



Introduction aux problématiques

de la formation professionnelle

Jean-Pierre Gindroz

Dossier de psychologie et éducation / N° 64

Introduction aux problématiques de la formation professionnelle / Jean-Pierre Gindroz

Avant-propos	5
Objectifs	7
Emergence de la formation professionnelle	7
Structure actuelle de la formation professionnelle	7
Perspectives : des réformes en cours	7
Volet No 1 : L'accès à l'exercice d'un métier dans une économie préindustrielle	9
L'artisanat urbain et l'artisanat rural	9
Les métiers de la métallurgie	10
Les activités commerçantes	11
Le rôle des corporations	11
Le travail à domicile	14
L'avènement du machinisme et la création des fabriques	14
Volet No 2 : Fondements économiques de l'aménagement au XIXe siècle de filières d'apprentissage en entreprises ou en écoles de métiers	17
Internationalisation du progrès industriel : le rôle des expositions universelles	18
Etat de la condition sociale de la classe ouvrière	19
Loi fédérale sur le travail dans les fabriques (1877)	20
Confirmation du retard de la Suisse à travers la réalisation d'une « Enquête industrielle »	20
Appel au soutien des pouvoirs publics pour promouvoir la formation professionnelle	21

Aménagement de filières d'apprentissage de type dual dans les métiers artisanaux, dans l'industrie des textiles et des machines	22
La situation particulière du domaine de la petite mécanique et de l'horlogerie	23
Volet No 3 : Evolution de l'appareil législatif : recherche d'un équilibre entre les prérogatives des cantons et des milieux économiques	27
Création de structures associatives dans les milieux patronaux et ouvriers	28
Rénovation des traditions en matière de relève professionnelle ; rôle des patronats d'apprentissage	31
Légitimité contestée des prescriptions cantonales en matière de formation des apprentis	31
Soutien financier de la Confédération à l'enseignement professionnel ; échec du projet d'extension des prérogatives de la Confédération en matière de formation professionnelle (1894)	33
Champ d'application du nouvel article constitutionnel adopté en 1908 ; harmonisation normative à travers la loi fédérale du 16 juin 1930	34
Les impulsions apportées par la loi fédérale du 20 septembre 1963	35
Consolidation du système par la loi fédérale du 3 décembre 1978 ; essor de la formation professionnelle jusque vers la fin des années quatre-vingt	36
Une analyse critique et des mesures d'urgence pour soutenir l'apprentissage ; adoption en votation populaire de la nouvelle constitution fédérale d'avril 1999	37
Mise en chantier d'une révision en profondeur de la législation fédérale ; les aspects novateurs de la loi fédérale du 13 décembre 2002	38
Volet No 4 : Formation professionnelle initiale : les différentes modalités de l'apprentissage	41
L'apprentissage : une promotion sociale pour les classes modestes	42
Préparation d'un Certificat fédéral de capacité (CFC) : fondement de la qualification professionnelle	43
Le contrat d'apprentissage : nature juridique et obligations respectives des signataires	46
L'Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : une filière pour éviter l'exclusion	47
Volet No 5 : Les filières de formation professionnelle supérieure	51
De la notion de perfectionnement professionnel à celle de formation professionnelle supérieure	51
Organisation d'examens par les associations professionnelles	54
Création d'écoles professionnelles supérieures	55
Volet No 6 : La formation professionnelle de niveau universitaire	57
Nécessité d'un changement de statut pour les ETS et les ESCEA	57
L'accès aux HES par l'obtention d'une maturité professionnelle	59

Les structures HES : un paysage universitaire en devenir	63
Volet No 7 : La formation : processus d'insertion sociale ou gestion collective des besoins en termes de qualifications nécessaires à l'économie	67
Remise en question de l'articulation entre le marché de l'emploi et l'apprentissage	68
Aggravation des risques d'exclusion et de marginalisation pour les jeunes sans emploi	71
Mesures en faveur du développement de places d'apprentissage	73
Volet No 8 : Re-formulation des objectifs de formation : incidences sur les processus d'apprentissage et les procédures d'évaluation	77
Remplacement des règlements d'apprentissage par des ordonnances sur la formation	79
Le concept de compétences : élément fondamental de la définition des contenus	81
Aménagement séquentiel des processus d'apprentissage : situation de travail, unités de formation et structure modulaire	82
De la notion d'évaluation à celle de procédures de qualification	84
Volet No 9 : Formation en alternance : nouvelles formes de partenariat entre les entreprises et les écoles, évolution des rôles respectifs	89
La reconnaissance légale des divers lieux de formation	90
Construction de séquences distribuées entre les divers lieux de formation ; réseaux d'entreprises formatrices : un concept novateur	90
Introduction de stages de formation pratique dans les filières en écoles à plein temps ; adaptation de l'organisation scolaire	92
Redéfinition des rôles entre les prestataires de la formation ; incidences sur les qualifications des formateurs et des enseignants	93
Dossiers et Cahiers de Psychologie parus	97
Dossiers de psychologie	97
Cahiers de psychologie	99

Introduction aux problématiques de la formation professionnelle

Jean-Pierre Gindroz

Institut de psychologie et éducation

Avant-propos

La formation professionnelle en Suisse : une mise en perspective à des fins didactiques

La formation professionnelle (ci-après FPr) offre un champ d'investigation extrêmement diversifié qui renvoie à un vaste éventail de disciplines : histoire des institutions politiques, droit, économie, étude des processus d'apprentissage, théories pédagogiques, analyse des relations inter-personnelles.

De nombreuses recherches ont apporté des éclairages spécifiques sur des aspects particuliers de la FPr ; leurs résultats ont mis à jour plusieurs aspects du fonctionnement du système permettant ainsi aux autorités fédérales et cantonales d'apporter certains correctifs dans la gestion de la FPr¹. A l'avenir, la gouvernance du système pourra s'appuyer sur un réseau

¹ Voir notamment :

Perret, J-F (2001). Concevoir une formation en alternance : points de repère. UniNe : Dossier de psychologie, No 57

Perret, J-F, Perret-Clermont, A.-N. et al. (2004). Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques. Paris : L'Harmattan

Perret, J-F, Grossen M. et al. (2004). E-learning dans les écoles professionnelles : évaluation d'expériences pilotes. Projet ICT.SIBP-ISPFP. IceF Lugano et UNIL

constitué de centres de recherches qui disposeront d'un financement propre instauré par la nouvelle loi fédérale entrée en vigueur en janvier 2004².

Dans ce contexte, l'Institut de psychologie et éducation (IPE) de l'Université de Neuchâtel en collaboration avec la Maison d'analyse des processus sociaux entend bien faire entrer la FPr dans son cadre de réflexion et d'approfondissement. On constate toutefois que si ce domaine suscite un réel intérêt auprès des étudiant-e-s, la FPr leur apparaît comme une terra incognita. Deux facteurs sont à l'origine de cette absence de connaissances préalables : le cursus scolaire antérieur des étudiant-e-s les a tenus à l'écart de tout vécu en relation avec les filières professionnelles et les rares appréciations dont ils disposent se fondent sur les visions stéréotypées que leur ont transmises les enseignants des lycées et des gymnases.

Il s'est par conséquent avéré nécessaire d'apporter une base de référence à l'intention des étudiant-e-s qui soit plus respectueuse de la réalité du système de FPr en vigueur dans notre pays. Ce complément apporté au plan d'études en vigueur à l'IPE a pris la forme d'un cours intitulé « Introduction aux problématiques de la formation professionnelle ».

Dans la mesure où la FPR peut être considérée comme une « totalité en marche » au sens où l'entendait Georges Gurvitch³ la construction de ce cours d'introduction s'est très directement inspirée de la méthode d'analyse préconisée par l'auteur pour qui « La sociologie est une science qui étudie les phénomènes sociaux totaux dans l'ensemble de leurs aspects et de leur mouvement en les captant dans des types dialectisés micro-

² Placés sous la surveillance d'un comité directeur mis en place sous l'égide de l'OFFT, ces « leading houses » ont pour mandat d'étudier cinq thèmes prioritaires : qualité de la formation, recherche sur l'enseignement et l'apprentissage, comportements des entreprises et politique de formation, qualifications et travail, nouvelles technologies

³ Gurvitch, G. (1962). Traité de sociologie. Paris : PUF

sociaux, groupaux et globaux en train de se faire et de se défaire »⁴.

A l'évidence, la dotation horaire limitée à un semestre rendait impossible la mise en évidence de l'ensemble des « paliers en profondeur » susceptibles de rendre compte de la complexité du système de la FPr. La démarche s'est par conséquent volontairement limitée à une transmission de savoirs de base selon deux axes principaux : un rappel historique des déterminismes économiques et légaux amenant l'émergence d'un système aménagé de FPr, une présentation des filières actuelles de FPr et leur insertion dans les divers degrés du système éducatif général.

A ces deux axes principaux, vient s'ajouter une analyse succincte de thématiques particulières ressortissant à des options en matière de politique éducative, qui renvoient à des réformes en cours et tracent le devenir possible de la FPr.

Au plan de la méthodologie de l'enseignement, la densité de la matière à traiter a rapidement fait apparaître la nécessité de pouvoir disposer d'un support de cours afin d'alléger la prise de notes au profit d'un renforcement de l'attention et de la réflexion, ce d'autant que la taille de l'auditoire réduisait sensiblement les possibilités d'ouvrir un dialogue plus personnalisé.

La structure interne du support se fonde sur une présentation de douze volets développée selon une systématique uniforme : un relevé des aspects significatifs, l'énoncé de quelques pistes de réflexion complémentaires, des indications bibliographiques. La conduite du cours en auditoire s'appuie sur les ressources qu'offre le « portail » informatisé présent au sein de l'Université de Neuchâtel ce qui assure un accès direct aux nombreux sites Internet gérés par les autorités, les institutions et les organismes professionnels permettant ainsi une actualisation constante des éléments présentés.

Ainsi conçu, le support de cours doit être perçu en tant qu'outil didactique et non pas comme une analyse exhaustive du système

de FPr en vigueur dans notre pays. De nombreux aspects importants ont volontairement été passés sous silence – par exemple les éléments financiers – compte tenu de leur éloignement avec les thèmes relevant des sciences de l'éducation. De même, la présentation des différents volets reste à un niveau essentiellement descriptif insuffisant pour rendre compte de la complexité de la réalité sociale sous-jacente. De fait, cette mise en perspective d'un domaine particulier du système éducatif général a pour vocation, n'ont pas de satisfaire les spécialistes de la FPr qui n'apprendront rien qu'ils ne connaissent déjà, mais de faire découvrir aux étudiant-e-s des filières de formation qui leur sont peu connues alors même qu'elles sont suivies par la majorité des personnes actives sur le marché de l'emploi. Précisons que la démarche ne cherche pas à « revaloriser » ces filières encore trop souvent déconsidérées dans le monde enseignant : un tel objectif rappelé à l'envi par certains représentants du monde professionnel cristallise à nos yeux des visions hiérarchisées qu'il s'agit de dépasser. Nous défendons en revanche une conception globalisante d'un système éducatif ouvert, fondé sur la transparence, garantissant la perméabilité, rendant possibles des itinéraires personnels de formation tout au long de sa vie afin que chacun puisse « atteindre son propre sommet » pour reprendre une des idées fortes défendues par le regretté Samuel Roller.

Jean-Pierre Gindroz
Chargé d'enseignement à l'IPE

31/03/08/jpg

⁴ Ibidem, page 27

Objectifs

La formation professionnelle fonctionne selon des principes et des normes qui lui sont propres ce qui lui confère une position singulière au sein du système éducatif ; la connaissance des processus opératoires selon lesquels se développent et se construisent les filières d'apprentissage en alternance reste en général confinée aux seuls milieux spécialisés directement impliqués dans la gestion de la formation professionnelle.

Le séminaire a pour but de faire découvrir l'existence même de la formation professionnelle et d'en signaler les aspects organisationnels les plus significatifs.

Cette sensibilisation ouvre des pistes de réflexion susceptibles d'être approfondies ultérieurement par des travaux personnels.

1.1 Déroulement du séminaire

Séminaire d'introduction, la démarche se fonde sur une approche essentiellement de nature descriptive. Chaque séance traite d'un volet particulier de la formation professionnelle ; la mise en évidence des interrelations entre les divers facteurs à l'origine de la réalité ainsi décrite permet de percevoir des concepts théoriques sous-jacents qui renvoient à d'autres disciplines. Le cours est construit selon trois séquences comprenant chacune trois volets :

Emergence de la formation professionnelle

1. L'accès à l'exercice d'un métier dans une économie préindustrielle
2. Fondements économiques de l'aménagement au XIXe siècle de filières d'apprentissage en entreprises ou en écoles de métiers

3. Evolution de l'appareil législatif : recherche d'un équilibre entre les prérogatives des cantons et des milieux économiques

Structure actuelle de la formation professionnelle

4. Formation initiale ; les différentes modalités de l'apprentissage
5. Les filières de formation professionnelle supérieure
6. La formation professionnelle de niveau universitaire

Perspectives : des réformes en cours

7. La formation : processus d'insertion sociale ou gestion collective des besoins en termes de qualifications nécessaires à l'économie
8. Re-formulation des objectifs de formation : incidences sur les processus d'apprentissage et les procédures d'évaluation
9. Formation en alternance : nouvelles formes de partenariat entre les entreprises et les écoles, évolution des rôles respectifs

A l'ouverture de chaque séance une présentation liminaire déterminera le cadre du thème qui sera abordé ; les aspects significatifs seront ensuite évoqués et discutés. Des indications complémentaires relatives à des publications, à des articles ainsi qu'à des sites Internet rendront possibles des approfondissements personnels.

1.2 Publics

Le séminaire figure dans les branches qui sont proposées au choix dans les filières BA avec Psychologie et Education comme pilier principal ou pilier secondaire. Il peut également être choisi dans le cadre de la préparation d'un Master en Psychologie et Education. Le séminaire fait l'objet d'une évaluation interne sous la forme d'un test.

Le séminaire est également susceptible d'être suivi conformément par d'autres catégories d'étudiant-e-s conformément aux indications figurant dans le programme général des cours.

Volet No 1 : L'accès à l'exercice d'un métier dans une économie préindustrielle

1. Aspects significatifs

- L'artisanat urbain et l'artisanat rural
- Les métiers de la métallurgie
- Les activités commerçantes
- Le rôle des corporations dans la gestion des métiers
- Le travail à domicile
- L'avènement du machinisme et la création des fabriques

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Incidences de l'abolition des privilèges des corporations sur le degré de qualification des artisans
- L'exclusion de la femme dans l'exercice d'un métier artisanal
- Les raisons du faible exode rural en Suisse

3. Sources bibliographiques

- Dubler, Anne-Marie, (1991): *Handwerk, Gewerbe und Zunft in Stadt und Landschaft Luzern*. Luzern : Rex, Luzerner historische Veröffentlichungen.

