunes originaires d'autres pays. Au degré secondaire I, ils suivent dans des proportions supérieures à la moyenne des filières pratiques ou préprofessionnelles. Leurs compétences au terme de l'école obligatoire sont nettement inférieures à celles des « indigènes ». Cette situation les destinerait donc à entreprendre de préférence des formations professionnelles de niveau élémentaire ou moyen. Or c'est précisément dans ce segment du système de formation que (toutes choses égales par ailleurs) les « étrangers » sont notablement désavantagés par rapport aux « indigènes » (cf. Tableau 6.2). Nous aboutissons donc à ce constat paradoxal que les formations auxquelles les jeunes d'origine étrangère ont le plus de mal à accéder sont justement celles qui conviendraient le mieux à la plupart d'entre eux.

Bibliographie

- Allemann-Ghionda, C.** (1998/2002). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Berne : SSRE.
- Backhaus, K., Erikson, B., Plinke, W., & Weiber, R.** (2000). Multivariate Analysemethoden. Berlin : Springer.
- Baumert, J.** (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21(4), 327–354.
- Baumert, J.** (2001). Vergleichende Leistungsmessung im Bildungsbereich. *Zeitschrift für Pädagogik* (43. Beiheft. Zukunftsfragen der Bildung), 13–36.
- Bernath, W., Wirthensohn, M., & Löhner, E.** (1989). Jugendliche auf ihrem Weg ins Berufsleben. Bern : Haupt Verlag.
- Blaser, A.-M., Renfer Kühne, A., & Tessaro, C.** (1997). Nach der Schule kommt die Leere. Jugendliche ohne Berufsausbildung. Diplomarbeit der Höheren Fachschule für Sozialarbeit Bern.
- Bohlinger, S.** (2002). Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen. Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 98(3), 405–420.
- Bohlinger, S., & Jenewein, K. (Ed.)** (2002). Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Bolzmann, C., Fibbi, R., & Vial, M. (Ed.)** (2003). Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse. Collection Cohésion sociale et pluralisme culturel. Zurich : Editions Seismo.
- Borkowsky, A., & Gonon, P.** (1996). La formation professionnelle en Suisse. Evolution de la participation et nouveaux défis. Berne : Office fédéral de la statistique.
- Bourdieu, P.** (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel (Ed.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487–511). New York : Oxford University Press.
- Bourdieu, P.** (1982). La Distinction : Critique sociale du jugement. Référence (allemande) utilisée : Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C.** (1971). Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C.** (1987). La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Editions de Minuit.
- Bowers, N., Sonnet, A., & Bardone, L.** (2000). Background Report – Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries. Paris : OECD.
- Brock, D.** (1991). Übergänge. In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (Ed.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand*. München : Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Buunk, B. P., de Jonge, J., Ybema, J. F., & de Wolff, C. J.** (1998). Psychosocial aspects of occupational stress. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Ed.), *Handbook of work and organizational psychology. Volume 2 : Work psychology* (2 ed.). Hove : Psychology press.

- Bynner, J., & Parsons, S. (2002).** Social Exclusion and the Transition from School to Work : The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 289–309.
- Caplan, R. D., Cobb, S., & French, R. P. (1975).** Relationships of cessation of smoking with job stress, personality, and social support. *Journal of Applied Psychology*, 60, 211–219.
- CDIP (Ed.) (1995).** Secondaire I : Perspectives d'avenir. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- CDIP & OFFT (Ed.) (2000).** Le secondaire II à venir. Rapport final du Groupe de projet secondaire II. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique et Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- Christe, G. (1991).** Lebensperspektiven und Reaktionsmuster Jugendlicher ohne qualifizierte Bildungsabschlüsse. In D. Brock, B. Hantsche, G. Kühnlein, H. Meulemann & K. Schober (Ed.), *Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand.* (pp. 257–277). München : Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Clausen, M. (2000).** Wahrnehmung von Unterricht. Übereinstimmung, Konstruktvalidität und Kriteriumsvalidität in der Forschung zur Unterrichtsqualität. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Coleman, J. (1988).** Social Capital in the Generation of Human Capital. *American Journal of Sociology*(94), 95–120.
- Csikszentmihaly, M., & Schiefele, U. (1993).** Die Qualität des Erlebens und der Prozess des Lernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 207–221.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993).** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Descy, P. (2002).** Ein niedriges Bildungsniveau in Europa : ein Risikofaktor. *Europäische Zeitschrift Berufsbildung*(26), 65–76.
- Ditton, H. (1992).** Ungleichheit und Mobilität durch Bildung. Theorie und empirische Untersuchung über sozialräumliche Aspekte von Bildungsentscheidungen. Weinheim : Juventa.
- Dominicé, P. (1990).** L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'Harmattan.
- Donati, M. (1999).** « Volevi veramente diventare quello che sei ? » La formazione dei giovani dopo la scuola media. Carriere scolastiche e professionali attraverso l'analisi di 1400 biografie formative. Studio longitudinale (Vol. 98.7). Bellinzona : Ufficio studi e ricerche.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & De Rham, G. (1994).** Jeunes sans qualifications: trajectoires, situations et stratégies. Genève : Institut d'études sociales.
- Eder, F. (1986).** Schulumwelt und Schulzufriedenheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 20(2), 83–103.
- Eikenbusch, G. (1998).** Praxishandbuch Schulentwicklung. Berlin : Cornelsen Scriptor.
- Einsiedler, W. (1997).** Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Literaturübersicht. In F. E. Weinert & A. Helmke (Ed.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 225–240). Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Euler, D. (1999).** Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Nürnberg : Universität Erlangen-Nürnberg, Lehrstuhl für Pädagogik.
- Evrard, A., Hexel, D., Kaiser, C., Lurin, J., Marina Decarro, N., Rastoldo, F., et al. (2003).** De l'orientation au projet de formation : parcours et perspectives des élèves des filières d'insertion du secondaire II et de 1ère année de l'ECG (No. Cahier SRED, juillet 2003). Genève : Service de recherche en éducation (SRED).