- De Castéra, B. (1988). *Le compagnonnage*. Paris : PUF.
- Charlot, B. & Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des ouvriers, 1789-1984*. Paris : Alternative Diffusion.
- Dictionnaire historique de la Suisse ; <http://www.hls-dhs-dss.ch/index.php?lg=f>.
- Nappey Grégoire, Mix & Remix (2007). *Histoire suisse*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions LEP.

L'artisanat urbain et l'artisanat rural

- L'artisanat a pris son essor dès le XIIe siècle à l'intérieur des villes fortifiées dont il imprégna la structure urbanistique par le regroupement de secteurs d'activités dans des ruelles réservées à l'exercice de professions spécifiques : rue des Forgerons, des Tanneurs, des Boulangers, etc. L'édification des églises, des cathédrales monumentales, la construction des grandes demeures patriciennes vont donner une impulsion très forte à toute une gamme de métiers : charpentiers, tailleurs de pierre, maçons, menuisiers, ferblantiers.
- L'artisanat contribua à la prospérité des villes dont il forme, avec le commerce, l'épine dorsale d'une véritable économie urbaine. La vente des produits s'effectuait sous le contrôle des autorités bourgeoises dans le cadre de halles proches de l'Hôtel de ville qui constituaient souvent des marchés couverts. Dès le XIVe et XVe siècle, certaines branches s'ouvrent vers l'exportation : draperie, soierie, cuirs, ferronnerie. Des métiers nouveaux se développent dans les arts décoratifs, la poterie d'étain, la fonte de cloches. Les artisans acquièrent un poids social grandissant, participent aux décisions politiques et

renforcent leur influence à travers les corporations (voir infra).

- A l'extérieur des villes, outre les travaux des champs effectués par les paysans, la pratique d'autres activités économiques s'exerçaient selon le régime dit des banalités. Véritables monopoles attribués par le pouvoir politique à des artisans professionnels, les banalités se rencontraient dans de nombreux domaines : moulins, forges, fours à pain, pressoirs, selleries mais également auberges.
- Avec l'accroissement de la population rurale, des fils de paysans sans domaine se mirent à pratiquer des métiers tels que tailleur, cordonnier, tisserand, tonnelier, charron, cordier. Le développement de ces activités artisanales en milieu rural créa des tensions avec les structures corporatistes des villes puisque tous les artisans ruraux ne s'affiliaient pas nécessairement aux corporations.
- Une concurrence se développait également avec des « gâte-métiers », artisans semi-qualifiés qui offraient leurs services aux paysans ou qui travaillaient à domicile pour le compte de marchands-fabricants (voir infra).

Les métiers de la métallurgie

- Si l'homme a utilisé les métaux dès le troisième millénaire avant J-C (âge du bronze), l'extraction du minerai de fer ne commence que deux mille ans plus tard. Avant que l'exploitation minière de la houille au XIX^e siècle ne rende possible le développement de la sidérurgie, les premiers fourneaux étaient alimentés par du charbon de bois que

préparaient les charbonniers ; le fer ainsi extrait était ensuite travaillé par les forgerons.

- Présente dans les villes dès le Moyen-Age, la métallurgie avec ses forges répondait aux besoins des transports (fers à cheval, pièces de char) et produisait les outils nécessaires aux artisans. Dès le XIII^e siècle, l'essor des cités entraîna des spécialisations dans les activités liées aux métaux : orfèvres, armuriers, serruriers, potiers d'étain, chaudronniers, fondeurs de cloches.
- Avec l'installation d'horloges dans les hôtels de ville et les églises, des artisans métallurgistes se spécialisèrent dans l'entretien de ces mécaniques délicates. En améliorant leur savoir-faire, ils donneront naissance aux horlogers capables de créer des pendules puis des montres jetant ainsi les bases de ce qui allait devenir dès le XVIII^e siècle le secteur très particulier de la petite mécanique (voir Volet No 2).
- Dans les campagnes, se furent les maréchaux-ferrants qui s'efforçaient de répondre aux besoins divers en maîtrisant une large gamme de prestations : ferrage des chevaux, fabrication et réparation d'outils et d'ustensiles, clouterie, cerclage des roues de chars. Les activités de ces maréchaux-ferrants étaient réglées selon les principes des banalités ce qui garantissait des monopoles territoriaux.
- Les maîtres-artisans ne pouvaient acheter les matières premières (fer, cuivre, étain, laiton, plomb, etc) que pour leurs propres besoins puisque les règlements corporatistes leur interdisaient d'en faire le commerce. Cette situation a donné lieu au développement d'une

forte activité de récupération de vieux métaux à travers des colporteurs qui récoltaient les anciens ustensiles dans les villes et les campagnes.

- Si la plupart des artisans travaillaient dans des ateliers de petite taille, on a vu apparaître dès le XVI^e siècle des grandes forges implantées en dehors des localités. Disposant de marteaux-pilons actionnés par l'énergie hydraulique, ces forges fonctionnaient en dehors des règles corporatistes ; ces activités allaient donner naissance au secteur de la métallurgie lourde qui connut un fort développement industriel au XIX^e siècle.

Les activités commerçantes

- Au niveau local, les villes et les bourgs organisent des marchés hebdomadaires et des foires annuelles qui donnent la possibilité aux artisans de vendre directement leurs produits. Ces échanges sont complétés par ceux assurés par des marchands itinérants qui sillonnent les campagnes. De nombreux paysans vendent également en direct leur bétail et les produits de la terre.
- Le développement de ces lieux de commerce va s'accompagner d'une diversification des activités afin d'assurer le lien entre les producteurs et les consommateurs : les aubergistes jouent souvent le rôle d'intermédiaire entre les partenaires commerciaux à qui ils accordent parfois des prêts.
- De par sa position géographique, la Suisse est très tôt intégrée dans des flux d'échanges de marchandises et de produits qui constituent un véritable commerce continental dès le XIV^e siècle. Plusieurs villes servent de

relais en créant des places de foires spécialisées sur lesquelles des productions artisanales (draperie, soieries, toiles de lin) et agricoles (bétail, fromage) trouvent leur marché d'exportations en même temps que l'on peut acquérir des productions étrangères (sel, grains, armes, métaux).

- Ces activités internationales sont en mains de négociants qui offrent parfois une large gamme de produits (épices, métaux, armes, vins, fruits exotiques) Les partenaires commerciaux se situent dans les pays voisins (France, Piémont, Allemagne du Sud, Autriche) Avec le développement des transports et de la marine marchande (XVI^e siècle), les activités commerciales vont s'étendre à la Hollande, à l'Angleterre puis aux Etats d'Amérique.
- Les grands négociants originaires de Saint-Gall, Bâle, Zürich, Genève développent également leurs activités dans les transactions bancaires et seront à l'origine de la position privilégiée qu'occupe la Suisse dans ce domaine. Parallèlement à ces échanges organisés sur une grande échelle, des réseaux d'exportation sont créés par des marchands spécialisés qui n'hésitent pas à franchir les mers pour offrir leurs produits à l'exemple des cotons imprimés, dentelles et montres en provenance des régions neuchâteloises.

Le rôle des corporations

- L'avènement des corporations est lié à l'apparition d'une bourgeoisie urbaine au sein des villes ayant obtenu des franchises accordées par le pouvoir féodal et religieux. L'histoire des corporations dont la présence est attestée dès le XIII^e siècle est assez complexe car leurs origines

et leur mode d'organisation différent sensiblement selon les régions (voir notamment les articles du Dictionnaire historique de la Suisse dont sont tirés les éléments utilisés dans le développement du présent volet <http://www.hls-dhs-dss.ch/index.php?lg=f>).

- On s'accorde néanmoins pour attribuer aux corporations trois buts fondamentaux : la défense des intérêts des métiers en les protégeant notamment de la concurrence, la relève professionnelle à travers la formation, l'imposition de normes impératives de qualité. S'ajoutent à ces objectifs des activités plus proches de celles propres à des confréries : adhésion à des préceptes religieux, défense d'idéaux éthiques, protection juridique et actes d'entraide, engagement en faveur de la Cité dans la lutte contre le feu ou la défense militaire, etc.
- Fondée sur le modèle des corporations allemandes (les Zünfte) la formation était réglementée selon la voie de l'apprentissage auprès d'un maître. Ce dernier choisissait son apprenti après une période d'essai ; il lui assurait le gîte et lui transmettait son savoir professionnel à travers les travaux exercés dans son atelier. L'engagement de l'apprenti devait être entériné par la corporation dont la réglementation déterminait la durée de l'apprentissage (en règle générale 3 ou 4 ans jusqu'à 6 ans pour les orfèvres ou les horlogers).
- Les parents de l'apprenti étaient redevables du paiement d'une dîme en contrepartie des prestations assurées par le maître ; le montant de cette dîme (appelée également denier d'apprentissage) variait selon la nature de la profession choisie et la réputation de la corporation.

- Au terme de l'apprentissage, le maître présentait son apprenti à un examen organisé sous l'égide de la corporation. La réussite de cet examen entraînait l'affranchissement de l'apprenti qui recevait un certificat faisant de lui un compagnon. Cet affranchissement pouvait être accompagné d'une cérémonie d'initiation qui faisait office de baptême d'entrée dans la profession (une tradition encore en vigueur dans les métiers de l'imprimerie sous la forme d'un « gautchage » dans une fontaine).
- Les compagnons constituaient une main d'œuvre qualifiée à disposition des ateliers en mains des maîtres. Les normes des corporations auxquelles ils pouvaient adhérer, mais avec des droits plus restreints que ceux accordés aux maîtres, les obligeaient en général au célibat. L'accès à la maîtrise ne pouvait être sollicité qu'après plusieurs années d'exercice de la profession. A partir du XVIIe siècle, cette expérience devait être acquise à travers un voyage qui faisait découvrir aux compagnons des pratiques en usage dans différentes régions. Ce périple trouvait son aboutissement dans la présentation d'un chef d'œuvre et le passage d'un examen devant la corporation pour obtenir le titre de maître qui rendait possible l'exercice de la profession sur une base indépendante.
- Ces compagnons itinérants ont joué un rôle très actif dans la construction des châteaux et des cathédrales en apportant à la réalisation des projets conçus par les autorités féodales et ecclésiastiques une main d'oeuvre hautement qualifiée.

- Les restrictions mises progressivement par les corporations pour limiter l'accès à la maîtrise et conséquemment réduire la concurrence de futurs ateliers ont eu pour effet de générer une identité sociale des compagnons. Ceux-ci contraints de rester « d'éternels compagnons » s'installaient souvent dans les zones rurales et exerçaient leur profession en marge des prescriptions des corporations. Pratiquant des formes diverses de solidarité entre eux, s'efforçant de se distinguer des milieux ouvriers que l'avènement du machinisme allait faire apparaître (voir infra) ces groupements de compagnons furent à l'origine des futures organisations syndicales qui virent le jour dans la seconde moitié du XIXe siècle.
- En sus des tensions entre les compagnons et les corporations, celles-ci connurent également des luttes internes nées des rivalités entre les artisans des villes et ceux des campagnes qui ne respectaient pas toujours les prescriptions des corporations citadines notamment en matière de prix. Le glissement d'une clientèle citadine bourgeoise vers les artisans de la campagne obligea nombre d'artisans urbains à chercher des activités accessoires pour compenser la diminution de leurs revenus.
- Les difficultés rencontrées par les corporations pour faire respecter leurs réglementations se sont progressivement traduites par le durcissement des règles de défense des privilèges accordés à leurs membres. Ce raidissement protectionniste des activités des corporations devait amener leur dissolution dans le grand courant de pensée issu de la Révolution française.
- Au nom des principes égalitaristes, l'assemblée législative (chambre parlementaire en France sous le régime de la monarchie constitutionnelle) adopte en 1791 la Loi Le Chapelier dont l'article premier stipule :

« L'anéantissement de toutes espèces de corporations des citoyens du même état ou profession étant une des bases fondamentales de la constitution française, il est défendu de les rétablir de fait, sous quelque prétexte et quelle forme que ce soit »
- S'inspirant de cette disposition fondamentale, la République helvétique (1798 – 1803) va abolir l'obligation de faire partie d'une corporation pour exercer un métier. La Constitution fédérale de 1848 va consacrer ce principe en instaurant formellement la liberté du commerce et de l'industrie.
- La disparition des corporations ou tout au moins la suppression des pouvoirs qu'elles détenaient aura une influence positive sur le développement des activités économiques. Au plan de la formation, les conséquences sont moins positives et il faudra attendre le XIXe siècle pour que de nouvelles structures d'apprentissage se mettent en place (voir Volet No 3).
- A signaler que la tradition de groupements associatifs s'est néanmoins maintenue sous la forme de « confréries » (en allemand le terme de Zünfte est généralement usité) ; ayant conservé certains aspects des anciennes corporations (cérémonies d'intronisation, port d'un costume d'apparat) ces confréries se manifestent à travers des activités festives (défilés, repas de gala, célébration d'anniversaires) mais

n'exercent plus aucun pouvoir dans les milieux professionnels que leur appellation est censée représenter.

Le travail à domicile

- Le développement des activités économiques en dehors des villes va offrir la possibilité aux familles paysannes d'exercer des activités manuelles artisanales sans s'astreindre aux règles strictes imposées par les corporations des villes. Apprenant les bases du métier sans suivre la voie de l'apprentissage, des fils de paysans vont installer de petits ateliers offrant ainsi au sein du cercle familial des possibilités de travail et de gains accessoires.
- La création de ces ateliers familiaux va également donner aux femmes l'accès au marché du travail, une possibilité qu'interdisaient les corporations. A signaler que les compagnons se sont constamment élevés contre la concurrence du travail féminin considérant que la collaboration avec des femmes était « déshonorante ».
- Par rapport aux ateliers artisanaux régis selon les normes de la corporation, ces petites entités familiales présentaient une plus grande souplesse d'organisation et pouvaient offrir leurs prestations à des coûts attractifs d'où la qualification de « gâte métiers » que leur attribuaient les artisans professionnels.
- Ces avantages concurrentiels ont été très largement utilisés par des marchands-fabricants, notamment dans le domaine des textiles, qui confiaient à des ateliers familiaux la confection de draperie.

- Cette très forte décentralisation des activités productives par la mise à contribution d'unités constituées autour de noyaux familiaux constitue une particularité helvétique en matière de développement économique. Cette situation aura notamment pour effet de limiter sensiblement l'exode rural qui s'observait dans les pays voisins.