- Feij, J. a.** (1998). Work socialization of young people. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Ed.), *Handbook of work and organizational psychology*. Volume 3 : Personnel psychology (2 Ed.) Hove: Psychology press.
- Fend, H.** (1981). *Theorie der Schule*. München, Wien, Baltimore.
- Fend, H.** (1991). Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. *Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. (Vol. Band II). Berne, Stuttgart, Toronto : Verlag Hans Huber.
- Fend, H.** (1998). Qualität im Bildungswesen. *Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim : Juventus.
- Filipp, S.-H.** (Ed.) (1995). *Kritische Lebensereignisse* (3. Auflage). Weinheim : Psychologie Verlags Union.
- Fischer, L.** (Ed.) (1991). *Arbeitszufriedenheit*. Stuttgart : Verlag für angewandte Psychologie.
- Frese, M.** (1983). Soziale Unterstützung. In D. Zapf, E. Bamberg, H. Dunckel, M. Frese, S. Greif, G. Mohr, D. Rueckert & N. Semmer (Ed.), *Dokumentation der Skalen des Forschungsprojekts « Psychischer Stress am Arbeitsplatz – Hemmende und fördernde Bedingungen für humanere Arbeitsplätze »*, Unveröffentlichter Forschungsbericht. Osnabrück : Universität, Fachbereich Psychologie.
- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P.** (2003). *Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion*. Edinburgh : Central Research Unit, Scottish Executive.
- Galley, F., & Meyer, T.** (1998). *Transitions de la formation initiale à la vie active. Rapport de base suisse pour l'OCDE*. Berne, Commandité par la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), l'Office fédéral de l'éducation et de la science (OFES) et l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT).
- Gertsch, M., Gerlings, A., & Modetta, C.** (1999). *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. Studie über Brückengebote*. Arbeitsbericht 25. Bern : Koordinationsstelle für Weiterbildung der Universität Bern. Im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie.
- Geser, H.** (2003). Beruf und Bildung diesseits und jenseits der Saane. *Panorama*, 2003(3), 39–41.
- Gilgen, D., Mäusezahl, D., S., G. C., Battegay, E., Flubacher, P., Tanner, M., et al.** (2003). Klinische cultural epidemiology von Gesundheitsproblemen ambulant behandelter Migrantinnen und Migranten aus der Türkei und aus Bosnien. In H.-R. Wicker, Fibbi, R. & Haug, W. (Ed.), *Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms « Migration und die interkulturellen Beziehungen »*. (pp. 507–530). Zurich : Seismo.
- Gloor, D., Meier, H., & Nef, R.** (2000). *Junge Frauen ohne postobligatorische Ausbildung. Empirische Untersuchung bei 21- bis 25-jährigen Frauen und Männern ohne und mit Ausbildung*. Berne : Edition Soziothek.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O.** (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen : Leske + Budrich.
- Greif, S., Bamberg, E., & Semmer, N.** (1991). *Psychischer Stress am Arbeitsplatz*. Göttingen : Hogrefe.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M.** (1987). Autonomy in children's learning : An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52, 890–898.
- Grossenbacher, S.** (1997). Berufswahl von Mädchen und Knaben. In Pädagogisches Institut Basel-Stadt : U. Lauer, M. Rechsteiner & A. Ryter (Ed.), *Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer*. Coire/Zurich.
- Gruehn, S.** (2000). *Unterricht und schulisches Lernen*. Münster : Waxman.
- Hacker, W.** (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Berne : Huber.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980).** Work redesign. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Häfeli, K., Frischknecht, E., & Stoll, F. (1981).** Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion. Forschungsergebnis einer Lehrlingsuntersuchung. Muri/BE : Cosmos.
- Hählen, K., Marti, D., Meyer, C., & Suter, A. (1998).** Leere ohne Lehre? Lebensbewältigung und subjektive Deutungsmuster lehrstellenloser SchulabgängerInnen. Berne : Edition Soziothek.
- Hascher, T. (2002).** Das Wohlbefinden Jugendlicher in der Schule – Analyse und Entwicklung eines psychologischen Konzepts unter empirisch-pädagogischen Gesichtspunkten.
- Haug, W. (1998).** Die Schweiz als Einwanderungsland. In S. Prodolliet (Ed.), *Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (pp. 62–79). Luzern : Caritas-Verlag.
- Havighurst, R. J. (1948).** *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Heinz, W., & Krüger, H. (1990).** Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Zur Ausdifferenzierung von Jugendbiographien beim Übergang von der Schule in den Beruf. In M. du Bois-Reymond & M. Oechsle (Ed.), *Neue Jugendbiographie ? Zum Strukturwandel der Jugendphase* (pp. 79–93). Opladen: Leske+Budrich.
- Heinz, W. R. (2000).** Selbstsozialisation im Lebenslauf. Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In E. M. Hoerning (Ed.), *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft mbH.
- Heinz, W. R. (Ed.) (1999).** *From education to work. Cross-national perspectives*. Cambridge : Cambridge university press.
- Heinz, W. R., Krüger, H., Rettke, U., Wachtveitl, E., & Witzel, A. (1985).** « Hauptsache eine Lehrstelle ». Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997).** Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F. E. Weinert (Ed.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie des Unterrichts und der Schule* (Vol. 3, pp. 71–176). Göttingen : Hogrefe.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., Wannack, E., & Pfäffli, M. (2003).** Berufswahlprozess bei Jugendlichen. Dokumentation der ersten Erhebung (No. Forschungsbericht No. 23). Berne : Universität Bern, Institut für Pädagogik und Schulpädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Imdorf, C. (2001).** Von der Schulbank in die Berufswelt. Ungleiche schulische und berufliche Integration von in- und ausländischen Jugendlichen auf den Sekundarstufen I und II. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 70(3), 256–267.
- Kälin, W., Semmer, N. K., Elfering, A., Tschan, F., Dauwalder, J.-P., Heunert, S., et al. (2000).** Work characteristics and well-being of Swiss apprentices entering the labor market. *Swiss Journal of Psychology*, 59(4), 272–290.
- Klemm, K. (2000).** Zielgruppen der Benachteiligtenförderung: Jugend ohne Beruf. In *Qualifizierte Berufsbildung für alle ! Zukunft der Berufsbildung von benachteiligten Jugendlichen – Fachtagung des Forums Bildung am 27. und 28. Sept. 2000 in Bonn* (pp. 18–26). www.forum-bildung.de/bib/material/klemm.pdf: Bildung PLUS: Online Bibliothek.
- Kronig, W., Haeberlin, U., & Eckhart, M. (2000).** Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Berne: Haupt.
- Lamprecht, M., & Stamm, H. (1996).** Soziale Ungleichheit im Bildungswesen, Statistik der Schweiz. Eidg. Volkszählung 1990. Berne : Office fédéral de la statistique.
- Levy, R. e. a. (1997).** *Tous égaux? De la stratification aux représentations*. Zurich : éd. Seismo.

- LINK.** (1999). Baromètre des places d'apprentissage. Rapport de résultats sur l'enquête réalisée auprès des jeunes et des entreprises. Lucerne/Berne : LINK Institut de recherche marketing et sociale.
- Lischer, R.** (2003). Wer wählt welche Ausbildung ? Terra cognita(2/2003), 40–41.
- Maurer, A., & Ramseier, E.** (2001). Neue Maturitätsausbildung im Kanton Bern. Berne : Amt für Bildungsforschung.
- Mayer, B.** (2001). Die Schweiz auf dem Weg zur Wissensgesellschaft. Eine Zwischenbilanz (No. ABF 6/01). Berne : Amt für Bildungsforschung Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Meyer, T., Stalder, B. E., & Matter, M.** (2003). Bildungswunsch und Wirklichkeit. Rapport thématique de PISA 2000. Neuchâtel : OFS/CDIP.
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., & Huber, M.** (1997). Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der « Third International Mathematics and Science Study ». Chur: Rüeegger.
- Moser, U., & Rhyn, H.** (1996). Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Schulsystemvergleich. Erster Bericht. Zurich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U., & Rhyn, H.** (1997). Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich. Zweiter Bericht. Bedingungen des Lernerfolgs. Zurich : Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Müller, R.** (2001). Die Situation der ausländischen Jugendlichen auf der Sekundarstufe II in der Schweizer Schule. Integration oder Benachteiligung ? Revue suisse des sciences de l'éducation, 23(2), 265–297.
- Müller, W., & Shavit, Y. (Ed.)** (1997). From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations. Oxford : Clarendon Press.
- Neuenschwander, M.** (1996). Entwicklung und Identität im Jugendalter. Dissertation an der Universität Bern. Berne/Stuttgart/Wien : Verlag Paul Haupt.
- Neuenschwander, M. P., & Hascher, T.** (2003). Zufriedenheit von Schülerinnen und Schülern und ihre soziale Integration. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50, 270–280.
- Neuenschwander, M. P., Herzog, W., & Holder, M.** (2001). Schulkontext und Identitätsentwicklung im Jugendalter. Forschungsbericht Nr. 22. Schlussbericht z.Hd. des Schweizerischen Nationalfonds, Projekt Nr. 11-52730.97. Universität Bern : Institut für Pädagogik, Abteilung Pädagogische Psychologie.
- Neuenschwander, M. P., Stalder, B. E., & Süss, D.** (1996). Berufswahl und Lehrvertragsauflösungen im Kanton Bern. Berne: Institut für Psychologie der Universität Bern ; Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- OECD** (1999). PISA Draft Terms of Reference for the second survey cycle (No. DEELSA/PISA/BPC(99)18).
- OECD** (Ed.) (2000a). From Initial Education to Working Life. Making Transitions Work. Paris.
- OECD** (Ed.) (2000b). Motivating Students for Lifelong Learning. Paris.
- OECD/CERI** (Ed.) (2001). Education Policy Analysis 2001. Paris.
- OECD/PISA** (Ed.) (2001). Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000. Paris.
- Oerter, R., & Dreher, E.** (1995). Jugendalter. In R. Oerter & L. Montada (Ed.), Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage (pp. 310–395). Weinheim : Beltz, Psychologie Verlags Union.
- OFFT** (ed.) (1999). Baromètre des places d'apprentissage. Août 1999. Internet: <http://www.bbt.admin.ch/berufsbi/projekte/barometer/archiv/f/bericht200004.pdf>. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- OFFT** (2000). Evaluation de la maturité professionnelle. Résultats – perspectives. Documentation de la conférence du 16 novembre 2000 de l'OFFT et al. à Berne.