L'avènement du machinisme et la création des fabriques

- L'utilisation de la vapeur en tant que source d'énergie en sus de la force hydraulique dès la fin du XVIIIe siècle (James Watt 1769) va donner une impulsion à la mécanisation des processus de production dans les pays disposant de ressources minières provoquant ainsi une véritable « révolution industrielle ».
- Par absence de charbon, la Suisse va continuer de développer des activités productrices fondées essentiellement sur l'usage de la force hydraulique. Les marchands-fabricants dont les gains sont supérieurs à ceux des artisans traditionnels vont ré-investir leurs revenus dans la création de fabriques. Cette implantation s'opère sur une base décentralisée pour tirer parti des cours d'eau et bénéficier aussi de la main d'œuvre disponible dans les ateliers familiaux.
- Les conflits qui se développent en l'Europe au début du XIXe siècle alimentés par les ambitions territoriales de l'Empire français (1804-1814) et notamment l'instauration en 1806 par Napoléon du Blocus continental fermant l'accès aux ports européens pour tout le commerce anglais va permettre à la Suisse de développer des activités manufacturières en restant à l'abri des concurrents étrangers. L'utilisation de capitaux

apportés par des réfugiés politiques va également favoriser les investissements.

- C'est surtout dans le domaine des filatures de coton, que des fabriques occupant une forte main d'œuvre voient le jour au début du XIXe siècle. Ce développement rapide de l'industrie textile va faire de la Suisse un des premiers producteurs de cotonnades en Europe.
- Une évolution du même type va se réaliser dans le domaine de l'horlogerie et de la petite mécanique. Ces activités vont se concentrer sur la partie occidentale de la Suisse, de Genève à l'arc jurassien, et imprégner durablement tout le paysage industriel des ces régions (Voir Volet No 2).
- Avec la création de fabriques, on assiste également à de nouvelles formes d'organisation du travail fondées sur la division des tâches et l'éclatement des savoirs propres à l'exercice d'un métier. Cette évolution va encore s'accroître avec l'industrialisation intense qui se développera tout au long du XIXe siècle et qui verra l'apparition d'une classe ouvrière, formée sur le tas et sans réelles qualifications professionnelles.

Volet No 2 : Fondements économiques de l'aménagement au XIXe siècle de filières d'apprentissage en entreprises ou en écoles de métiers

1. Aspects significatifs

- Internationalisation du progrès industriel : le rôle des Expositions universelles
- Etat de la condition sociale de la classe ouvrière
- Loi fédérale sur le travail dans les fabriques (1877)
- Confirmation du retard de la Suisse à travers la réalisation d'une « Enquête industrielle »
- Appel au soutien des pouvoirs publics pour promouvoir la formation professionnelle
- Aménagement de filières d'apprentissage de type dual dans les métiers artisanaux, dans l'industrie des machines et du textile
- La situation particulière du domaine de la petite mécanique et de l'horlogerie

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Poids des déterminismes économiques dans l'évolution des structures sociales

- Instauration en 1848 de la liberté du commerce et de métier : nécessité de créer des garde-fous
- La primauté de l'apprentissage de type dual en Allemagne, en Autriche et en Suisse
- L'histoire des lycées d'enseignement technique en France

3. Sources bibliographiques

- Brucy, G. & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France : la parenthèse scolaire ? *Revue Française de Pédagogie*, 131, avril- mai, 9-21.
- Cortat, A. & Fallet, E. (2001). *Apprendre l'horlogerie dans les Montagnes neuchâteloises, 1740-1810, Processus d'apprentissage et transmission de savoir-faire*. La Chaux-de-Fonds : Editions Institut l'homme et le temps.
- Donzé, P-Y. (2004) *Formation professionnelle et développement industriel dans le district de Porrentruy. Cent ans du Centre professionnel de Porrentruy (1904-2004)*. Neuchâtel : Editions Alphil.
- Linder, Fritz (1948) *Les écoles suisses d'horlogerie*. Zürich
- Pelpel, P. & Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette Editions.
- Tabin, J-P. (1989) *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*. Lausanne : Réalités sociales.
- Villiger, D. (1985) *La dimension socio-culturelle de la formation professionnelle : histoire, organisation et acteurs*

dans deux cantons suisses. Université de Neuchâtel.
Faculté de Droit et de Sciences Economiques.

Internationalisation du progrès industriel : le rôle des expositions universelles

- Commencée à la fin du XVIIIe siècle en Angleterre, l'utilisation massive de la vapeur comme source d'énergie pour la mécanisation des processus dans de grandes unités de fabrication s'est progressivement étendue durant la première moitié du XIXe siècle à l'ensemble de l'Europe puis aux Etats-Unis d'Amérique. Cette première révolution industrielle s'est concrétisée par le développement d'importants secteurs économiques (filatures cotonnières, sidérurgie, construction métallique) L'invention de la locomotive à vapeur par Stevenson en 1813 va entraîner un développement considérable des chantiers ferroviaires.
- Ces bouleversements dans les modes de production surviennent alors que la Suisse ne dispose pas encore des organes étatiques lui permettant de définir clairement une politique économique. Le Pacte de 1815 a été adopté par 22 cantons indépendants que les puissances étrangères assimilent à des Etats qui ne délèguent à un organe central – la Diète - qu'une compétence en matière de politique étrangère ; le territoire de cette Confédération suisse voit ses frontières définitivement arrêtées par le Congrès de Vienne qui en reconnaît l'inviolabilité en même temps qu'il sanctionne une neutralité perpétuelle de cette nation située au cœur de l'Europe. La Suisse ne devient un Etat fédéral centralisé qu'après l'adoption en 1848 d'une Constitution qui instaure un Gouvernement exécutif sous la forme du Conseil fédéral qui met en œuvre les décisions d'un

pouvoir législatif composé de deux Chambres (le Conseil national et le Conseil des Etats).

- Au début du XIXe siècle, la Suisse présente des structures particulières de production caractérisées par une dispersion des activités sur de petites unités à caractère familial et par la présence de quelques fabriques mécanisées. En l'absence d'un pouvoir central, les cantons prélèvent des taxes douanières, utilisent des monnaies différentes et n'appliquent pas les mêmes unités de poids et mesures ; si cette situation assure l'enrichissement d'une bourgeoisie d'affaires, elle pénalise la recomposition du paysage industriel national qui va se faire avec un certain retard par rapport aux pays voisins d'autant plus que la Suisse ne disposait pas de charbon.
- Dans un premier temps, tout le secteur des manufactures de filatures qui s'était développé dans la partie orientale de la Suisse s'effondre sous la pression de la concurrence étrangère notamment anglaise. Dans le secteur horloger, la production mécanisée française d'ébauches va mettre à mal les petites unités de fabrication implantées sur l'arc jurassien (voir infra).
- Cette pression concurrentielle étrangère va obliger les entreprises helvétiques à se repositionner dans des activités plus spécialisées : broderie, tissage de fils de couleurs, travail de la soie mais aussi fabrication de montres compliquées et de garde temps à buts spécifiques tels que les chronomètres de marine. Ce redéploiement permet d'occuper une main d'œuvre abondante, habile et peu coûteuse qui continue souvent

d'exercer son activité dans des unités familiales décentralisées.

- Sous l'impulsion des autorités fédérales que domine le parti radical acquis au progrès économique, la Suisse va connaître de profonds changements dans la seconde moitié du XIXe siècle : suppressions des barrières douanières intérieures au profit d'un tarif uniforme extérieur, instauration d'une monnaie unique, unification des poids et mesures, nationalisation des postes et des télégraphes, développement d'un réseau ferroviaire.
- C'est dans ce contexte que seront organisées les Expositions universelles, la première se tenant à Londres en 1851. Conçues à l'origine pour offrir « *une vision de l'avenir de l'homme et de la société* », les expositions suivantes qui se tiendront pour la plupart à Paris (celle de 1889 a vu la construction de la Tour Eiffel) deviennent des plates-formes qui mettent en avant les prouesses technologiques des différents pays qui y participent.
- Ces « confrontations » entre le degré de développement des différents Etats industriels va mettre en évidence le retard de la Suisse en matière d'utilisation des nouvelles technologies, un retard qui sera confirmé par une enquête nationale lancée en 1882 (voir infra).

Etat de la condition sociale de la classe ouvrière

- Les structures économiques traditionnelles de la Suisse n'offraient des places de travail qu'à une minorité de travailleurs. Restée essentiellement rurale jusqu'à la moitié du XIXe siècle, la population des campagnes demeurait tributaire de l'écoulement des produits de la terre pour assurer ses revenus. Souvent frappées par de mauvaises récoltes, subissant le contre-coup des crises

économiques qui punctuaient l'essor industriel des pays voisins, de nombreuses familles paysannes ont émigré outre-mer.

- Si la création des premières fabriques avait pu offrir des places de travail à cette population rurale, la situation des salariés s'avérait fragile. Ces entreprises de petite taille faiblement mécanisées ne vont pas résister aux pressions concurrentielles des pays industrialisés voisins et de nombreux travailleurs vont se trouver au chômage.
- Outre sa vulnérabilité, cette population ouvrière découvrait également de nouvelles formes d'organisation du travail. Les marchands-fabricants qui occupaient des travailleurs à leur domicile n'avaient pas le contrôle direct sur le déroulement du travail qui pouvait s'organiser librement au sein du cadre familial.
- A l'inverse, la production en fabrique mécanisée occupait une main d'œuvre placée constamment sous le contrôle de contremaîtres, souvent d'anciens compagnons auxquels les entrepreneurs confiaient la responsabilité de la bonne marche des ateliers. Les contremaîtres imposent une discipline stricte et n'hésitent pas à appliquer des mesures draconiennes pour faire respecter les instructions qu'ils reçoivent de leur patron.
- Les filatures se signalent par des conditions d'embauche particulièrement dures : 14 à 16 heures de travail journalier, travail de nuit, non - respect du repos dominical, engagement d'enfants de 10 à 12 ans, conditions sanitaires déplorables.

- La mécanisation des processus de production va de pair avec une division du travail. La fabrication en séries se fonde sur l'exécution répétitive de tâches bien délimitées. Cette forme de spécialisation des activités a pour conséquence de limiter l'autonomie de l'ouvrier, elle se traduit également par un rétrécissement des qualifications qui facilite l'embauche sans avoir à investir préalablement dans des actions de formation.

Loi fédérale sur le travail dans les fabriques (1877)

- Avec la constitution de 1848, la Suisse était devenue un Etat fédéral centralisé ; afin d'accélérer la transformation de la Confédération suisse, les dirigeants radicaux soutiennent une révision visant à accroître les compétences du Conseil fédéral dont ils occupent les 7 sièges et des Chambres dans lesquelles ils sont largement majoritaires. Malgré l'opposition des milieux conservateurs d'obédience catholique, ils parviennent à faire adopter par une double majorité des cantons et du peuple une nouvelle constitution fédérale en 1874. Fortes de leur pouvoir d'intervention renforcé les autorités fédérales vont intensifier les mesures visant à consolider le développement industriel en promulguant un ensemble de lois cadres dont notamment le code des obligations (1881) ; de vastes travaux d'infrastructures ferroviaires sont également lancés (percement du tunnel du Gothard de 1872 à 1882).
- C'est dans ce contexte qu'est adoptée en 1877 la loi fédérale sur le travail dans les fabriques. Ces dispositions légales sont parmi les plus progressistes d'Europe :
 - La journée de travail est fixée à 11 heures

- L'embauche d'enfants de moins de 14 ans est interdite
- Le travail de nuit pour les jeunes âgés de moins de 16 ans est réglementé

- Cette loi de 1877 consacre aussi le principe selon lequel le chef d'entreprise assume une responsabilité en cas d'accidents survenant durant les heures de travail. Cette disposition a pour conséquence qu'il n'est pas avantageux d'engager une main d'œuvre non qualifiée dès lors qu'elle présente un risque élevé d'accidents donc de préjudices financiers pour l'entrepreneur.
- La loi sur les fabriques va ainsi jouer un rôle significatif dans l'émergence de mesures en faveur de la formation professionnelle (voir Volet No 3).

Confirmation du retard de la Suisse à travers la réalisation d'une « Enquête industrielle »

- Lors de la première révolution industrielle du début du siècle, la Suisse ne disposant pas de ressources minières et ne pouvant faire venir en grandes quantités du charbon par absence de liaisons ferroviaires, n'avait pu développer des industries fondées sur l'utilisation de la vapeur. Elle se trouvait par conséquent en retard par rapport à l'industrialisation massive qui s'observait dans les pays d'Europe du Nord ainsi qu'aux Etats Unis d'Amérique qui occupaient des positions dominantes dans les domaines de la sidérurgie et de la métallurgie.
- Les milieux politiques ne restent pas insensibles aux observations souvent alarmistes des entrepreneurs helvétiques de retour de leur visite des Expositions universelles qui sont organisées périodiquement à partir

de 1851. Le Conseil national donne ainsi mandat au Conseil fédéral de conduire une enquête sur la situation des industries et des métiers et en formule le but de la manière suivante :

« Le Conseil fédéral est invité à faire une enquête sur l'état des industries qui se plaignent des traités de commerce et à examiner dans quelle mesure il est possible de contribuer au relèvement de ces industries, soit par le remaniement de tarifs douaniers, soit par le subventionnement d'écoles professionnelles d'arts et métiers, soit par tous autres moyens »

- Réalisée sur les années 1882 – 1883, cette enquête mettait en évidence la nécessité d'améliorer la compétitivité des entreprises helvétiques dont les structures de production éclatées et insuffisamment mécanisées en diminuaient la productivité par rapport aux productions étrangères. La faible qualification de la main d'œuvre était également signalée.
- Sur le plan strictement économique, cette situation défavorable de la Suisse allait cependant se corriger avec l'avènement de l'électricité et son utilisation dans des applications industrielles. Se profilant d'emblée comme un réservoir important de « houille blanche », la Suisse va développer des filières hydroélectriques qui apportent à son industrie les ressources énergétiques qui lui faisaient défaut.
- Les secteurs de la chimie mais également celui de la construction de machines, d'appareils électro-ménagers connaissent un développement considérable qui permet à la Suisse de combler son retard sur l'Allemagne. Dans

le même temps, sont lancés les grands chantiers pour l'aménagement des lignes de chemin de fer qui rendent possible un acheminement efficace du charbon importé et donnent également des impulsions décisives à l'implantation d'un secteur industriel spécialisé dans le matériel ferroviaire (locomotives, wagons, rails).

- Cet essor industriel que connaît la Suisse dans la seconde moitié du XIXe siècle nécessite le recours à des spécialistes qualifiés que l'on embauche souvent à l'étranger. Le faible nombre d'ingénieurs et de techniciens présents en Suisse va amener les Autorités fédérales à créer à Zürich en 1855 l'Ecole polytechnique fédérale « *instrument au service de la science et de l'industrialisation* ».
- L'enquête industrielle ayant également mis en évidence le faible niveau de qualifications de la main d'œuvre en Suisse, les autorités tant cantonales que fédérales prirent conscience que la formation professionnelle constituait également un facteur d'amélioration des performances économiques du pays.

Appel au soutien des pouvoirs publics pour promouvoir la formation professionnelle

- Avec la disparition des corporations (voir Volet No 1) les possibilités d'apprendre un métier subsistaient selon le modèle de l'apprentissage mais celui-ci n'étant plus réglementé de manière uniforme, on se trouvait face à une grande hétérogénéité de modalités au plan de la durée, des exigences, des certifications ; cette situation rendait particulièrement précaire le statut des apprentis dont la situation pouvait être fixée unilatéralement par les maîtres d'apprentissage.