- OFS.** (1995). *Bildungsindikatoren Schweiz – Bildungssystem(e) Schweiz im Wandel*. Bern: Office fédéral de la statistique.
- OFS** (2003). *Elèves et étudiants 2001/02*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (1997a). *Vers l'égalité? Actualisation des principaux indicateurs*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (1997b). *La répartition du territoire en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (1997c). *Intégration: une histoire d'échecs? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (1998). *Les indicateurs du capital humain en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (1999). *Les indicateurs de l'enseignement en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (2001). *Elèves et étudiants 2000/2001*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (2002a). *Examens finaux en 2001*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS** (Ed.) (2002b). *Der Einstieg in den Arbeitsmarkt von Schweizer Hochschulabsolvent/innen. Eine empirische Analyse der Absolventenbefragungen 1981 bis 2001*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- OFS & CDIP** (Eds.) (2002). *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000. Pilotage du système de formation en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique en co-édition avec la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique.
- Pätzold, G.** (1999). *Berufspädagogisch geleitete Lernortkooperation im Kontext beruflicher Modernisierung*. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95(1), 10–33.
- Prentzel, M.** (1997). *Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren*. In H. Gruber & A. Renkel (Ed.), *Wege zum Können – Determinanten des Kompetenzerwerbs* (pp. 32–44). Berne : Huber.
- Presley, M., Borkowski, J. G., & Schneider, W.** (1990). *Good information processing : What it is and how education can promote it*. International journal of educational research, 13, 827–948.
- Prochaska, M.** (1998). *Leistungsmotivation : Methoden, soziale Erwünschtheit und das Konstrukt: Ansatzpunkte zur Entwicklung eines neuen eignungsdiagnostischen Verfahrens*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Raab, E.** (1996). *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Raab, E.** (2003). *Wie (benachteiligte) Jugendliche ihre berufliche Zukunft sehen*. In L. Lappe (Ed.), *Fehlstart in den Beruf? Jugendliche mit Schwierigkeiten beim Einstieg ins Arbeitsleben* (pp. 13–20). Opladen : Leske + Budrich, DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Ramseier, E., & Brühwiler, C.** (2003). *Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem : Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten*. Revue suisse des sciences de l'éducation, 25(1), 23–58.
- Renaud, A.** (2002). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Plans d'échantillonnage pour PISA 2000 en Suisse*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Rüesch, P.** (2000). *Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In S. Mächler, M. Truniger & D. Luginbühl (Ed.), Schulerfolg : kein Zufall*. Zurich : Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Sacchi, S.** (2003). *Longitudinale Stichprobengewichtung für das TREE-Panel (Befragungswellen 1 & 2)*. Zurich : Cue Sozialforschung.

- Schaffner Baumann, D.** (2000). « Ohne Beruf läuft nichts in unserer Gesellschaft, da bleibst du zu Hause sitzen ! » Orientierungen, Probleme und Bewältigungsstrategien im Berufsfindungsprozess. Eine Qualitative Studie an RealschulabgängerInnen. Lizentiatsarbeit. Berne : Edition Soziothek.
- Scherrer Käslin, R.** (2000). Auf dem Weg zur « Zweidrittelgesellschaft ? ». Integrationsprobleme marginaler Bevölkerungssegmente in die moderne Arbeitswelt. Zurich: Sociology of Work and Organization.
- Schlag, B.** (1995). Lern- und Leistungsmotivation. Opladen : Leske und Budrich.
- Schober, K.** (1992). Ungelernte Jugendliche: Zur veränderten Sozialstruktur und Genese einer Problemgruppe. In C. Brinkmann & K. Schober (Ed.), Erwerbsarbeit und Arbeitslosigkeit im Zeichen des Strukturwandels (pp. 71–107). Nürnberg : Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Schuler, H., & Prochaska, M.** (2000). Entwicklung und Konstruktvalidierung eines berufsbezogenen Leistungsmotivationstests. *Diagnostica*, 46(2), 61–72.
- Semmer, N., & Udris, I.** (1993). Bedeutung und Wirkung von Arbeit. In H. Schuler (Ed.), *Organisationspsychologie* (pp. 133–165). Berne : Huber.
- Semmer, N. K., Barr, W., & Steding, G.** (2000). Unterweisungen in der betrieblichen Praxis. Von den Schwierigkeiten des guten Erklärens. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 44(4), 221–228.
- Semmer, N. K., & Mohr, G.** (2001). Arbeit und Gesundheit : Konzepte und Ergebnisse der arbeitspsychologischen Stressforschung. *Psychologische Rundschau*, 52(3), 150–158.
- Sheldon, G.** (1995). Die berufliche Flexibilität im Spiegel der Zeit. Berne : Office fédéral de la statistique.
- Sheldon, G.** (1997). Qualification et chômage, Die Volkswirtschaft 5/1997, S. 30–36.
- Simons, P. R. J.** (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Ed.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (pp. 251–264). Göttingen : Hogrefe.
- Solga, H., & Konietzka, D.** (2000). Das Berufsprinzip des deutschen Arbeitsmarktes. Ein geschlechtsneutraler Allokationsmechanismus? *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 26(1), 111–147.
- Stalder, B. E.** (1999). Warum Lehrlinge ausbilden? Ausbildungsbereitschaft, Lehrstellenangebot und Bildungsreformen aus der Sicht von Lehrbetrieben des Kantons Bern. Berne : Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Amt für Bildungsforschung.
- Stalder, B. E.** (2000). Gesucht wird ... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern (No. ABF 1/00). Berne : Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion.
- Stalder, B. E.** (2002). Das intellektuelle Anforderungsniveau von 76 Berufslehren. (Internes Arbeitspapier). Bern : TREE.
- Statistics Canada PISA-L Consortium.** (2003). Framework for the Programme for International Student Assessment – longitudinal option (PISA-L), 2003. Ottawa : Statistics Canada.
- Troltsch, K., Alex, L., Bardeleben, R. v., & Ulrich, J.** (2000). Jugendliche ohne Berufsausbildung – Eine BIBB/EMNID Untersuchung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Udris, I., & Frese, M.** (1999). Belastung und Beanspruchung. In C. G. Hoyos & D. Frey (Ed.), *Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- Udris, I., Kraft, U., Mussmann, C., & Rimann, M.** (1992). Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben : Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychosozial*, 15(4), 9–22.

Wahler, P., & Witzel, A. (1996). Berufswahl – ein Vermittlungsprozess zwischen Biographie und Chancenstruktur. In K. Schober & M. Gaworek (Ed.), *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (pp. 9–35). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB.

Weinert, F. E., & Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? Beiheft Zeitschrift für Pädagogik 34, 223–233.

Wolter, S. C. (o.J.) Aufwand und Ertrag der Berufsbildung. o.O.

Zutavern, M., & Brühwiler, C. (2002). L'apprentissage autodirigé, compétence transversale. In OFS/CDIP (Ed.), *Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000. Pilotage du système de formation en Suisse*. Neuchâtel.

Table des figures

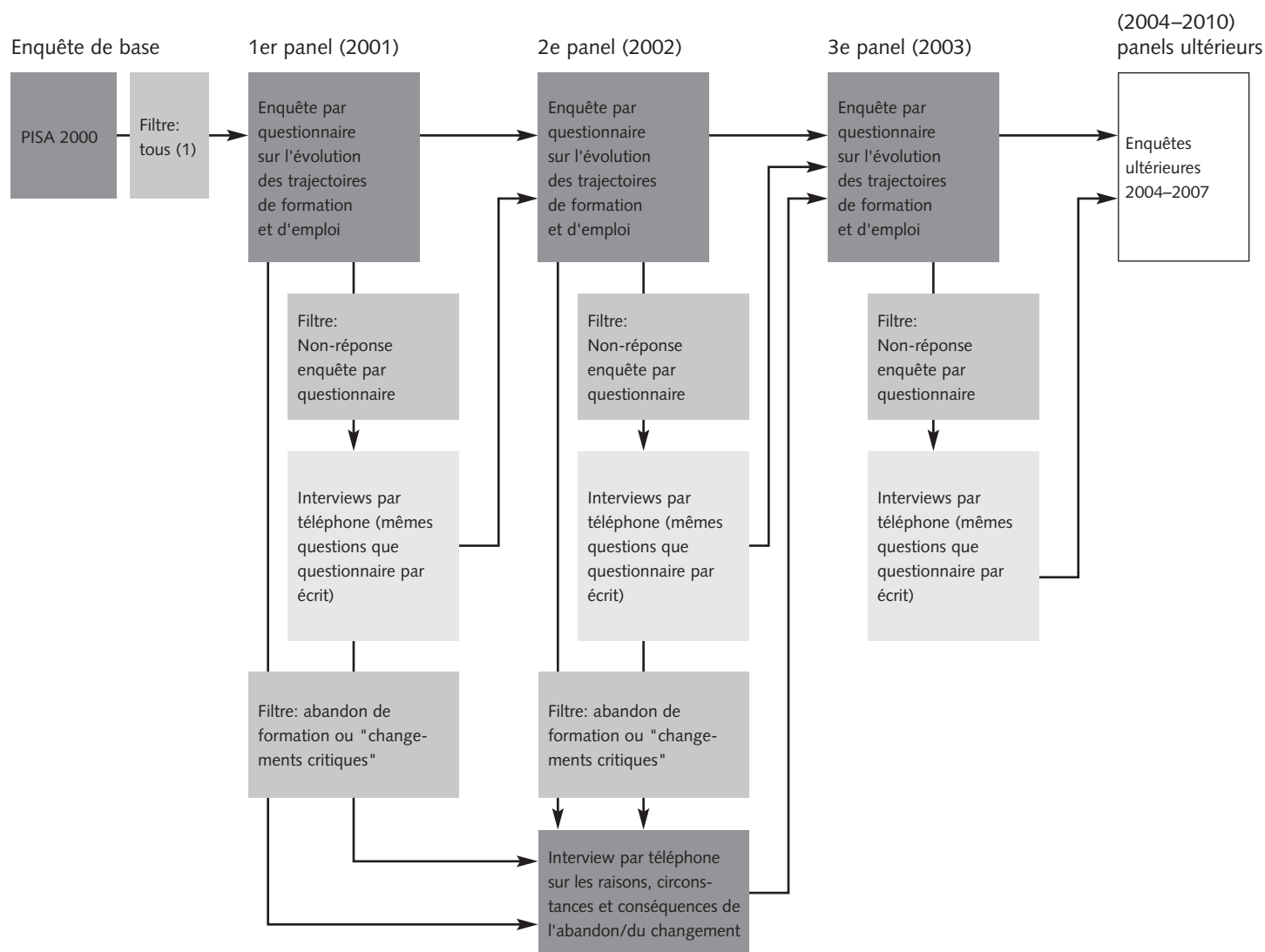
Figure 1.1	Design du projet TREE	28
Figure 1.2	Modèle explicatif sommaire de l'accès aux formations postobligatoires	30
Figure 2.1	Situation des jeunes après l'école obligatoire, selon le sexe et la région linguistique	39
Figure 2.2	Filière scolaire au degré secondaire I et compétences en lecture selon PISA	43
Figure 2.3	Accès aux formations de niveau élevé, selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I et selon les compétences en lecture mesurées par PISA	43
Figure 2.4	Aperçu des parcours de formation les plus fréquents	47
Figure 2.5	Aperçu des types de parcours de formation	48
Figure 2.6	Types de parcours selon le sexe	49
Figure 2.7	Types de parcours selon la région linguistique	50
Figure 2.8	Types de parcours selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I	51
Figure 2.9	Types de parcours selon les compétences en lecture mesurées par PISA	52
Figure 2.10	Types de parcours selon la situation socio-économique (SSE)	53
Figure 2.11	Types de parcours selon le statut d'immigration	54
Figure 3.1	Compétences pédagogiques des enseignant(e)s selon la voie de formation	64
Figure 3.2	Variété de l'enseignement selon la voie de formation	64
Figure 3.3	Marge d'autonomie dans l'enseignement selon la voie de formation	65
Figure 3.4	Charge de travail scolaire selon la voie de formation	66
Figure 3.5	Soutien par le maître ou la maîtresse de classe et par meilleurs camarades, selon la voie de formation	68
Figure 3.6	Satisfaction dans la formation, par voies de formation	76
Figure 4.1	Parcours de formation discontinus, par types, séquences mensuelles entre août 2000 et avril 2002	86
Figure 4.2	Efforts de recherche selon le type de parcours	90
Figure 4.3	Événements critiques des deux premières années après l'école obligatoire, par types de parcours	92
Figure 5.1	Jeunes en situation transitoire un an après l'école obligatoire	102
Figure 5.2	Jeunes en situation transitoire, par canton et par type d'occupation	103
Figure 5.3	Taux de «raccordement»	106
Figure 6.1	Différences de résultats en lecture au test PISA selon l'origine, par pays	112
Figure 6.2	Situation socio-économique selon le pays d'origine	113
Figure 6.3	Situation des jeunes ayant quitté l'école obligatoire en 2000, selon l'origine	114

Table des tableaux

Tableau 2.1	Situation des jeunes 1 an et 2 ans après la fin de l'école obligatoire	35
Tableau 2.2	Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire, selon le sexe	36
Tableau 2.3	Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire, selon la région linguistique	38
Tableau 2.4	Situation des jeunes 1 an et 2 ans après l'école obligatoire, selon le degré d'urbanisation	39
Tableau 2.5	Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon la filière scolaire suivie au degré secondaire I	41
Tableau 2.6	Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon les compétences en lecture mesurées par PISA	42
Tableau 2.7	Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon le statut socio-économique	44
Tableau 2.8	Situation des jeunes 2 ans après l'école obligatoire, selon le statut d'immigration	45
Tableau 2.9	Modèle explicatif/prévisionnel des chances de formation postobligatoire : poids relatif des différents facteurs (Likelihood Ratio Test)	55
Tableau 3.1	Groupes professionnels (année scolaire 2001/2002)	70
Tableau 3.2	Jugements portés sur la formation en entreprise; moyennes générales et écarts significatifs des différents groupes professionnels	71
Tableau 3.3	Jugements portés sur la formation à l'école professionnelle; moyennes générales et écarts significatifs des différents groupes professionnels	73
Tableau 3.4	Déterminants de la satisfaction des apprentis (après contrôle des variables socio-démographiques et de performance)	77
Tableau 3.5	Déterminants de la satisfaction des élèves (après contrôle des variables socio-démographiques et de performance)	78
Tableau 4.1	Echantillon CATI sélectionné dans le cadre de l'enquête TREE	83
Tableau 4.2	Types de parcours de formation dans l'échantillon CATI	85
Tableau 4.3	Répartition de l'échantillon total entre les types de parcours CATI et le reste des personnes interrogées dans l'enquête TREE	88
Tableau 4.4	Activités des jeunes du type «pas de formation certifiante» pendant les 21 mois qui ont suivi l'école obligatoire	94
Tableau 5.1	Répartition des jeunes en situation transitoire selon différents critères	104
Tableau 5.2	Taux de «raccordement» selon différents critères	107
Tableau 6.1	Modèle 1 d'explication du risque d'être sans formation postobligatoire certifiante deux ans après la fin de l'école obligatoire	115
Tableau 6.2	Modèle 2 d'explication du risque d'être sans formation postobligatoire certifiante deux ans après la fin de l'école obligatoire	116

Annexe A

A1 Projet TREE: Plan d'enquête



(1) Participant(e)s de PISA 2000 qui quittent l'école obligatoire pendant l'été suivant l'enquête PISA 2000