- Dans la plupart des cantons, des institutions d'utilité publique créent des écoles d'arts et métiers ou des écoles de dessin dans lesquels peuvent s'inscrire les apprentis désireux de compléter les connaissances acquises auprès de leur maître d'apprentissage. Les professions commerciales disposent d'un réseau assez dense d'écoles mises en place par des associations locales de commerçants et qui offrent aux apprentis des cours théoriques.
- On rencontre également des écoles de perfectionnement pour artisans et des écoles industrielles dans les régions alémaniques à vocation technique (Winterthur, Saint-Gall, Zurich) Des écoles spécialisées en horlogerie (voir infra) ou en broderie sont également créées pour répondre à des besoins spécifiques des industries locales.
- Des expositions présentent certaines productions propres à des corps de métiers et l'on peut visiter dans plusieurs villes des musées des arts et métiers qui exposent des réalisations exceptionnelles et signalent l'évolution des techniques de travail.
- Dans le prolongement de la publication en 1883 des résultats de l'Enquête industrielle, les pouvoirs publics sont sollicités pour apporter leur soutien aux institutions actives dans la formation professionnelle.
- En 1884, une ordonnance fédérale concernant la formation professionnelle artisanale et industrielle rend possible l'allocation de subventions aux mesures prises par les cantons, les communes et les tiers pour la formation professionnelle dans les métiers de l'artisanat,

de l'industrie et de l'agriculture. En 1891 une décision semblable est prise en faveur des professions commerciales.

- Avec ces ordonnances fédérales, une impulsion forte est donnée à la mise en place de filières structurées d'apprentissage.

Aménagement de filières d'apprentissage de type dual dans les métiers artisanaux, dans l'industrie des textiles et des machines

- Durant toute la première moitié du XIXe siècle, l'économie suisse est restée essentiellement rurale : 60% de la population active tirait ses revenus de la production agricole.
- Si les métiers de l'artisanat et ceux du commerce connaissaient des filières d'apprentissage inspirées des pratiques antérieures des corporations, une large gamme d'activités professionnelles exercées par des « gâte-métiers » (voir Volet No 1) échappaient à toute structure d'apprentissage. Les qualifications se transmettaient à travers une « formation sur le tas ».
- Cette absence d'apprentissage structuré s'observait également dans l'exercice des travaux réalisés à domicile pour le compte de fabricants-marchands. Les premières fabriques créées dans l'industrie textile conserveront cette même pratique en engageant de la main d'œuvre non qualifiée que l'on formait directement sur les postes de travail.

- Avec le développement industriel qu'entraîna la seconde phase de la révolution industrielle liée à l'utilisation de l'électricité, des processus de production plus complexes modifièrent l'organisation du travail. Des compétences techniques et scientifiques mais également commerciales furent nécessaires pour assurer le développement des entreprises. Les fonctions d'encadrement devaient être assumées par des contremaîtres capables de maîtriser le fonctionnement des machines sur lesquels travaillaient les ouvriers. Ces derniers devaient également disposer de connaissances adéquates pour réaliser des opérations souvent délicates sur des installations coûteuses.
- Afin de ne pas être dépendantes de l'apport d'une main d'œuvre étrangère qualifiée, les entreprises (secteur des machines, mais également le secteur textile dont la reconstruction industrielle est extrêmement rapide) créent des filières d'apprentissage et soutiennent l'ouverture d'écoles professionnelles. Ces filières sont aménagées selon le modèle traditionnel qui confie à un maître d'apprentissage – en l'occurrence un chef d'atelier, un contremaître – la formation des apprentis engagés par l'entreprise ; en complément à ce qui est appris sur la place de travail, les apprentis peuvent suivre des cours complémentaires auprès d'écoles professionnelles lorsque celles-ci ont été mises en places par des institutions d'utilité publique.
- Cette combinaison de deux lieux de formation (entreprise + école) est caractéristique du système dual (das duale System) d'apprentissage qui va progressivement s'étendre à l'ensemble des activités économiques à l'exception du domaine particulier de la petite mécanique et de l'horlogerie.

- A la fin du XIXe siècle, avec les effets d'entraînement que génèrent les grands chantiers ferroviaires, le secteur industriel occupe davantage de personnes (45% de la population active) que l'agriculture (35%). Malgré la relève professionnelle qu'assurent les filières d'apprentissage, ce développement économique va assécher le marché du travail et entraîner un appel de main d'œuvre étrangère pour occuper les emplois les moins qualifiés.

La situation particulière du domaine de la petite mécanique et de l'horlogerie

- Les horloges mécaniques publiques installées dans les villes dès le XV^e siècle sont entretenues par des artisans mécaniciens – pour la plupart d'anciens forgerons – auxquels les autorités accordent une maîtrise qui leur garantit le monopole dans l'exercice du métier selon les principes en vigueur au sein des corporations (voir Volet No 1).
- Les horloges domestiques font progressivement leur entrée dans les maisons bourgeoises à partir du XVI^e siècle élargissant ainsi le champ d'activités des artisans présents dans toutes les régions de Suisse. Avec l'avènement des garde-temps portatifs, on assiste au XVIII^e siècle à l'implantation entre Bâle et Genève à travers tout l'Arc jurassien d'ateliers spécialisés dans les techniques propres à la montre.
- A l'origine, les horlogers confectionnaient la montre dans son entier (le mouvement mécanique et la boîte). L'apprentissage de ce métier fort exigeant durait 5 ans auprès d'un maître établi ; le compagnon devait ensuite travailler durant trois ans comme ouvrier avant de présenter devant un jury une montre entièrement

fabriquée de ses mains (le chef d'œuvre) qui lui permettait d'obtenir un brevet d'horloger.

- Confronté à une demande croissante, le monde horloger va très rapidement introduire une fabrication dite en « parties brisées » qui se fonde sur une division du travail calquée sur les éléments constitutifs de la montre (ressorts, balanciers, aiguilles, cadrans, boîtes, etc) Il est alors possible de confier la fabrication de ces différents composants à des ouvriers installés à domicile.
- Ce système fonctionne selon des principes de décentralisation : l'établissement assure l'approvisionnement en matière des ouvriers à domicile, prend livraison des pièces et les fait assembler par des horlogers dans un atelier ; les montres terminées sont écoulées par un commerçant qui les vend à une clientèle indigène mais surtout sur les marchés d'exportation.
- Si les établis installés à domicile exigeaient un travail exclusivement manuel, la mécanisation va permettre de développer des machines-outils pour la fabrication en grandes séries d'ébauches (la platine de base du mouvement de la montre) Les premières fabriques d'ébauches sont implantées en Franche- Comté puis dans la région neuchâteloise (Fontainemelon en 1793).
- Le développement de ces fabriques sera assez lent en Suisse, à l'inverse de ce qui s'observe en France mais surtout aux Etats-Unis d'Amérique dès le début du XIX siècle. Les raisons de ce décalage tiennent au fait que la production helvétique ne connaît pas une standardisation des composants ; l'absence de normalisation des pièces constitutives a pour conséquence la multiplication de

fabrication en petites séries ce qui a une incidence négative sur les coûts de production.

- Il faudra attendre la fin du XIXe siècle pour voir se créer au pied du Jura (Soleure, Bienne, Fontainemelon) et dans les Montagnes neuchâteloises de grandes unités de production. Ces manufactures (terme en usage dans l'industrie horlogère pour qualifier ces usines fabriquant les mouvements) vont offrir du travail à une masse d'ouvriers mais également d'ouvrières sans qualifications préalables et issus du monde rural.
- En articulation avec cette fabrication de masse, la production de montres a continué d'offrir des emplois à domicile pour certaines opérations de montage des pièces détachées ; elle a aussi permis la création d'ateliers de petite mécanique pour la fabrication de machines-outils adaptées aux besoins de miniaturisation propres à l'industrie horlogère.
- Au plan des qualifications, si les travaux en usine et à domicile peuvent être assurés par des personnes formées « sur le tas », le remontage des montres, leur réglage mais aussi l'encadrement du personnel dans les ateliers nécessitent le recours à des « horlogers complets ».
- De par la structure éclatée de la production horlogère, il n'était pas possible de développer des filières d'apprentissage selon les principes du système dual puisque l'on ne pouvait confier la prise en charge des apprentis à des ouvriers ne maîtrisant que des travaux spécifiques. Quant aux horlogers complets au bénéfice d'une qualification étendue, leur nombre limité et leur fort

taux d'engagement dans les processus de production ne leur permettaient pas de prendre en charge l'encadrement d'apprentis.

- Cette situation insatisfaisante au plan de l'apprentissage risquait d'affaiblir le devenir de l'industrie horlogère helvétique. Soucieuses d'assurer un relèvement professionnel dans un secteur économique indispensable au développement de leur économie régionale, les autorités politiques cantonales et communales vont investir dans la création d'écoles d'horlogerie : Genève (1826), La Chaux-de-Fonds (1865), Saint-Imier (1866), Le Locle (1868), Neuchâtel (1871), Bienne (1873), Fleurier (1875), Porrentruy (1882), Soleure (1884), vallée de Joux (1901).
- Contrairement aux écoles professionnelles de type dual qui n'apportent qu'un complément de formation théorique aux apprentis sous contrat auprès d'une entreprise, les écoles d'horlogerie assurent la formation complète du métier au sein de leurs propres ateliers placés sous la responsabilité d'horlogers qualifiés ; elles dispensent également les cours professionnels théoriques.
- Ces écoles d'horlogerie que l'on qualifie d'écoles de métiers (Lehrwerkstätte en allemand) évolueront au fur et à mesure du développement des techniques en incorporant des filières d'apprentissage dans les domaines de la mécanique, de l'électricité, de l'électronique, de l'informatique créant ainsi une spécificité romande (voir Volet No 4).

Volet No 3 : Evolution de l'appareil législatif : recherche d'un équilibre entre les prérogatives des cantons et des milieux économiques

1. Aspects significatifs

- Création de structures associatives dans les milieux patronaux et ouvriers
- Rénovation des traditions en matière de relève professionnelle ; rôle des patronats d'apprentissage
- Légitimité contestée des prescriptions cantonales en matière de formation des apprentis
- Soutien financier de la Confédération à l'enseignement professionnel ; échec du projet d'extension des prérogatives de la Confédération en matière de formation professionnelle (1894)
- Champ d'application du nouvel article constitutionnel adopté en 1908 ; harmonisation normative à travers la loi fédérale du 16 juin 1930
- Les impulsions apportées par la loi fédérale du 20 septembre 1963
- Consolidation du système par la loi fédérale du 3 décembre 1978 ; essor de la formation professionnelle jusque vers la fin des années quatre-vingt
- Une analyse critique et des mesures d'urgence pour soutenir l'apprentissage ; adoption en votation populaire de la nouvelle constitution fédérale d'avril 1999

- Mise en chantier d'une révision en profondeur de la législation fédérale ; les aspects novateurs de la loi fédérale du 13 décembre 2002

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Histoire du développement des associations professionnelles
- La doctrine des organisations syndicales en matière de formation professionnelle
- Les limites du fédéralisme dans l'aménagement d'un système éducatif
- Les facteurs d'inertie dans l'évolution de l'appareil législatif

3. Sources bibliographiques

- Badertscher Hans, (1997). *La conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique 1897 à 1997. Sa création, son histoire, son œuvre*. Berne : Edition Paul Haupt.
- Dubs, Rolf, (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Berne : HEP Verlag – Bildung Medien Kommunikation.
- Hanhart, S. (2000). L'exemple de l'apprentissage dual en Suisse. In : U.P. Trier, *Efficacité de la formation entre recherche et politique*. Coire, Zürich : Editions Rüegger, pp. 265-268.

- Golay Vincent, Mix & Remix, (2005) . *Institutions politiques suisses*. Lausanne : Editions Loisirs et Pédagogie.
- Mingat, A. (2000). Evaluation et mesure de l'efficacité des politiques publiques en éducation. In : U.P. Trier, *Efficacité de la formation entre recherche et politique*. Coire, Zürich : Editions Rüegger.
- Ouvrage collectif (2004) *100 ans 1904 – 2004 de formation professionnelle*. Conférence des chefs de service de la formation professionnelle. CIIP Neuchâtel.
- Sheldon, G. (1998). La formation professionnelle face aux mutations structurelles de l'économie. *La Vie économique – Revue de politique économique*, 4, 58-62.
- Uldry, R. (1979) *75 ans de formation professionnelle 1904 – 1979*. Conférence des offices cantonaux de formation professionnelle de la Suisse romande et du Tessin. OOFP Genève.

Création de structures associatives dans les milieux patronaux et ouvriers

- La création de l'Etat fédéral en 1848 et l'adoption de la Constitution de 1874 vont sensiblement accroître le pouvoir des autorités politiques au plan national. Soucieux de défendre leurs intérêts et de faire valoir leur point de vue lors des consultations populaires, les milieux économiques vont créer des structures associatives qui vont exercer une forte influence sur les processus de décision politique.
- Des chambres de commerce et de l'industrie avaient été mises en place au niveau régional dès le milieu du XIXe. Afin de pouvoir intervenir au plan national, une

organisation faîtière suisse réunissant l'ensemble des chambres de commerce régionales a été fondée en 1870 sous la dénomination de l'Union suisse du commerce et de l'industrie. La direction de l'USCI était confiée, par tournus, à un canton directeur auquel le nom de Vorort a été attribué. Dans le langage courant, le terme de Vorort a finalement prévalu pour désigner l'Union même après que celle-ci se fut dotée d'un secrétariat permanent.

- Le Vorort a joué un rôle déterminant dans l'élaboration de la constitution fédérale de 1874 en faisant notamment adopter l'article garantissant la liberté du commerce et de l'industrie. Le Vorort figurera également parmi les initiateurs de l'Enquête industrielle réalisée sous l'égide du Conseil fédéral durant les années 1882 – 1883 (voir Volet No 2).
- Depuis septembre 2000, l'USCI s'est associée à la Société pour le développement de l'économie suisse pour fonder Economie suisse ; cette association faîtière particulièrement puissante compte 30'000 entreprises membres représentant environ 1,5 millions de salariés (40% du nombre total d'emplois au plan national évalués en 2005 à 3,7 millions)

Informations actuelles sous

<http://www.economiesuisse.ch/web/fr/pages/default.aspx>

- Dans le domaine plus spécifique des activités commerciales, la Société suisse des commerçants a été fondée en 1873 ; après avoir opté pour l'appellation Société suisse des employés de commerce elle se nomme actuellement SEC Suisse. A l'origine, ses principales activités furent les suivantes :

- Regrouper les premières sociétés des Jeunes commerçants
 - S'engager résolument en faveur de l'apprentissage de commerce
 - Créer une commission centrale des examens et des commissions locales, publier des manuels et des instructions
 - Gérer l'enseignement professionnel avec le soutien des autorités
- SEC Suisse n'est pas un syndicat d'employés mais représente les milieux professionnels actifs dans les activités commerciales ; ses champs d'action se sont diversifiés tout en conservant une très forte emprise sur la formation professionnelle des employés de commerce.