A2 Dimensions/caractéristiques relevées par PISA 2000/TREE

PISA 2000 (Enquête de base pour TREE)	Enquête principale TREE 2001ss.	Enquête complémentaire « parcours critiques » (2002)
<p>Transition</p> <ul style="list-style-type: none"> Type de filière fréquentée au niveau secondaire I <p>La formation et son contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> Lieu de scolarisation Structure scolaire Modes d'évaluation et de sélection Climat scolaire Soutien pédagogique <p>Attitudes vis-à-vis de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> Voeux et projets de formation <p>Performances et apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> Notes dans les matières principales Compétences méta-curriculaires en lecture (littéracie), math et sciences Cours facultatifs Comportement de lecture et d'apprentissage <p>Caractéristiques socio-démographiques</p> <ul style="list-style-type: none"> Sexe Age Statut socio-économique Statut d'immigration <p>Environnement social</p> <ul style="list-style-type: none"> Contexte d'apprentissage Soutien social 	<p>Transition</p> <ul style="list-style-type: none"> Statut actuel de formation et/ou d'emploi Diplômes obtenus Événements critiques dans la formation (p.ex. abandon ou changement) Efforts de recherche et d'orientation <p>La formation et son contexte</p> <ul style="list-style-type: none"> Lieu de formation (école et/ou entreprise) Exigences, ressources et charges de la formation (pratique et théorique) Compétences pédagogiques du corps enseignant/des maîtres d'apprentissage Egalité des chances <p>Attitudes vis-à-vis de la formation</p> <ul style="list-style-type: none"> Satisfaction par rapport à la formation Identification avec la profession, l'entreprise et/ou l'école Tendance au changement / à l'abandon Projets futurs de formation et / ou d'emploi <p>Performances et apprentissage</p> <ul style="list-style-type: none"> Notes Cours d'appui Style d'apprentissage <p>Concept de soi et bien-être</p> <ul style="list-style-type: none"> Persévérance Autoefficacité généralisée Valeur de soi Attitude positive face à la vie Bien-être affectif Problèmes somatiques <p>Coping</p> <p>Consommation de substances addictives</p> <p>Environnement social</p> <ul style="list-style-type: none"> Soutien social Situation de logement/composition du ménage Situation financière <p>Événement critiques (critical life events)</p>	 <p>Parcours de formation et d'emploi (en détail, mois par mois)</p> <p>Activités de recherche et d'orientation en matière de formation et/ou d'emploi</p> <p>Évaluation de la formation et/ou de l'activité professionnelle interrompue ou abandonnée</p> <p>Raisons d'abandon ou de changement de formation/d'emploi; Évaluation subjective du processus</p> <p>Perspectives d'avenir</p>

Annexe B

Mesure des compétences en lecture dans le cadre de PISA

Les compétences en lecture selon PISA

Le programme PISA (*Programme for International Student Assessment*) fait partie des projets de l'OCDE destinés à évaluer les résultats scolaires des jeunes. Son but est de mesurer les savoirs et les aptitudes des jeunes – notions réunies sous le terme de « compétences » – au moyen d'enquêtes internationales permettant des comparaisons entre les pays. Les principales études réalisées jusqu'ici sont la « *Reading Literacy Study* » en 1991 et la « *Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)* » en 1995, auxquelles la Suisse a participé. A la différence de ces deux études, PISA est axé moins sur les connaissances scolaires que sur les savoirs dont les jeunes ont besoin pour faire face aux situations concrètes de la vie.

PISA vérifie essentiellement dans quelle mesure l'école obligatoire fournit aux jeunes des connaissances et des aptitudes générales, sans exclure les connaissances particulières inscrites dans les programmes d'enseignement. Les résultats de PISA fournissent des informations sur les performances respectives des jeunes des différents pays, sur les relations qui existent entre ces performances et les caractéristiques des jeunes et des écoles de chaque pays (indicateurs contextuels) et sur l'évolution des performances au fil du temps (indicateurs de tendance).

PISA vise donc à déterminer la qualité de l'éducation de base. Des experts internationaux ont été chargés d'élaborer un cadre théorique général dans lequel la notion d'éducation de base a été pensée et définie. Dans le contexte de PISA, cette notion est désignée par le terme de « *literacy* », dont le sens n'est rendu qu'imparfaitement en français par le mot *compétences*.

Les enquêtes PISA portent sur trois domaines : les compétences en lecture (*reading literacy*), en mathématiques (*mathematical literacy*) et en sciences (*science literacy*). Une enquête a lieu tous les trois ans. Chacune est axée plus particulièrement sur l'un de ces trois domaines. En 2000, c'était la lecture.

Etre compétent en lecture, selon PISA, c'est savoir « *comprendre et utiliser des textes écrits* » mais aussi savoir « *réfléchir à leur propos* », et cette compétence doit « *permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société.* » (OCDE/PISA, 2001, p. 22). Cette définition va bien au-delà de la simple aptitude à lire (alphabétisation). PISA mesure l'aptitude à manier des textes de manière autonome, à les utiliser activement comme sources d'informations, à les évaluer, à les interpréter, à les mettre en relation avec d'autres textes et avec d'autres sources d'information. Ceux et celles qui possèdent ces compétences n'ont pas seulement appris à lire (au sens étroit du terme), mais ils sont capables *d'apprendre en lisant*. Les textes en question peuvent d'ailleurs comporter des nombres et être associés à des tableaux ou à des graphiques. On trouvera sur les sites internet de PISA¹⁰⁵ des exemples de la manière dont cette définition de la lecture a été transposée dans les épreuves PISA.

Détermination du niveau de compétences en lecture

PISA a défini cinq niveaux de compétences en lecture. A chaque niveau correspondent des types de tâches donnés et des exigences particulières que les personnes testées doivent remplir.

¹⁰⁵ Exemples en anglais : www.pisa.oecd.org

Exemples en français : <http://agora.unige.ch/sred/rmz/PISA/>

Figure B1 : les cinq niveaux de compétences en lecture selon PISA

- Niveau 5 : Les élèves qui atteignent le niveau 5 sont capables de mener à bien des tâches de lecture complexes. Ils sont en mesure de prélever des informations dans des textes qui ne leur sont pas familiers ; ils sont capables de comprendre ces textes de manière approfondie et d'en dégager des informations pertinentes en vue d'une tâche à accomplir ; ils savent procéder à des évaluations critiques et élaborer des hypothèses, faire appel à des connaissances spécialisées et recourir à des notions qui peuvent être inattendues.
- Niveau 4 : Les élèves qui atteignent le niveau 4 sont capables d'effectuer des tâches difficiles de lecture. Ils savent notamment localiser des informations enfouies dans un texte, saisir le sens d'un texte comportant des nuances de langage, et évaluer un texte de manière critique.
- Niveau 3 : Les élèves qui atteignent le niveau 3 sont capables d'effectuer des tâches de lecture d'une complexité modérée. Ils savent notamment localiser différentes informations dans un texte, établir des liens entre les diverses parties du texte et mettre l'écrit en relation avec des connaissances familières de la vie courante.
- Niveau 2 : Les élèves qui atteignent le niveau 2 sont capables d'effectuer des tâches de lecture élémentaires : localiser des informations simples, effectuer sur le texte des raisonnements faciles, comprendre le sens d'un passage bien délimité, utiliser à cet effet des connaissances acquises par ailleurs.
- Niveau 1 : Les élèves qui atteignent ce niveau sont seulement capables d'effectuer les tâches de lecture les moins complexes des épreuves PISA : localiser un fragment unique d'information, identifier le thème principal d'un texte, établir une relation simple avec des connaissances de la vie courante.
- Au-dessous du niveau 1 : Les élèves qui n'atteignent pas le niveau 1 ne sont pas capables de résoudre les tâches les plus élémentaires qui leur sont proposées dans le cadre des épreuves PISA. Ils ont de sérieuses difficultés à utiliser et à comprendre un texte écrit, quelle que soit la nature de ce dernier.
-

Source : OFS et CDIP 2002

Annexe C : Tableaux

Tableau C1: Erreurs d'estimation de l'échantillon global

95% Intervalle de confiance de l'échantillon global		2001	2002
Total	Nombre	82623	82623
	Erreur-type	2488	2498
	Borne inférieure/supérieure	77727,87519	77706,87539

© TREE 2003

Tableau C2: Erreurs d'estimation du statut de formation (en 4 catégories)

		2001	2002
Formation professionnelle	Nombre	37997	52110
	Erreur-type	1719	2238
	Borne inférieure/supérieure	34614,41380	47706,56514
Formations générales	Nombre	22131	20975
	Erreur-type	1632	1477
	Borne inférieure/supérieure	18920,25343	18069,23881
Solutions intermédiaires	Nombre	18573	4828
	Erreur-type	1147	508
	Borne inférieure/supérieure	16315,20830	3827,5828
Pas en formation	Nombre	3629	4202
	Erreur-type	419	499
	Borne inférieure/supérieure	2805,4453	3220,5183
Total	Nombre	82330	82115