Informations actuelles sous

<http://www.kv-schweiz.ch/sw1540.asp>

- L'Union suisse des arts métiers (USAM) fondée en 1879, est une organisation faîtière des petites et moyennes entreprises (PME) dans le domaine de l'artisanat. La structure des activités économiques en Suisse se caractérise par un éclatement de la production sur de petites unités : sur les quelque 300'000 entreprises, les 87% comptent moins de 10 postes de travail équivalents plein-temps qui occupent environ 840'000 personnes soit le quart de la population active totale au plan national. L'USAM regroupe actuellement 200 organisations professionnelles et de branches ; son développement a été le suivant :

- L'interdiction de toute association professionnelle proclamée sous la République Helvétique (1798 – 1803) ayant été progressivement assouplie, il se constitue à Zürich en 1848 la première Société cantonale des arts et métiers
- D'autres associations cantonales se créeront dans les années suivantes
- L'association faîtière mise en place en 1879 regroupe les associations cantonales et appuie le postulat de 1882 exigeant du Conseil fédéral la réalisation d'une enquête industrielle (voir Volet No 2) ; elle la complète par un rapport sur la condition des apprentis et des ouvriers
- En 1891, elle relance l'idée d'une loi industrielle suisse, qui devrait instituer des examens d'apprentis obligatoires
- Elle a participé activement au développement du système de formation professionnelle et à l'instauration des lois fédérales

Informations actuelles sous

<http://www.sgv-usam.ch/f/>

- L'Union Suisse des paysans (USP) a été créée en 1897 à une époque marquée par de profonds bouleversements économiques. L'industrie et le commerce s'emploient à résoudre la crise des années 1880 dans un climat politique international qui se détériore : Guerre de Sécession aux Etats-Unis (1860-1865), défaite de la France (1870) qui perd l'Alsace et la Lorraine au profit du II^e Reich, montée du nationalisme, extension du colonialisme avec le partage de l'Afrique noire entre les Etats européens (Conférence de Berlin 1885). La situation du revenu des paysans se dégrade et l'USP sollicite le soutien de l'Etat ; elle dénonce également le manque de possibilités de formation des paysans, ce qui

ne permet pas au monde rural de répondre aux exigences d'une économie moderne. Le secteur agricole occupe actuellement environ 4% de la population active (150'000 emplois sans prendre en compte les activités de nature familiale) alors que le nombre d'exploitations est en recul constant (quelque 65'000 sont encore actives actuellement).

Informations actuelles sous
<http://www.bauernverband.ch/fr/default.asp>

- Ces quatre associations faitières ont joué un rôle majeur dans la prise de conscience de la faible qualification de la population active à la fin du XIXe siècle, elles vont se montrer actives dans l'aménagement de filières d'apprentissage.
- En parallèle à ce développement de structures associatives dans le monde patronal, les mauvaises conditions de travail vont progressivement mobiliser un mouvement ouvrier. En s'inspirant d'un courant de pensée qui trouvent ses fondements théoriques dans les analyses critiques des fondateurs de la doctrine socialiste dont notamment Karl Marx (Das Kapital publié en 1867), des associations syndicales sont créées :
 - La Fédération ouvrière suisse fondée en 1873 se transforme en 1880 pour devenir l'Union syndicale suisse (USS). Organisme faitier, elle regroupe des syndicats suisses organisés par secteurs d'activités. On dénombre actuellement 16 syndicats représentant quelque 380'00 membres.

Informations sous <http://www.sgb.ch/fr/f-site.htm>

- D'autres organisations syndicales vont être créées au début du XXe siècle dans des domaines économiques particuliers : la Fédération des travailleurs de la métallurgie et de l'horlogerie – FTMH (1915), la Fédération des travailleurs du commerce, des transports et de l'alimentation – FCTA (1915), la Fédération suisse des ouvriers du bois et du bâtiment – FOBB (1922).

- Ces trois organisations syndicales vont progressivement se rapprocher dès les années 2000 pour finalement mettre en place une organisation faitière commune appelée Unia. Structurée en quatre secteurs (bâtiments, arts et métiers, industrie, tertiaire), Unia s'appuie sur 100 secrétariats régionaux et compte quelque 200'000 membres.

Informations sous <http://unia.ch/Home.177.0.html?&L=1>.

- Ces organisations syndicales vont se montrer particulièrement actives dans l'amélioration des conditions de travail, par la signature de Conventions collectives de travail (CCT) par branches d'activités économiques, elles joueront également un rôle majeur dans le développement d'un système de formation professionnelle.
- Les associations patronales et les syndicats, souvent qualifiés de « partenaires sociaux », sont régulièrement consultés par les pouvoirs politiques lors de l'élaboration

de nouveaux textes légaux, ils disposent de relais à travers leurs représentants aux Chambres fédérales.

Rénovation des traditions en matière de relève professionnelle ; rôle des patronats d'apprentissage

- L'enquête industrielle 1882 –1883 avait mis en évidence l'état déplorable dans lequel se trouvait la formation de la main d'oeuvre en Suisse (voir Volet No 2).
- La Société suisse d'utilité publique, société de bienfaisance fondée en 1810, ayant pour but général de favoriser le bien-être moral et matériel de la population suisse ne reste pas insensible au bilan dressé par l'enquête industrielle; avec le soutien de l'USAM, elle lance un appel en 1893 aux associations professionnelles et aux institutions publiques en leur proposant de créer dans les cercles d'examens de fin d'apprentissage des organes d'informations, de soutien et de surveillance.
- Cette démarche est à l'origine de la création des Patronats d'apprentissage dont les objectifs sont les suivants :
 - Aider l'apprenti à choisir sa profession, à trouver un maître d'apprentissage et un logement convenable, désigner un « patron » chargé de suivre la formation de l'apprenti, aider ce dernier à utiliser intelligemment son temps libre, le soutenir en cas de défaillance et aplanir les conflits avec son maître d'apprentissage
 - Le Patronat peut en cas de nécessité contribuer au paiement du denier/de la dîme de l'apprentissage, accorder une bourse pour la fréquentation d'une école professionnelle

- En 1902, fondation de la Fédération suisse des Patronats d'apprentissage qui se fixe les buts suivants :
 - Développer l'apprentissage, élaborer des projets de réforme
 - Interpeller les autorités, éditer un bulletin de placement
- En 1916, la Fédération change de nom et devient Association suisse de conseils d'apprentissage et de protection des apprentis ; qui deviendra en 1932, Association suisse pour l'orientation scolaire et professionnelle.

Informations actuelles sous <http://www.svb-asosp.ch/f/>

Légitimité contestée des prescriptions cantonales en matière de formation des apprentis

- Les filières d'apprentissage qui se développent à la fin du XIXe siècle sous l'impulsion des milieux professionnels ne peuvent s'appuyer que sur des prescriptions cantonales en général fort lacunaires en matière de formation professionnelle : la durée des apprentissages n'est pas formellement réglementée, pas de systématique dans les examens de fin d'apprentissage, les qualifications acquises ne sont pas toujours attestées par un titre officiel.
- Au plan national, en l'absence de loi sur la formation professionnelle, trois bases légales sont susceptibles d'interférer avec l'aménagement de filières d'apprentissage : la Constitution fédérale de 1874 qui instaure la liberté du commerce et de l'industrie, la Loi

sur le travail dans les fabriques de 1877 qui régleme l'embauche de jeunes gens âgés de 14 à 16 ans et le Code fédéral des obligations de 1881 qui fixe notamment les normes en matière de contrat de travail.

- Soucieuses de donner une certaine cohérence à l'aménagement des filières d'apprentissage qui se mettent en place sous l'impulsion des milieux professionnels, les autorités cantonales édictent des lois (la première en Suisse en 1890 à Neuchâtel), instaurent des commissions de surveillance et introduisent l'usage généralisé d'un contrat aux fins d'assurer une certaine protection des apprentis.
- Ce contrat d'apprentissage qui engage le maître d'apprentissage à respecter certaines obligations à l'égard de son apprenti est fréquemment contesté quant à sa légitimité juridique ; certains employeurs considèrent en effet que les apprentis constituent avant tout une main d'œuvre et qu'ils sont soumis aux normes usuelles du travail.
- Cette situation conflictuelle finit par conduire à une procédure judiciaire qui aboutit à un positionnement légal du contrat d'apprentissage sur la base d'un arrêt du Tribunal fédéral prononcé en 1902 :

Pour le TF, l'apprenti travaille dans des conditions de louage de services. Juridiquement parlant, son ouvrage vient en première ligne, quoiqu'il soit un moyen d'instruction professionnelle ; mais l'accomplissement du travail n'en reste pas moins l'essentiel et l'apprentissage du métier peut être tenu en quelque mesure pour une rémunération ; son travail de dernière période compense la valeur minime des services rendus.

- Lors de la révision du code des obligations en 1911, cette interprétation de la nature juridique de l'apprentissage est confirmée et les règles du contrat de travail s'appliquent par analogie au contrat d'apprentissage. Cette situation est restée sans changement et les dispositions actuelles du Code des obligations (art. 344 à 346) considèrent le contrat d'apprentissage comme un « Contrat de travail de nature spéciale ».
- De par la nature juridique du contrat d'apprentissage sanctionnée par la décision du Tribunal fédéral, les cantons vont se trouver dans une situation délicate lorsque qu'ils constatent de graves manquements en matière d'apprentissage ; afin de pouvoir se prévaloir d'une compétence légale que le code des obligations ne leur attribuait pas, les cantons vont édicter des lois cantonales sur les apprentissages. A signaler que le canton de Neuchâtel avait joué un rôle de pionnier puisqu'il avait promulgué, en 1890 déjà, la première loi cantonale.
- Une des questions récurrentes auxquelles se trouvent confrontés les cantons porte sur la possibilité de laisser à l'apprenti le temps nécessaire à la fréquentation des cours professionnels appelés à compléter les savoir-faire acquis sur la place de travail. Appelé à se prononcer sur le degré de compétence cantonale en la matière, le Conseil fédéral adopte en 1905 une position restrictive en se fondant sur la loi fédérale sur le travail dans les fabriques de 1877 :
 - *Art. 16 : Les enfants au-dessous de 14 ans ne peuvent être employés au travail dans les fabriques. Pour les*

enfants, depuis le commencement de la 15e année jusqu'à 16 ans révolus, le temps réservé à l'enseignement scolaire et religieux et celui du travail dans la fabrique ne doivent pas, réunis, excéder 11 heures.

- Décision du Conseil fédéral: Comme la loi sur les fabriques réserve l'obligation de fréquenter les écoles aux seuls enfants âgés de moins de 16 ans révolus, une loi cantonale ne peut obliger les propriétaires des fabriques à laisser des jeunes gens âgés de plus de 16 ans suivre des cours professionnels qui ne ressortissent pas à la scolarité obligatoire.
- Cette décision des autorités fédérales constitue un grave préjudice porté à l'apprentissage dans la mesure où la fréquentation des cours professionnels ne peut être rendue obligatoire; les cantons ne se découragent cependant pas pour continuer de consolider leurs législations en matière d'apprentissage dont le but premier vise une meilleure protection de l'apprenti.

Soutien financier de la Confédération à l'enseignement professionnel ; échec du projet d'extension des prérogatives de la Confédération en matière de formation professionnelle (1894)

- Malgré les difficultés de formaliser légalement les structures de formation par l'apprentissage, on assiste à un développement des cours professionnels « complémentaires » auxquels les institutions d'utilité publiques et les autorités cantonales apportent leur soutien.

- La Confédération, sensibilisée par les conclusions de l'Enquête industrielle et sous la pression des associations faitières se décide d'allouer une contribution financière aux cours professionnels destinés aux apprentis : ordonnance fédérale de 1884 pour les professions de l'artisanat et de l'industrie, de 1891 pour les professions commerciales (voir Volet No 2).
- Ce soutien financier (la première contribution se monte à CHF 40'000 à répartir entre 43 établissements dispensant des cours) va renforcer l'engagement des cantons pour promouvoir l'apprentissage en tentant de rendre obligatoire la fréquentation des cours professionnels et l'organisation d'examens malgré les difficultés juridiques que ces interventions provoquent auprès de certains employeurs réticents à respecter les obligations faites aux maîtres d'apprentissage.
- Cette situation insatisfaisante requiert une harmonisation de la législation au plan national qui se concrétise par l'adoption par les Chambres fédérales d'un article 34ter de la Constitution fédérale donnant compétences à la Confédération pour

Statuer des prescriptions uniformes dans le domaine des arts et métiers

Attendu qu'il s'agit d'une modification de la Constitution, le referendum obligatoire est requis avec une double majorité du peuple et des cantons. Echec en votation populaire : rejet par le peuple et les cantons en 1894.

- A signaler que cet échec fait apparaître une ambivalence auprès des différents partenaires. Les cantons, au nom du fédéralisme, souhaitent maintenir leurs prérogatives en matière de législation et défendent une certaine autonomie de leurs offices de formation professionnelle. Les milieux économiques éprouvent de la méfiance à l'égard des autorités politiques et craignent que celles-ci ne restreignent leur liberté d'action en matière de relève professionnelle.

Champ d'application du nouvel article constitutionnel adopté en 1908 ; harmonisation normative à travers la loi fédérale du 16 juin 1930

- La nécessité de disposer de prescriptions uniformes en matière d'apprentissage sur l'ensemble du territoire helvétique finit par être plus largement acceptée par l'ensemble des milieux économiques. Les Chambres fédérales reviennent avec un nouvel article constitutionnel 14 ans après la première tentative. Ce second essai s'avère concluant. Adoption par le peuple et les cantons en 1908 de l'art. 34 ter lit. G de la Constitution fédérale :

« La Confédération a le droit de légiférer sur la formation professionnelle, dans l'industrie, les arts et métiers, le commerce, l'agriculture et le service de maison »

- La Confédération n'est pas pressée d'affronter la résistance des cantons qui souhaitent conserver leurs prérogatives dans la gestion de leurs offices d'apprentissage créés dès la fin du XIXe siècle.

- On se heurte également à des résistances de la part des associations professionnelles faitières qui craignent de perdre leur autonomie dans la gestion de leurs métiers.
- La mise en chantier d'un projet de loi ne commence qu'en 1923 ; les travaux durent 7 ans avant que les Chambres fédérales n'adoptent en 1930 la première loi sur la formation professionnelle qui entrera en vigueur en 1933... soit 25 ans après l'attribution de cette compétence à la Confédération.
- Cette loi fédérale vise à mieux protéger les apprentis et fixe plusieurs principes essentiels :
 - L'apprentissage en entreprise est la norme en matière de formation professionnelle, il fait l'objet d'un contrat soumis aux prescriptions du Code des obligations
 - Les cantons sont tenus d'organiser l'enseignement professionnel (une fois par semaine) et d'organiser les examens
 - L'enseignement professionnel est obligatoire (il se déroule souvent en dehors des heures de travail)
 - Les cantons sont responsables d'assurer la surveillance du bon déroulement de l'apprentissage et du respect des dispositions du contrat
- L'entrée en vigueur de la loi n'aura qu'un faible impact de par la détérioration des conditions économiques qui pénalisent les activités professionnelles : effondrement de la Bourse à Wall Street (24 octobre 1929), crise mondiale, chômage, renforcement de la dictature en

URSS (Staline 1930), avènement du III^e Reich (Hitler 1933).