© TREE 2003

Tableau C3 : Erreurs d'estimation du statut de formation (en 9 catégories)

		2001	2002
Pré-apprentissage	Nombre	318	976
	Erreur-type	141	322
	Borne inférieure/supérieure	40,595	341,1610
Formation professionnelle (niveau d'exigences bas)	Nombre	9370	13062
	Erreur-type	855	1126
	Borne inférieure/supérieure	7688,11053	10846,15278
Formation professionnelle (niveau d'exigences moyen)	Nombre	8922	13581
	Erreur-type	649	879
	Borne inférieure/supérieure	7644,10200	11852,15310
Formation professionnelle (niveau d'exigences élevé)	Nombre	15183	19893
	Erreur-type	1074	1203
	Borne inférieure/supérieure	13069,17296	17525,22261
Formation professionnelle (niveau d'exigences indéterminé)	Nombre	4204	4599
	Erreur-type	459	505
	Borne inférieure/supérieure	3300,5109	3604,5594
Formations générales (Maturité gymnasiale et formation d'enseignants)	Nombre	18799	17508
	Erreur-type	1608	1436
	Borne inférieure/supérieure	15634,21963	14683,20334
Formations générales (EDD et autres)	Nombre	3333	3466
	Erreur-type	316	350
	Borne inférieure/supérieure	2710,3955	2778,4155
Solutions intermédiaires (10e année etc.)	Nombre	13896	1929
	Erreur-type	1043	403
	Borne inférieure/supérieure	11843,15948	1136,2723
Solutions intermédiaires (Stages pratiques, etc.)	Nombre	4677	2898
	Erreur-type	467	346
	Borne inférieure/supérieure	3759,5595	2218,3579
Pas (encore) en formation	Nombre	3629	4202
	Erreur-type	419	499
	Borne inférieure/supérieure	2805,4453	3220,5184
Total	Nombre	82330	82115

© TREE 2003

Tableau C4 : Erreurs d'estimation des types de parcours I

Type de parcours I		
Formation poursuivie	Nombre	50384
	Erreur-type	1894
	Borne inférieure/supérieure	46657,54111
Changement d'orientation dans la même voie	Nombre	6392
	Erreur-type	483
	Borne inférieure/supérieure	5442,7342
Changement d'orientation dans une autre voie	Nombre	1562
	Erreur-type	195
	Borne inférieure/supérieure	1178,1945
Formation abandonnée	Nombre	2156
	Erreur-type	291
	Borne inférieure/supérieure	1584,2728
Formation différée	Nombre	14877
	Erreur-type	1102
	Borne inférieure/supérieure	12709,17045
Pas (encore) en formation	Nombre	6490
	Erreur-type	706
	Borne inférieure/supérieure	5100,7881
Total	Nombre	81861

© TREE 2003

Tableau C5 : Erreurs d'estimation des parcours II

Type de parcours II		
Formation professionnelle poursuivie	Nombre	32299
	Erreur-type	1611
	Borne inférieure/supérieure	29129,35469
Formation générale poursuivie	Nombre	18085
	Erreur-type	1454
	Borne inférieure/supérieure	15224,20947
Changement d'orientation	Nombre	7954
	Erreur-type	536
	Borne inférieure/supérieure	6899,9008
Formation abandonnée	Nombre	2156
	Erreur-type	291
	Borne inférieure/supérieure	1584,2728
Formation différée	Nombre	14877
	Erreur-type	1102
	Borne inférieure/supérieure	12709,17045
Pas (encore) en formation	Nombre	6490
	Erreur-type	706
	Borne inférieure/supérieure	5100,7881
Total	Nombre	81861

© TREE 2003

Tableau C6 : Modèle d'explication des chances d'entrée dans une formation post-obligatoire certifiante (au cours des 2 premières années suivant la fin de l'école obligatoire)

Facteur d'influence	catégorie de référence (odds ratio = 1)	Catégories de comparaison	Pas (encore) en formation odds ratio	Solution intermédiaire odds ratio	Formation professionnelle (niveau d'exigences bas / moyen) odds ratio	Formation générale odds ratio
Sexe	homme	femme	p.s.	4.1***	.661 (1.5)***	2.1***
Statut socio-économique	élevé	bas	1,3**	p.s.	1,4***	.5 (2.0)***
Statut d'immigration	indigènes	«secondos» «migrants»	.552 (1.8)** 2.3***	.335 (3)*** p.s.	.260 (3.8)*** .568 (1.8)***	p.s. 2.1***
Degré d'urbanisation	rural	urbain	1,8***	p.s.	p.s.	1.7***
Région linguistique	Suisse alémanique	Romandie Suisse ital.	1.7** p.s.	.413 (2.4)*** p.s.	p.s. .387 (2.6)**	2.1*** p.s.
Type d'école sec I	Exigences étendues	Exigences de base	5***	4***	4.7***	.459 (2.2)***
Compétences en lecture	Niveau 3	Niveau 5	p.s.	p.s.	.373 (2.7)***	5***
		Niveau 4	p.s.	p.s.	.678 (1.5)***	2***
		Niveau 2	2***	2.2***	2.2***	p.s.
		Niveau 1	3***	5.5***	4.2***	p.s.
		< Niveau 1	6***	11***	7.6***	p.s.

p.s. = pas significatif, **significatif au niveau de 1%, ***significatif au niveau de <1%

Odds ratio mesure l'influence d'une variable (indépendante) donnée sur la probabilité statistique qu'un événement donné survienne ou pas, sous contrôle statistique des autres variables incluses dans l'équation. Si la valeur d'*odds ratio* est inférieure à 1, est indiquée entre parenthèses la valeur inversée.

Pseudo R-Square: Cox and Snell .469; Nagelkerke .492; McFadden .206

Méthode: régression logistique multivariée; Groupe de référence: Formation professionnelle à niveau d'exigences élevé.

Pour des raisons de lisibilité, certaines catégories de comparaison sont omises.

Tableau C7 : Formation professionnelle duale: appréciation de la formation en entreprise; moyennes et écart-types

Catégorie professionnelle	Niveau	Compétences pédagogiques des maîtres d'apprentissage		Variété du travail		Marge d'autonomie au travail		Charge de travail		Soutien par maître d'apprentissage		Soutien par meilleur(s) collègue(s) au travail	
		moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Nature	bas	3.21	0.77	4.29	0.65	2.66	0.92	2.46	0.55	3.37	0.81	3.20	0.77
	moyen	3.08	0.81	4.25	0.73	3.18	1.13	2.62	0.59	3.58	0.56	3.36	0.91
Alimentation, hôtellerie/restauration, économie familiale	bas	3.33	0.66	4.20	0.63	3.14	0.84	2.91	0.65	3.42	0.73	3.21	0.84
Textile, habillement, soins corporels	bas	3.31	0.64	4.28	0.68	2.84	0.80	2.60	0.57	3.37	0.73	3.23	0.69
Construction	bas	3.23	0.61	4.35	0.66	2.75	0.86	2.90	0.72	3.47	0.69	3.13	0.78
	moyen	3.24	0.53	4.46	0.53	2.84	0.74	2.69	0.59	3.55	0.60	3.36	0.59
	élevé	3.23	0.78	4.07	0.68	3.15	0.82	2.46	0.73	3.34	0.78	3.25	0.66
Industrie et artisanat technique, informatique	bas	3.25	0.61	4.09	0.84	2.69	0.81	2.53	0.52	3.48	0.59	2.96	0.91
	moyen	3.17	0.63	4.33	0.74	3.05	0.88	2.60	0.59	3.45	0.67	3.07	0.77
	élevé	3.40	0.53	4.12	0.67	3.46	0.78	2.53	0.59	3.56	0.54	3.19	0.66
Commerce, administration, transports, tourisme	bas	3.35	0.71	3.93	0.79	3.02	1.00	2.57	0.59	3.56	0.64	3.35	0.67
	moyen	3.17	0.73	3.73	1.04	3.36	1.07	2.61	0.60	3.35	0.85	3.09	0.87
	élevé	3.37	0.58	4.02	0.84	3.50	0.82	2.40	0.60	3.44	0.69	3.20	0.67
Enseignement, santé, travail social	moyen	3.27	0.83	4.65	0.52	3.10	0.98	2.70	0.50	3.24	0.66	3.44	0.59
Moyenne globale		3.29		4.15		3.18		2.60		3.45		3.18	
Echelle		1 (bas) – 4 (élevé)		1 (rarement) – 5 (souvent)		1 (rarement) – 5 (souvent)		1 (rarement) – 5 (souvent)		1 (bas) – 4 (élevé)		1 (bas) – 4 (élevé)	
Comparaison des moyennes entre catégories professionnelles		p =.005		p<.000		p<.000		p<.000		p =.304		p =.023	