- Cette détérioration de la situation au plan international va conduire à l'éclatement de la Seconde guerre mondiale (1939 – 1945) et reléguer à l'arrière-plan les questions relatives à la formation professionnelle.
- Au sortir de la Seconde guerre mondiale, les pays européens qui ont perdu leur position prédominante au profit des Etats-Unis vont s'engager dans une politique de redressement économique avec le soutien financier de leurs alliés d'Outre-Atlantique (Plan Marshall 1948 – 1952).
- La Suisse restée en dehors du conflit va bénéficier de conditions favorables pour développer ses activités industrielles et commerciales. La nécessité de renforcer les structures d'apprentissage redevient d'actualité et conduit à la création en 1946 d'un Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail – OFIAMT chargé de veiller au respect des dispositions légales en matière de formation professionnelle. A signaler que la dénomination même de cet office confirme l'étroite interdépendance de la formation professionnelle avec le monde du travail ; cette interaction s'observe également dans les cantons qui rattachent leur office cantonal de formation professionnelle à leur département de l'économie et non pas à celui de l'instruction publique.
- Ces nouvelles structures administratives et la bonne conjoncture économique vont entraîner un développement significatif de la formation professionnelle

fondée sur l'apprentissage à partir de 1950. Evolution du nombre de nouveaux contrats signés par année :

- De 1930 à 1945 quelques 20'000 contrats par année
- 1950 27'000 nouveaux contrats
- 1960 44'000 nouveaux contrats

En 1960, on dénombrait 110'000 jeunes en formation sous contrat d'apprentissage

Les impulsions apportées par la loi fédérale du 20 septembre 1963

- Une révision de la loi de 1930 apparaît comme nécessaire compte tenu du développement des apprentissages. L'objectif de la nouvelle loi fédérale de 1963 a pour but le renforcement de la formation professionnelle de base et l'encouragement du perfectionnement professionnel. Quelques articles significatifs de la nouvelle loi sont reproduits ci-après
 - *Art. 6 : La formation professionnelle de base s'acquiert :*
 - a.) *Par un apprentissage accompli dans une entreprise privée ou publique avec fréquentation simultanée de l'école professionnelle*
 - b.) *Par un apprentissage accompli dans une école de métiers ou d'arts appliqués qui dispense la formation pratique et, en règle générale, l'enseignement professionnel ;*
 - c.) *Par la fréquentation d'une école de commerce publique ou d'une école privée, d'utilité publique, dont les examens finals ont été reconnus par la Confédération*

- *Art. 7: L'apprentissage vise à donner à l'apprenti l'habileté et les connaissances nécessaires pour exercer sa profession, ainsi qu'à parfaire son éducation.*
- *Art. 17: Le maître d'apprentissage est tenu de former l'apprenti aux travaux prévus dans le règlement d'apprentissage conformément aux règles de l'art et en faisant preuve de compréhension à son égard.*
- L'apprenti ne peut être occupé à des travaux ne relevant pas de la profession que s'ils sont en relation avec l'exercice de celle-ci et si sa formation n'en est pas compromise.
- La croissance de l'apprentissage se poursuit jusqu'en 1965 : 45'000 nouveaux contrats signés chaque année, 125'000 jeunes gens en formation.
- Dès 1966, on constate toutefois une stagnation de l'apprentissage au profit d'un attrait grandissant pour les filières de formation générale du Degré secondaire II (conséquence de la démocratisation des études).
- Pour les syndicats, il y a nécessité d'une refonte du système afin de le rendre plus attractif et perméable avec les filières de formation générale ; opposition des milieux patronaux qui plaident en faveur d'un simple ajustement des dispositions existantes.

Consolidation du système par la loi fédérale du 3 décembre 1978 ; essor de la formation professionnelle jusque vers la fin des années quatre-vingt

- La loi fédérale de 1978 est à la base de l'aménagement de tout l'édifice de la formation professionnelle jusqu'à la fin du XXe siècle.
- L'apprentissage devient une formation professionnelle de base :
 - *Art. 6: La formation professionnelle de base donne l'habileté et les connaissances qu'exige l'exercice d'une profession. Elle élargit la culture générale et développe la personnalité et le sens des responsabilités. Elle constitue, en outre, le fondement du perfectionnement des connaissances professionnelles et générales.*
- La formation pratique se structure et se fonde sur des guides méthodiques types ; introduction d'une formation obligatoire pour les maîtres d'apprentissage.
- Prolifération des règlements d'apprentissage : reconnaissance fédérale attribuée à 300 métiers à la demande des milieux professionnels.
- Amélioration des qualifications pédagogiques du corps enseignant par la création de l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle.
- Possibilité pour les apprentis « *possédant les aptitudes et les dispositions requises* » de suivre une formation plus

étendue (un demi – jour de cours additionnels par semaine au maximum).

- Légalisation des titres supérieurs (Brevet, diplôme de maîtrise, diplôme de technicien) ; consolidation du statut des écoles techniques supérieures délivrant des titres d'ingénieurs ETS ; introduction des écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration (Economiste d'entreprise ESCEA).
- On assiste à un essor de la formation professionnelle : en 1985, 67'000 nouveaux contrats et 190'000 jeunes en formation de base.
- Apogée d'un système (75% des élèves au sortir de la scolarité obligatoire optent pour une formation professionnelle) ... mais signes manifestes d'essoufflement annonciateurs d'un déclin dès les années quatre-vingt dix.

Une analyse critique et des mesures d'urgence pour soutenir l'apprentissage ; adoption en votation populaire de la nouvelle constitution fédérale d'avril 1999

- La récession économique qui a marqué tous les pays industrialisés entre 1974 – 1976 s'était traduite en Suisse par un retour massif dans leur pays de quelque 200'000 travailleurs étrangers (permis temporaires, saisonniers) et le retrait de la vie active de nombreuses femmes et personnes âgées.
- La reprise économique qui s'amorce dès 1980 a favorisé l'attractivité de l'apprentissage compte tenu des besoins élevés en main d'œuvre.

- Malgré des cohortes de plus en plus fortes de jeunes sortant de la scolarité obligatoire (de l'ordre de 100'000), le plafonnement à quelque 60'000 nouveaux contrats par année est perçu comme une perte d'attractivité de la formation professionnelle.
- Les filières de formation générale enregistrent une forte croissance notamment en Suisse romande ; de nombreux jeunes ne trouvent pas de places d'apprentissage et optent pour des « solutions transitoires ».
- Les syndicats préconisent le développement des écoles de métiers à plein temps ; leur initiative de 1985 « *Pour une formation professionnelle et un recyclage garantis* » est très largement refusée (82% de non).
- Dès le début des années quatre-vingt dix, un ralentissement économique se manifeste, il va perdurer une décennie. Le taux de chômage s'accroît et atteint 5,2% au plan national en 1997, 7% en Suisse romande. La réinsertion des personnes au chômage est difficile.
- La diminution du nombre d'emplois rend plus difficile le choix d'une profession ; le nombre de nouveaux contrats chute à 40'000 en 1994 ce qui amène les Autorités fédérales à prendre des mesures urgentes pour relancer la voie de l'apprentissage et à ouvrir un débat sur le devenir du système de formation professionnelle.
- Ces réflexions conduisent à un élargissement des compétences de la Confédération dans le cadre de la nouvelle Constitution fédérale adoptée en avril 1999 :

l'art. 63 élargit désormais le champ de la formation professionnelle à tous les secteurs d'activités sans restriction aucune, y inclus Santé, Social et Arts.

Formulation actualisée en 2006 disponible sous *Documents et liens – Législation.*

Mise en chantier d'une révision en profondeur de la législation fédérale ; les aspects novateurs de la loi fédérale du 13 décembre 2002

- En 1997, création de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT) qui remplace l'OFIAMT (1946) mais reste rattaché au Département de l'économie ; centre unique de gestion de toutes les formations professionnelles et des HES relevant de la compétence de la Confédération.
- En 1998, désignation d'une Commission d'experts chargée de la révision de la loi sur la formation professionnelle.
- La Commission porte un regard critique : le système de formation professionnelle fonctionne selon des principes valables pour les secteurs artisanal et industriel alors que l'économie se développe vers le secteur tertiaire. Décalage entre les qualifications acquises par l'apprentissage et les exigences du monde du travail.
- La Commission préconise l'instauration d'un système plus perméable, plus souple, plus différencié en fonction des individus, mieux articulés avec les voies de formation générale.

- La mise en chantier d'une nouvelle loi entre 1999 et 2000 fait apparaître certaines divergences entre la Confédération, les milieux professionnels, les cantons.
- Au terme des travaux des Chambres fédérales conduits en commissions entre 2001 et 2002, la nouvelle loi est adoptée le 13 décembre 2002 ; elle est complétée par une Ordonnance d'application du 19 novembre 2003. Son entrée en vigueur est fixée au 1^{er} janvier 2004. Disponibles sous *Documents et liens – Législation.*
- Cette nouvelle loi est appelée à introduire une réforme progressive du système de formation professionnelle, elle se fonde sur un principe d'étroite collaboration entre les autorités politiques et les milieux économiques :
 - *Art. 1 - Principe*
La formation professionnelle est la tâche commune de la Confédération, des cantons et des organisations du monde du travail (partenaires sociaux, association professionnelles, autres organisations compétentes et autres prestataires de la formation professionnelle). Ceux-ci veillent à assurer autant que possible une offre suffisante dans le secteur de la formation professionnelle, notamment dans les domaines d'avenir.
 - La loi se fixe des objectifs ambitieux :
 - *Art. 3 - Buts*
La présente loi encourage et développe :
 - a.) *Un système de formation professionnelle qui permette aux individus de s'épanouir sur les plans professionnel et personnel et de s'intégrer dans la société, en*

- particulier dans le monde du travail, tout en les rendant aptes et disposés à faire preuve de flexibilité professionnelle et à rester dans le monde du travail ;*
- b.) *Un système de formation professionnelle qui serve la compétitivité des entreprises ;*
- c.) *L'égalité des chances de formation sur le plan social et à l'échelle régionale, l'égalité effective entre les sexes de même que l'élimination des inégalités qui frappent les personnes handicapées dans la formation professionnelle ;*
- d.) *La perméabilité des types et des filières de formation au sein de la formation professionnelle ainsi qu'entre la formation professionnelle et les autres secteurs du système éducatif ;*
- e.) *La transparence du système de formation professionnelle*
- La loi introduit des voies diversifiées dans la formation professionnelle initiale (voir Volet No 4) et favorise les processus d'insertion sociale pour les jeunes souffrant de lacunes de connaissances au sortir de la scolarité obligatoire (voir Volet No 7).
 - La loi va également entraîner une refonte des multiples règlements d'apprentissage (plus de 200) édictés sous le régime de la législation de 1978 et leur remplacement par des ordonnances. La rédaction de ces dernières va nécessiter une nouvelle définition des objectifs de formation ce qui aura des incidences sur les processus d'apprentissage et les procédures d'évaluation (voir Volet No 8).
 - La mise en œuvre de ces réformes s'appuiera sur de nouvelles formes de partenariat entre les entreprises formatrices et les écoles professionnelles et conduira à l'aménagement de processus d'apprentissage fondés sur une alternance entre divers lieux de formation (voir Volet No 9).
 - D'une manière générale, les exigences à l'égard des formateurs en entreprises seront accrues et les qualifications pédagogiques des enseignants seront renforcées.
 - Les filières conduisant à des brevets et des diplômes vont être structurées et regroupées pour constituer un domaine de formation professionnelle supérieure (voir Volet No 5) distinct de celui du degré tertiaire de niveau universitaire.
 - La maturité professionnelle devrait connaître un intérêt croissant en tant que titre garantissant l'accès aux Hautes Ecoles Spécialisées dont l'organisation est définie par une loi fédérale particulière édictée en 1995 (voir Volet No 6).
 - Cette nouvelle loi va entraîner de profondes mutations des structures de formation professionnelle présentes dans les cantons. Cette évolution s'est engagée dès l'entrée en vigueur de la loi (janvier 2004). Les Autorités cantonales disposent de cinq ans pour remplacer ou adapter leur législation aux nouvelles normes fédérales.

- Dans cette perspective, on relèvera qu'une concertation régulière s'est établie entre les instances cantonales et fédérales :
 - L'OFFT pilote l'évolution générale du système en se prévalant des compétences que lui accorde la loi fédérale de 2002.

<http://www.bbt.admin.ch/index.html?lang=fr>
 - Les cantons ayant rattaché leur office de formation professionnelle à leur département de l'éducation (à l'exception de Fribourg et Zoug qui ont conservé leur affiliation au département de l'économie) la collaboration avec la Confédération est assurée, au plan politique, à travers la CDIP-Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.

<http://www.cdip.ch/dyn/11926.php>
 - Les questions administratives et la gestion courante du système se règlent entre l'OFFT et la CSFP-Conférence suisse des offices cantonaux de formation professionnelle.

<http://www.dbk.ch/csfp/index.php>

Volet No 4 : Formation professionnelle initiale : les différentes modalités de l'apprentissage

1. Aspects significatifs

- L'apprentissage : une promotion sociale pour les classes modestes
- Préparation d'un Certificat fédéral de capacité (CFC) : fondement de la qualification professionnelle
- Le contrat d'apprentissage : nature juridique et obligations respectives des signataires
- L'Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) : une filière pour éviter l'exclusion

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Le degré d'influence des systèmes de formation appliqués en France et en Allemagne par rapport aux structures mises en place en Suisse romande et en Suisse alémanique
- Le poids des traditions artisanales dans l'aménagement des filières d'apprentissage en mode dual
- L'apprentissage en écoles de métiers : difficultés de créer des environnements de travail proche de la réalité professionnelle

- Diversité des facteurs à l'origine des choix professionnels faits par les jeunes au sortir de la scolarité obligatoire
- Les résistances à la transformation du contrat d'apprentissage en contrat de formation
- Analyse sociologique du bassin de recrutement propre aux filières conduisant à une AFP

3. Sources bibliographiques

- Bulletin de la CIIP, *L'architecture scolaire*, n°15, décembre 2004. Tiré de : www.ciip.ch/ciip/pdf/bulletin_15_ecran.pdf
- Bugnard, P.-Ph. (2001). La mise au point des lieux d'éducation. *Introduction à l'histoire de l'éducation* (script de cours, chapitre 6).
- Geser, H. (2003). Profession et formation des deux côtés de la Sarine. *Panorama*, 3, 51-53.
- Grin, F. (1994). *L'économie de l'éducation et l'évaluation des systèmes de formation. Rapports de tendances*. Suhr : Editions Suhr.
- Hanhhart, S. et Schulz H. R. (1998) *La formation des apprentis en Suisse. Coûts et financement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé. Collection Sciences de l'éducation.