Tableau C8 : Formation professionnelle duale: appréciation de la formation en école (professionnelle); moyennes et écart-types

Catégorie professionnelle	Niveau	Compétences pédagogiques des enseignants		Variété de l'enseignement		Marge d'autonomie		Charge de travail		Soutien par les enseignants		Soutien par meilleur(s) collègue(s) à l'école	
		moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type	moyenne	écart-type
Nature	bas	3.28	0.45	3.99	0.57	2.93	1.18	2.02	0.72	3.16	0.67	2.88	0.76
	moyen	2.97	0.40	3.95	0.46	2.51	0.82	2.25	0.86	3.39	0.77	2.70	0.67
Alimentation, hôtellerie/restauration, économie familiale	bas	3.26	0.58	4.11	0.62	2.58	0.74	2.20	0.76	3.19	0.78	2.88	0.75
Textile, habillement, soins corporels	bas	3.32	0.64	3.96	0.82	2.93	0.70	2.26	0.64	3.21	0.74	2.99	0.74
Construction	bas	3.23	0.53	3.94	0.69	2.67	0.92	2.19	0.71	3.23	0.78	2.97	0.78
	moyen	3.19	0.61	3.91	0.75	2.51	0.79	2.03	0.73	3.09	0.77	3.02	0.60
	élevé	2.84	0.57	3.70	0.72	2.57	0.86	2.31	0.92	2.64	0.89	2.94	0.65
Industrie et artisanat technique, informatique	bas	3.21	0.59	3.81	0.94	2.79	0.86	1.97	0.74	3.36	0.64	2.82	0.86
	moyen	3.06	0.57	3.91	0.57	2.64	0.84	2.46	0.75	2.98	0.82	2.76	0.70
	élevé	2.98	0.65	3.65	0.74	2.52	0.91	2.48	0.82	3.00	0.72	3.06	0.60
Commerce, administration, transports, tourisme	bas	2.94	0.75	3.76	0.60	2.63	0.93	2.40	0.72	2.91	0.79	3.20	0.57
	moyen	2.76	0.64	3.77	0.68	2.61	0.83	2.34	0.77	2.67	0.92	3.08	0.75
	élevé	2.73	0.65	3.59	0.72	2.40	0.81	2.53	0.77	2.54	0.85	3.04	0.63
Enseignement, santé, travail social	moyen	3.00	0.69	4.01	0.54	2.85	0.93	2.27	0.56	2.83	0.85	3.61	0.58
Moyenne globale		3.00		3.81		2.57		2.35		2.92		2.97	
Echelle		1 (bas) – 4 (élevé)		1 (rarement) – 5 (souvent)		1 (rarement) – 5 (souvent)		1 (rarement) – 5 (souvent)		1 (bas) – 4 (élevé)		1 (bas) – 4 (élevé)	
Comparaison des moyennes entre catégories professionnelles		p<.000		p<.000		p<.000		p<.000		p<.000		p<.000	

Explications concernant le tableau C9

Le tableau C9 compare les différents types de parcours d'après les critères suivants : sexe, région linguistique, degré d'urbanisation, type de scolarité, compétences en lecture selon PISA-2000, situation socio-économique de la famille, statut d'immigration. Pour des raisons de comparabilité avec le chapitre 2, ces statistiques ont été établies avec les données pondérées. Les fréquences indiquées pour chaque type de parcours et pour chaque critère ne se rapportent donc pas au nombre effectif de cas dans l'échantillon, mais au nombre de cas qu'il y aurait dans l'échantillon si les répartitions pouvaient être considérées comme suffisamment précises dans chacun des petits sous-échantillons considérés.

Pour avoir une idée approximative de la taille des sous-échantillons, on peut les multiplier par le facteur 15, car la population totale (83'000 jeunes) est environ 15 fois plus grande que l'échantillon (5358 jeunes). Par exemple, le groupe des jeunes femmes du type « pas de formation » comprend environ 450 cas, chiffre qui doit être considéré comme assez peu fiable (cf. précision des estimations au chapitre 2 et tableaux des annexes C1 à C5).

Les pourcentages se lisent horizontalement. Leur somme, à l'intérieur de chaque critère, est égale à 100%. En comparant ces pourcentages avec ceux indiqués dans la ligne « total » (en bas), on voit dans quelle mesure la répartition des jeunes dans un type de parcours donné s'écarte de leur répartition dans l'échantillon total. Un écart signifie que la variable considérée apparaît, dans ce type de parcours, avec une fréquence accrue ou diminuée.

Le tableau indique également les fréquences pondérées à l'intérieur de chaque critère. La somme des variables de chaque critère devrait en principe correspondre au chiffre indiqué dans la colonne « total ». S'il y a des différences, c'est que nos données relatives à certaines variables sont lacunaires.

Les trois types de parcours « TREE-autres », « CATI-données incomplètes » et « CATI-reste » sont les trois types de parcours non consistants qui, dans le tableau 4.3, ont été regroupés en une catégorie résiduelle.

Tableau C9 : Comparaison entre les groupes TREE/CATI selon différents critères

Type de parcours TREE/CATI		Critères de comparaison																			Total	
		Sexe		Région linguistique			Degré d'urbanisation		Type de scolarité en 2000			Compétences en lecture en 2000			Situation socio-économique en 2000				Statut d'immigration en 2000			
		Féminin	Masculin	Suisse além.	Suisse rom.	Suisse ital.	Zone rurale	Zone urbaine	Exigen- ces étendues	Exigen- ces éléém.	type intégré	bas	moyen	élevé	quartile inférieur	quartile inférieur- moyen	quartile supérieur- moyen	quartile supérieur	Langue primaire = langue d'enseignement	Langue primaire ≠ langue d'enseignement		
		né en Suisse		né à l'étranger																		
TREE-poursuite d'une formation certifiante	n %	1230 45.6	1467 54.4	2001 74.2	587 21.8	108 4.0	1086 40.3	1611 59.7	2055 76.2	582 21.6	59 2.2	303 11.2	1338 49.6	1055 39.1	689 25.7	707 26.4	609 22.8	671 25.1	2245 85.9	228 8.7	142 5.4	2697 100.0
TREE-Autres *	n %	218 43.2	287 56.8	320 63.2	168 33.2	18 3.6	140 27.7	365 72.3	331 65.5	155 30.7	19 3.8	133 26.3	276 54.7	96 19.0	153 32.1	128 26.8	104 21.8	92 19.3	358 74.6	55 11.5	67 14.0	505 100.0
CATI-Données incomplètes *	n %	500 51.0	480 49.0	653 66.6	280 28.6	47 4.8	324 33.1	656 66.9	567 57.9	384 39.2	29 3.0	292 29.8	553 56.4	135 13.8	369 38.7	225 23.6	210 22.0	149 15.6	718 77.6	71 7.7	136 14.7	980 100.0
CATI-poursuite d'une formation certifiante *	n %	54 38.0	88 62.0	89 63.1	45 31.9	7 5.0	54 38.3	87 61.7	91 64.1	46 32.4	5 3.5	52 36.9	65 46.1	24 17.0	48 34.0	37 26.2	34 24.1	22 15.6	115 85.2	6 4.4	14 10.4	142 100.0
CATI- changement d'orientation	n %	78 47.3	87 52.7	92 56.1	66 40.2	6 3.7	65 39.4	100 60.6	103 62.4	57 34.5	5 3.0	49 29.7	97 58.8	19 11.5	56 36.4	45 29.2	37 24.0	16 10.4	124 80.0	20 12.9	11 7.1	165 100.0
CATI-entrée différée	n %	277 57.7	203 42.3	394 82.3	84 17.5	1 0.2	169 35.3	310 64.7	274 57.1	186 38.8	20 4.2	102 21.3	291 60.8	86 18.0	194 40.6	150 31.4	82 17.2	52 10.9	354 76.0	53 11.4	59 12.7	480 100.0
CATI-solution intermédiaire	n %	110 84.0	21 16.0	115 87.8	16 12.2	0 0.0	65 49.6	66 50.4	60 45.8	71 54.2	0 0.0	37 28.2	79 60.3	15 11.5	71 55.9	24 18.9	22 17.3	10 7.9	92 77.3	12 10.1	15 12.6	131 100.0
CATI-interruption	n %	19 26.4	53 73.6	54 74.0	18 24.7	1 1.4	39 53.4	34 46.6	40 55.6	32 44.4	0 0.0	31 43.1	29 40.3	12 16.7	31 42.5	20 27.4	11 15.1	11 15.1	52 72.2	7 9.7	13 18.1	72 100.0
CATI-abandon	n %	63 52.9	56 47.1	73 60.8	47 39.2	0 0.0	18 15.1	101 84.9	81 68.1	37 31.1	1 0.8	23 19.8	66 56.9	27 23.3	27 22.7	37 31.1	35 29.4	20 16.8	94 81.0	8 6.9	14 12.1	119 100.0
CATI-pas en formation	n %	30 44.8	37 55.2	50 74.6	17 25.4	0 0.0	25 37.3	42 62.7	29 42.6	35 51.5	4 5.9	20 29.4	43 63.2	5 7.4	42 61.8	15 22.1	8 11.8	3 4.4	35 54.7	8 12.5	21 32.8	67 100.0
Total	n %	2579 48.1	2779 51.9	3841 71.7	1328 24.8	188 3.5	1985 37.0	3373 63.0	3631 67.8	1585 29.6	142 2.7	1042 19.5	2837 53.0	1474 27.5	1680 31.9	1388 26.4	1152 21.9	1046 19.9	4188 81.4	468 9.1	492 9.6	5358 100.0

* Regroupés en une catégorie résiduelle dans le tableau 4.3, chapitre 4.

Tableau C10: Matrice de composantes (rotation Varimax) de l'analyse factorielle des items portant sur les événements critiques (poids des facteurs)

Dimension	Items sur les événements critiques	Composante		
		1	2	3
Changements dans la famille (d'origine)	Mes parents se sont séparés ou ont divorcé	.156		.727
	Ma famille a déménagé			.790
	J'ai quitté le foyer parental	.324	.260	.162
Fondation d'une famille	J'ai vécu une grossesse / J'ai provoqué une grossesse	.728		
	Je suis devenu-e père / mère	.849		.107
	Je me suis marié-e	.820		.111
Maladie ou deuil	J'ai eu un accident ou une maladie grave	.231	.328	
	Une personne qui m'était proche est morte		.375	
	J'ai vécu un amour malheureux		.658	
Conflits	J'ai eu des conflits graves avec ma famille ou mes copains/copines		.707	.128
	J'ai eu des conflits graves à l'école ou au travail	.120	.623	
	J'ai eu des ennuis avec la police	.246	.294	

© TREE 2003

Programme des publications de l'OFS

En sa qualité de service central de statistique de la Confédération, l'Office fédéral de la statistique (OFS) a pour tâche de rendre les informations statistiques accessibles à un large public.

L'information statistique est diffusée par domaine; elle emprunte diverses voies.

<i>Moyen de diffusion</i>	<i>N° à composer</i>	
Service de renseignements individuels	info@bfs.admin.ch	032 713 60 11
L'OFS sur Internet	www.statistik.admin.ch	
Communiqués de presse : information rapide concernant les résultats les plus récents	www.news-stat.admin.ch	
Publications : information approfondie (certaines sont disponibles sur disquette/CD-Rom)	order@bfs.admin.ch	032 713 60 60
Banque de données (accessible en ligne)	www.statweb.admin.ch	032 713 60 86

La liste des publications mise à jour régulièrement, donne davantage de détails sur les divers moyens de diffusion. Elle se trouve sur Internet à l'adresse www.statistique.admin.ch>>Actualités>>Nouvelles publications.

Publications déjà parues dans la série « monitoring de l'éducation »

Préparés pour la vie? Les compétences de base des jeunes – Synthèse du rapport national PISA 2000 / Urs Moser. OFS/CDIP : Neuchâtel 2001. 30 p. gratuit. No de commande : 474-0000. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000 / Claudia Zahner [et al.]. OFS/CDIP : Neuchâtel 2002. 174 p. No de commande: 471-0000. ISBN : 3-303-15244-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000 / Erich Ramseier [et al.]. BFS /EDK: Neuchâtel 2002. 114 S. Bestellnr. : 523-0000. ISBN : 3-303-15264-0. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Lehrplan und Leistungen Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Urs Moser & Simone Berweger. BFS/EDK : Neuchâtel 2003. 100 S. Bestellnr. 573-0000. ISBN : 3-303-15288-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Les compétences en littérature Rapport thématique de l'enquête PISA 2000 / Anne Soussi [et al.]. OFS/CDIP : Neuchâtel 2003. 144 p. No de commande : 574-0000. ISBN : 3-303-15289-6. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Die besten Ausbildungssysteme Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Sabine Larcher & Jürgen Oellkers. BFS/EDK : Neuchâtel 2003. 52 S. Bestellnr. 575-0000. ISBN : 3-303-15290-X. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Soziale Integration und Leistungsförderung Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Judith Hollenweger [et al.]. BFS/EDK : Neuchâtel 2003. 85 S. Bestellnr. 576-0000. ISBN : 3-303-15291-8. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

Bildungswunsch und Wirklichkeit Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000 / Thomas Meyer, Barbara Stalder, Monika Matter. BFS/EDK : Neuchâtel 2003. 68 S. Bestellnr. 577-0000. ISBN : 3-303-15292-6. E-Dokument unter www.pisa.admin.ch.

PISA 2000 : Synthèse et recommandations / Ernst Buschor, Heinz Gilomen, Huguette McCluskey. OFS/CDIP : Neuchâtel 2003. 35 p. No de commande: 579-0000. ISBN : 3-303-15294-2. Document électronique sous www.pisa.admin.ch.

Formation dans les hautes écoles : prévisions jusqu'en 2010 / Jacques Babel, Ian Cornish, Eugen Stocker. OFS, Neuchâtel 2002. 87 p. No de commande 504-0200. ISBN : 3-303-15258-6.

Etudiants et diplômes des hautes écoles: prévisions 2003–2012 / Jacques Babel. OFS, Neuchâtel 2003. 76 p. No de commande : 504-0300, ISBN : 3-303-15286-1.

Publication déjà parue sur un thème similaire

Indicateurs de l'éducation en Suisse. Stratégies pour l'avenir / Heinz Gilomen. OFS, Neuchâtel 2002. 20 p. No de commande : 477-0100. ISBN : 3-303-15254-3.

Comment les jeunes accomplissent-ils le passage de l'école obligatoire aux formations ultérieures ? Vers quelles filières de formation les uns et les autres se dirigent-ils ? Comment réussissent-ils ? Quelles difficultés rencontrent-ils ?

A ces questions, l'étude longitudinale nationale TREE (Transition Ecole-Emploi) apporte pour la première fois des réponses qui sont représentatives pour l'ensemble de la Suisse et pour chaque région linguistique. Les résultats présentés ici s'appuient sur les données de plus de 5000 jeunes qui ont participé à l'enquête PISA en l'an 2000 et qui ont quitté l'école obligatoire la même année.

Ce rapport montre que la quasi-totalité des jeunes souhaitent poursuivre leur formation au-delà de l'école obligatoire. Près des trois quarts des jeunes accèdent sans problème particulier à un apprentissage ou à une école du degré secondaire supérieur. Mais un jeune sur quatre éprouve des difficultés, parfois importantes, à trouver une place dans le système de formation postobligatoire, et ce malgré des recherches souvent intenses. L'étude TREE montre également que l'origine sociale des jeunes influence de manière préoccupante leurs chances d'accéder à une formation postobligatoire.

Numéro
de commande :
603-0000

Diffusion (OFS) :
Tel. 032 713 60 60
Fax 032 713 60 61

Prix : 18 francs

ISBN : 3-303-15310-8