- Hanhart, S. & Bossio, S. (1998). Coûts et avantages de l'apprentissage dual : les enseignements du système suisse. *Revue internationale du Travail*, vol.137, n.4, pp. 515-534.
- Wolter, S.C., Mühlemann, S. & Schweri, J. (2003). *Why so many firms train apprentices and many others do not*. IZA Discussionpaper, 916. Tiré de : <http://www.skbf-csre.ch/information/publikation/iza916.pdf>
- Zulauf, M. (2000) Le secondaire II à venir. Rapport final du Groupe de projet secondaire II. Berne : CDIP- OFFT. Collection Etudes et rapports.

L'apprentissage : une promotion sociale pour les classes modestes

- Un rappel historique : en France, l'abdication de Napoléon 1^{er} en 1814 va laisser la place à la Restauration sous la forme d'une monarchie constitutionnelle puis parlementaire. Le Congrès de Vienne qui se tient en 1815 va consacrer un accord de coexistence pacifique entre les Grandes puissances (Russie, Autriche, Prusse, Royaume Uni et France). L'Europe va connaître un climat de paix qui va favoriser son essor industriel. Ce développement économique s'accompagne également de grandes inégalités sociales qui viennent alimenter les idéaux égalitaires.
- Ces mouvements de pensées débouchent en France sur l'instauration en 1848 de la Deuxième République dont le pouvoir va se trouver discréditer lorsqu'il réprimera une insurrection ouvrière en faisant appel à l'armée ; afin de s'allier le soutien de la bourgeoisie, le président élu, Louis-Napoléon (neveu de Napoléon 1^{er}) va réussir un

coup d'Etat et instaurer le Second Empire en 1851 dont il devient empereur sous le nom de Napoléon III. Le Second Empire va favoriser les progrès industriels et la réalisation des grands travaux de modernisation de Paris. Parallèlement, Napoléon III se lance dans des confrontations armées hasardeuses contre la Prusse. L'écrasement de l'armée française va entraîner la chute de Napoléon III et l'instauration d'un régime politique sous la forme de la III^{ème} République (1870 -1940). Les autorités républicaines vont limiter l'emprise du clergé catholique sur la marche de la société et plus particulièrement sur les institutions scolaires. Concrétisant cette volonté politique, les lois de Jules Ferry, promulguées en 1881, introduisent l'école publique gratuite, laïque et obligatoire.

- Cet idéal républicain donnait à l'instruction primaire une mission prioritaire : achever l'alphabétisation de la population, lui inculquer une morale citoyenne et asseoir son patriotisme sur une culture unifiée.
- En Suisse, suivant l'exemple de la France, l'ensemble des cantons disposent dès 1900 d'une loi qui place l'école primaire sous l'autorité de l'Etat, la rend obligatoire et gratuite dès l'âge de 6 ou 7 ans. La mission est de former de bons citoyens à travers l'enseignement des branches de base (maîtrise de la langue maternelle par la lecture et l'écriture, le calcul, l'histoire, la géographie, le chant, les travaux ménagers, la gymnastique) auxquelles s'ajoute un enseignement confessionnel organisé selon diverses modalités par les cantons.
- Au terme de la scolarité obligatoire, la voie des études par la fréquentation des collèges et des gymnases

conduisant à l'Université était réservée aux classes sociales aisées ; les possibilités de formation professionnelle se limitaient aux apprentissages gérés par les associations professionnelles avec le soutien des institutions d'utilité publique et l'appui financier des pouvoirs politiques (voir Volet No 2).

- Pour les classes populaires, l'apprentissage constituait un réel sacrifice financier par la prise en charge des dépenses liées à la formation et l'absence de revenus ; la tentation d'entrer directement dans le monde du travail était grande ce d'autant que les fabriques offraient des emplois accessibles sans qualifications préalables.
- Cette situation s'est traduite par un nombre très modeste d'apprentis (environ 8 à 9'000 contrats par année pour l'ensemble de la Suisse au début du XXe siècle). La main d'œuvre helvétique est ainsi restée à un faible niveau de qualification malgré les efforts entrepris conjointement par les autorités cantonales et les associations professionnelles ; cette situation va perdurer car l'environnement politique et économique de la première moitié du XXe siècle (crise économique et seconde guerre mondiale) n'avait pas permis à la première loi fédérale de 1930 de déployer immédiatement ses effets (voir Volet No 3).
- C'est la croissance économique entraînée par les efforts de reconstruction de l'après-guerre qui va imprimer un développement de la formation professionnelle par un besoin grandissant de main d'œuvre qualifiée et un très fort attrait pour les apprentissages au sein de la population. Dans des familles ayant vécu le chômage des « années trente » et vivant modestement (père sans

qualification et mère au foyer) l'accès des enfants à un apprentissage structuré débouchant sur un CFC reconnu au plan fédéral constituait une réelle promotion sociale.

- Le nombre d'apprentis va rapidement croître : 27'000 nouveaux contrats annuels vers 1950, 45'000 vers 1960 avec quelque 140'000 jeunes en formation.
- Avec la loi fédérale de 1963, l'apprentissage, indépendamment de ses incidences au plan économique, offre désormais un processus d'ascension sociale aux classes moyennes dès lors que cette filière devient accessible aux milieux les moins favorisés.

Préparation d'un Certificat fédéral de capacité (CFC) : fondement de la qualification professionnelle

- Dès l'entrée en vigueur de la première loi fédérale de 1930, les qualifications acquises à travers un apprentissage sont attestées uniformément au plan national par l'obtention d'un Certificat fédéral de capacité (CFC) ; la durée des apprentissages s'échelonnait de 1 à 4 ans en fonction de l'étendue des qualifications à acquérir. Cet éventail dans les durées d'apprentissage s'est maintenu à travers les lois fédérales de 1963 et 1978. Selon la loi fédérale de 2002, qui conserve cette certification, l'obtention d'un CFC passe désormais par une formation professionnelle initiale accomplie sous le régime de l'apprentissage d'une durée de 3 ou 4 ans ; la durée de 1 an est supprimée, celle de 2 ans conduit à une Attestation (voir infra).
- Le processus d'apprentissage s'articule entre deux lieux de formation :

- L'entreprise formatrice qui assure l'acquisition de la pratique professionnelle
 - L'école professionnelle qui complète la formation pratique par un enseignement comprenant les branches professionnelles et des branches de culture générale
- Chaque apprentissage fait l'objet d'une réglementation spécifique édictée jusqu'en 1997 par l'OFIAMT, depuis par l'OFFT, à la demande des milieux professionnels qui en assurent la préparation rédactionnelle. Compte tenu de la multitude des règlements d'apprentissage édictés sous le régime de la loi de 1978, la nouvelle loi fédérale prévoit leur remplacement progressif par des Ordonnances sur la formation ; cette évolution doit également rendre possible une analyse critique des contenus et une redéfinition des objectifs de formation (voir Volet No 8 à travers notamment l'exemple de la formation d'employé de commerce).
 - Dans leur structure traditionnelle de 1978, les règlements d'apprentissage sont tous établis selon la même systématique :
 - Une partie A qui énumère les différents travaux pratiques que l'apprenti doit exécuter à sa place de travail
 - Une partie B qui définit le programme d'enseignement que doit appliquer l'école professionnelle en précisant les dotations horaires par branches et qui fixe pour chacune d'elles les objectifs devant être atteints au terme de l'apprentissage
- Les règlements d'apprentissage déterminent également de manière précise les modalités selon lesquelles se dérouleront les examens ainsi que les conditions de réussite pour l'obtention du CFC.

A titre d'exemple, consulter le règlement de dessinateur en bâtiment du 12 juillet 1994 disponible sous *Réglementation*.
 - Compte tenu du caractère bi-polaire du processus d'apprentissage, on utilise communément la dénomination de système dual (traduction de l'expression allemande das duale System) pour qualifier cette formation professionnelle initiale qui s'appuie sur un rôle prépondérant des entreprises formatrices.
 - En parallèle à ce système dual, il est également possible d'accomplir une formation professionnelle initiale en fréquentant des établissements scolaires à plein temps :
 - Des écoles de métiers dans le domaine technique : préparation d'un CFC de polymécanicien, d'automaticien, d'électronicien, d'informaticien, de médiaticien, de micromécanicien, d'horloger
 - Des écoles de métiers spécialisées préparant des CFC dans les domaines de l'horticulture, de la menuiserie, de la mécanique auto ainsi que dans tout le secteur des soins
 - Des écoles de métiers à vocation artistique conduisant à des CFC de bijoutier, céramiste, designer, styliste, décorateur, graphiste

- Des écoles de commerce qui offrent des qualifications fondées sur celles prévues pour le CFC d'employé de commerce
- Ces formations professionnelles en écoles à plein temps sont particulièrement présentes en Suisse romande pour des raisons historiques liées au domaine horloger (voir Volet No 2) alors qu'elles sont plus rares en Suisse alémanique. La répartition entre les deux voies de formation professionnelle initiale des quelque 213'000 personnes actuellement en cours d'apprentissage au plan national, se présente de la manière suivante :

	Système dual	Ecoles à plein temps
Suisse alémanique	86%	14%
Suisse romande et italienne	70%	30%
Moyenne nationale	82%	18%

Analyse détaillée à consulter dans : *Statistique de l'éducation* publiée par l'OFS et *La formation professionnelle en Suisse en 2007* publiée par l'OFFT; publications disponibles sous Statistiques respectivement sous Documents mais qui font également partie de la documentation personnelle que doivent se procurer les étudiant-e-s.

- La nouvelle loi fédérale de 2002 impose aux écoles de métiers ainsi qu'aux écoles de commerce une meilleure prise en compte de la réalité professionnelle ce qui va les obliger à intégrer dans leur programme une formation à la pratique professionnelle. Cette évolution va déboucher

sur de nouvelles formes de partenariat fondées sur le principe de l'alternance (voir Volet No 9).

- A signaler qu'avec l'élargissement, rendu possible par la Constitution de 1999, du champ d'application de la législation fédérale à l'ensemble des activités professionnelles y compris les domaines de la santé, du social et des arts, des voies d'apprentissages nouvelles sont apparues : la formation d'*Assistant-e en soins et santé communautaire* ASSC s'est substituée à celle antérieure d'infirmière assistante offerte par la Croix-Rouge, la formation d'*Assistant-e socio-éducatif* ASE constitue un niveau de qualification totalement nouveau dans le cadre des institutions spécialisées accueillant des personnes handicapées.

L'ordonnance ASE est disponible sous *Réglementation*, celle de l'ASSC est actuellement en révision.

- On consultera avec profit la liste des 20 formations initiales en apprentissage les plus choisies pour constater que l'employé-e de commerce occupe la première place avec 20% des nouveaux contrats conclus en 2006. Compte tenu du grand nombre de formations en apprentissage encore réglementées sous le régime de la loi de 1978, on assiste à un très grand éparpillement du nombre d'apprentis par filières ce qui a pour conséquences que les 20 premières formations initiales captent à elles-seules les 61% des choix.

Analyse détaillée dans la publication de l'OFFT *La formation professionnelle en Suisse en 2007*

Le contrat d'apprentissage : nature juridique et obligations respectives des signataires

- Lorsque la formation professionnelle initiale se déroule dans une entreprise formatrice ou dans un réseau d'entreprises formatrices, les personnes impliquées dans ce processus (personne en formation, représentant légal si la personne est mineure, prestataire de la formation pratique) signent un contrat d'apprentissage selon LFPr Art. 14.
- La nature juridique de ce contrat n'a pas changé depuis son instauration à la fin du XIXe siècle (voir Volet No 3), il s'agit toujours d'un contrat individuel de travail de caractère spécial au sens où l'entend le Code des obligations, à son Art. 344.

« Par le contrat d'apprentissage, l'employeur s'engage à former la personne en formation à l'exercice d'une activité professionnelle déterminée, conformément aux règles du métier, et la personne en formation s'engage à travailler au service de l'employeur pour acquérir cette formation »

Extrait du CO Art. 344 à 346a disponible sous Législation

- Le contrat doit être établi sous une forme écrite, il règle notamment les points essentiels suivants :
 - La nature de la profession en relation avec le règlement d'apprentissage correspondant
 - La durée de la formation
 - Le salaire
 - Le temps d'essai (entre 1 à 3 mois)
 - L'horaire de travail

- Le droit aux vacances (au moins 5 semaines jusqu'à l'âge de 20 ans révolus de la personne en formation)
- L'école professionnelle dans laquelle devra se rendre la personne en formation pour y suivre ses cours

- Le contrat stipule encore quels sont les outils professionnels et les vêtements de travail que la personne en formation doit acquérir à ses frais ou avec une prise en charge de l'entreprise formatrice ; il règle également à quelles conditions financières la couverture des risques accidents est assurée.
- Selon la LFPr Art. 14, le contrat doit être approuvé par les autorités cantonales qui doivent en vérifier la conformité notamment en ce qui concerne l'habilitation à former de l'entreprise signataire. Afin de garantir une égalité de traitement sur l'ensemble du territoire helvétique, les autorités cantonales ont mis au point une formule standardisée de contrat d'apprentissage conformément aux dispositions de OFPr Art. 8.

Exemplaire du contrat disponible sous Documents

- Si le déroulement du processus de formation et notamment les prestations attendues des partenaires (formation à la pratique pour l'entreprise formatrice, enseignement pour l'école professionnelle) est déterminé par le règlement d'apprentissage respectivement par l'ordonnance sur la formation dans la profession correspondante, les obligations de chacun des signataires du contrat d'apprentissage sont fixées par les dispositions du CO Art. 345 et 345a.

- Pour ce qui a trait aux obligations de la personne en formation, celle-ci doit s'efforcer d'atteindre le but de l'apprentissage et son représentant légal (pour autant qu'elle ne soit pas majeure) doit « appuyer de son mieux l'employeur dans sa tâche et favoriser la bonne entente entre celui-ci et la personne en formation. ».
- Les obligations de l'employeur (à relever que le CO confirme par l'usage de ce terme que l'on est bien en présence d'un contrat de travail) mettent en évidence sa responsabilité dans le déroulement de l'apprentissage :
 - Il doit veiller à ce que la personne en formation soit formée sous la responsabilité d'une personne du métier ayant les capacités professionnelles et les qualités personnelles nécessaires
 - Il accorde à la personne en formation sans retenue de salaire le temps nécessaire à la fréquentation de l'école professionnelle et au déroulement des examens
 - Il ne peut occuper la personne en formation à des travaux étrangers à l'activité professionnelle envisagée que s'ils sont en relation avec l'exercice de la profession et que sa formation n'est pas compromise
- Il incombe aux autorités cantonales de s'assurer que les signataires du contrat d'apprentissage en respectent les clauses d'application ; elles peuvent imposer des mesures correctives OFPr Art. 11 voire prononcer l'annulation du contrat si la situation l'exige LFPPr Art. 24.
- A signaler également que la nature privée du contrat rend possible sa résiliation avec effet immédiat pour « de justes motifs » au sens où l'entend le CO Art. 346.
- Lorsque la formation initiale se déroule dans des écoles de métiers, les partenaires signent un contrat de formation dont les éléments essentiels s'inspirent de ceux figurant dans le contrat d'apprentissage ; il n'y a en revanche aucune disposition de nature salariale et le droit aux vacances est en règle générale calqué sur le calendrier de l'année scolaire. Quant au contenu de la formation tant pratique que théorique, il est défini par le règlement d'apprentissage de la profession alors que son déroulement au sein des ateliers et des classes est soumis au règlement intérieur de l'école.
- En ce qui concerne les écoles de commerce, elles utilisaient jusqu'ici des formules d'inscription sans les assortir de la signature d'un contrat de formation ; la professionnalisation de leur programme de formation que leur impose la LFPPr pourrait modifier quelque peu cette pratique et justifier l'introduction d'un contrat sanctionnant la préparation d'un CFC d'employé de commerce selon un mode scolaire à plein temps.

**L'Attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) :
une filière pour éviter l'exclusion**

- Sans prétendre pouvoir résoudre à travers la LFPPr les causes des dysfonctionnements qui s'observent ponctuellement sur le marché des places d'apprentissage, les autorités fédérales ont néanmoins donné la compétence au Conseil fédéral de « *prendre des mesures de durée limitée pour corriger les déséquilibres qui se sont produits ou qui menacent de se*

produire sur le marché de la formation professionnelle initiale » LFPPr Art. 13.

- La législation fédérale fait également obligation aux cantons de prendre « *des mesures pour préparer à la formation professionnelle initiale les personnes qui, arrivées à la fin de la scolarité obligatoire, accusent un déficit de formation* » LFPPr Art. 12 Ces mesures se concrétisent par l'ouverture de classes de préapprentissage, d'orientation voire d'intégration pour les élèves allophones ; elles se complètent par des dispositifs de dépistage et d'encadrement personnalisé en fin de scolarité obligatoire ainsi que par des « stages de motivation » au sein d'entreprises.
- L'objectif prioritaire étant d'éviter de laisser des cohortes de jeunes sans solution mais de leur offrir une voie d'insertion professionnelle, la LFPPr a introduit la possibilité de suivre une formation professionnelle initiale à un niveau d'exigences inférieur à celui du CFC.
- Cette voie de formation, nouvelle dans le paysage professionnel helvétique, s'étend sur 2 ans d'apprentissage et débouche sur une Attestation fédérale de formation professionnelle AFP qui atteste de qualifications essentiellement pratiques dans un domaine d'activité professionnelle moins étendu que celui couvert par le CFC.
- Afin de bien positionner cette nouvelle filière, qui de fait introduit une hiérarchisation dans les qualifications professionnelles initiales, l'OFFT a édité un Guide qui en précise les aspects essentiels. Dans cette présentation,

l'OFFT définit les objectifs visés par l'AFP sans en taire les ambiguïtés :

« La formation professionnelle initiale de deux ans doit satisfaire à des exigences contradictoires. Il s'agit, d'une part, de définir des compétences de telle manière que les titulaires de l'attestation fédérale de formation professionnelle aient toutes leurs chances sur le marché du travail. Il s'agit d'autre part, que le plus grand nombre possible de jeunes et d'adultes aient la possibilité d'obtenir un titre reconnu sur le plan fédéral »

Présentation complète du Guide à consulter sous Documents

- Comparativement au large éventail couvert par les formations initiales débouchant sur un CFC, cette nouvelle voie de formation ne se rencontre pour l'instant que dans quelques domaines professionnels. On dénombre actuellement une quinzaine de filières de formation sanctionnées par une AFP.

Consultation des règlements en vigueur sur le site de l'OFFT <http://www.bbt.admin.ch/index.html?lang=fr>

- Au nombre des aspects positifs à mettre en évidence, il faut relever que cette filière offre une chance pour les élèves au bénéfice de mesures préparatoires ; elle constitue également une voie d'accès à la préparation ultérieure d'un CFC selon une filière échelonnée : OFPr Art. 10 al 2.

- On doit néanmoins prendre en considération le fait que cette filière renferme également un risque de discrimination salariale sur le marché du travail : certains milieux professionnels pourraient en effet être tentés par un recours croissant à des titulaires d'attestation AFP au détriment de porteurs d'un CFC. Une telle évolution pourrait se manifester dans des domaines où les prestations entre AFP et CFC sont assez voisines dans la réalité du travail quotidien : hôtellerie, restauration, vente, coiffure.

Exemple : gestionnaire du commerce de détail (3 ans),
assistante du commerce de détail (2 ans)

Analyse comparative des règlements sous *Réglementation*

- Plusieurs ordonnances actuellement en consultation témoignent de l'intérêt grandissant des milieux professionnels (chimie, automobile, bureau, alimentation) pour ce premier niveau de qualification.

Voir les ordonnances en consultation sur le site de l'OFFT <http://www.bbt.admin.ch/index.html?lang=fr>

- On gardera présent à l'esprit que cet intérêt peut être dicté par des mesures de rationalisation dans l'organisation du travail amenant une meilleure gestion des coûts salariaux et pas nécessairement par une option de politique éducative visant à une intégration sociale des élèves présentant un déficit scolaire au sens des dispositions LFPr Art 12 et OFPr Art 10 (le Volet No 7 revient sur cette problématique).

Volet No 5 : Les filières de formation professionnelle supérieure

1. Aspects significatifs

- De la notion de perfectionnement professionnel à celle de formation professionnelle supérieure
- Organisation d'examens par les associations professionnelles
- Création d'écoles professionnelles supérieures

2. Pistes de réflexion complémentaire

- L'accès à la maîtrise : reconnaissance d'une qualification supérieure ou mesure protectionniste
- Le statut des écoles professionnelles supérieures : institutions publiques ou établissements privés
- Les inégalités en matière de financement des voies de formation au niveau du tertiaire non universitaire
- La reconnaissance internationale des titres professionnels supérieurs helvétiques dans le cadre des accords de Copenhague

3. Sources bibliographiques

- Forquin, J-Cl. et al. (2004), De l'éducation permanente à l'éducation tout au long de la vie. Paris : L'Harmattan
- Office fédéral de la statistique, La formation professionnelle supérieure en Suisse : l'offre en matière de formation professionnelle du degré tertiaire non universitaire. Bern : Bundesamt für Statistik, 1994
- Martin J-P et al. (2006), Repenser la formation, nouveaux enjeux individuels et collectifs, stratégie et outils. Lyon : Chronique sociale, collection Pédagogie, formation
- Malglaive G. (2005), Enseigner à des adultes. Travail et pédagogie. Paris : PUF, collection Formation permanente Education des adultes
- Nizet J & Bourgeois E. (2005), Apprentissage et formation des adultes. Paris : PUF, collection Formation permanente Education des adultes

De la notion de perfectionnement professionnel à celle de formation professionnelle supérieure

- Sous le régime des corporations, les compagnons désireux d'exercer de manière indépendante leur activité professionnelle devaient être en possession d'une maîtrise. Ce titre ne pouvait être obtenu qu'après plusieurs années d'expérience professionnelle et la présentation d'un chef d'œuvre devant un jury instauré par la corporation (voir Volet No 1).
- Les filières d'apprentissage qui se sont structurées dès la fin du XIX siècle à l'initiative des milieux professionnels et avec le soutien des pouvoirs publics

(voir Volet No 2) ont conservé certains principes fondamentaux en vigueur dans le monde artisanal, notamment celui qui consistait à considérer l'obtention d'un CFC comme une formation professionnelle de base sur laquelle pouvaient se greffer des qualifications supérieures.

- Ces qualifications supérieures étaient attestées par la réussite d'examens organisés par les associations professionnelles selon un schéma directement inspiré des pratiques anciennes des corporations.
- Si la première loi fédérale de 1930 s'était surtout attachée à réglementer, sur le plan national l'apprentissage de type dual, la loi fédérale de 1963 va consolider les filières de formation professionnelle de base et codifier l'organisation des examens sanctionnant des qualifications supérieures.
- On distingue désormais deux types d'examens :
 - Les examens professionnels qui débouchent sur un brevet
 - Les examens de maîtrise qui permettent l'obtention d'un diplôme
- La loi fédérale de 1963 définit ainsi les buts des ces examens :
 - *Art. 38*
¹ *L'examen professionnel doit établir si le candidat a les aptitudes et les connaissances professionnelles*

requis pour pouvoir revêtir une fonction de cadre ou diriger une entreprise facile à gérer.

² *L'examen de maîtrise doit établir si le candidat a les aptitudes et les connaissances requises pour satisfaire dans sa profession à des exigences élevées.*

- Ces examens sont organisés par les associations professionnelles sous la surveillance directe de la Confédération à travers l'Office fédéral de l'industrie, des arts et métiers et du travail (OFIAMT créé en 1946) Les titres délivrés sont signés par le président de la Commission d'examens et par le directeur de l'OFIAMT ; les noms des titulaires d'un brevet ou d'un diplôme sont inscrits par profession dans un registre officiel public.
- Des cours préparatoires sont mis sur pied régionalement par les associations professionnelles ; ils se déroulent sur plusieurs années en soirée et le samedi matin et entraînent de lourds sacrifices financiers auprès des candidats (voir infra).
- La loi fédérale de 1978, qui sera à la base de la construction du système de formation professionnelle en vigueur jusqu'au début du XXI e siècle, va conserver l'organisation d'examens en vue d'obtenir un brevet ou une maîtrise mais en les incluant dans un domaine plus général relevant du perfectionnement professionnel.
- Selon la loi fédérale de 1978, le perfectionnement professionnel s'entend de la manière suivante :

- *Art. 50*
¹ *Le perfectionnement professionnel doit aider les personnes titulaires d'un certificat fédéral de capacité et celles qui sont au bénéfice d'une formation élémentaire à adapter leur formation professionnelle de base à l'évolution technique et économique ou à l'étendre, ainsi qu'à développer leur culture générale, de manière à promouvoir leur mobilité professionnelle et à leur permettre d'assumer des tâches supérieures.*
- Les buts spécifiques de l'examen professionnel (brevet) et de l'examen professionnel supérieur (diplôme de maîtrise) sont repositionnés :
- *Art. 52*
¹ *L'examen professionnel doit établir si le candidat a les aptitudes et les connaissances professionnelles requises pour assumer une fonction de cadre ou exercer une activité professionnelle pour laquelle les exigences sont notablement plus élevées que celles de l'apprentissage.*
² *L'examen professionnel supérieur doit établir si le candidat a les aptitudes et les connaissances requises pour diriger une entreprise de façon indépendante ou satisfaire à des exigences élevées dans sa profession.*
- Les autres aspects organisationnels de ces examens sont restés sans changement par rapport à ceux déjà présents dans la loi de 1963.
- Sous le chapitre du perfectionnement professionnel, la loi de 1978 reconnaît également d'autres voies que

celles conduisant aux examens organisés par les associations professionnelles, savoir :

- Les écoles techniques qui conduisent à l'obtention du titre de « *technicien ET* »
- Les écoles techniques supérieures qui conduisent à l'obtention du titre de « *ingénieur ETS* »
- Les écoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration qui conduisent à l'obtention du titre de « *économiste d'entreprise ESCEA* »
- On n'observera que la construction du système de formation professionnelle fondée sur deux niveaux :
 - Formation professionnelle de base sanctionnée par un CFC
 - Perfectionnement professionnel donnant accès à des brevets, diplôme de maîtrise et titres spécifiques (technicien, ingénieur, économiste
 - présentait une cohérence interne, elle n'était en revanche pas réellement intégrée à la structure générale du système éducatif
- Si la loi fédérale de 1995 sur les Hautes Ecoles spécialisées va positionner les écoles d'ingénieurs et les ESCEA au degré tertiaire de niveau universitaire (voir Volet No 6), la loi fédérale de 2002 va abandonner la notion de perfectionnement professionnel au profit d'une construction fondée sur trois champs de formation :

- La formation initiale qui relève du degré secondaire II, sanctionnée par une AFP ou un CFC (voir Volet No 4)
 - La formation professionnelle supérieure constitutive du degré tertiaire non universitaire, qui fait l'objet du présent volet, et qui comprend les examens de brevets et de diplôme de maîtrise ainsi que les écoles supérieures
 - La formation continue qui s'adresse à celles et ceux issus de la formation initiale ou de la formation supérieure et qui s'inscrit dans la perspective d'une formation professionnelle tout au long de sa vie active, qualifiée souvent de degré quaternaire
- Dans la structure du système éducatif, la formation professionnelle supérieure en tant que degré tertiaire de niveau non universitaire fait l'objet de relevés statistiques systématiques par l'OFS au même titre que les autres degrés. Les effectifs des personnes en formation dans le degré tertiaire non universitaire pour l'année 2005 - 2006 sont présentés de manière détaillée par l'OFS dans le fascicule *Elèves et étudiants 2005 – 2006*, disponible sous *Statistiques*; une présentation succincte figure également dans le dépliant de l'OFS *Statistique de l'éducation*.

La présentation du système éducatif helvétique avec ses correspondances selon la classification ISCED – International standard classification of education (en français, CITE – Classification internationale des types d'éducation) introduite par l'UNESCO peut être consultée sous

http://www.cdep.ch/PDF_Downloads/Bildungswesen_CH/BildungCH_f.pdf

Schéma général du système éducatif également disponible sous *Documents* dans la version de l'OFS et dans celle de la CDIP

Organisation d'examens par les associations professionnelles

- La loi fédérale de 2002 ne définit plus les buts spécifiques des examens organisés par les associations professionnelles mais continue de distinguer deux types d'examens :
 - Les examens professionnels fédéraux qui débouchent sur l'obtention d'un brevet
 - Les examens professionnels fédéraux supérieurs qui débouchent sur l'obtention d'un diplôme (que l'on appelle également maîtrise en Suisse romande dans les milieux de l'artisanat)
- Il est de la responsabilité des associations professionnelles d'établir des règlements d'organisation de ces examens et de définir les conditions d'admission, le niveau exigé, les procédures de qualification et les titres décernés. Ces prescriptions sont soumises à l'approbation de l'Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (OFFT créé en 1997 en remplacement de l'OFIAMS) qui doit veiller à garantir une cohérence au sein de la branche professionnelle mais également entre les divers domaines professionnels.

- On peut trouver dans la même profession les deux types d'examens donnant accès soit à un brevet soit à un diplôme. Dans de tels cas, la distinction entre les deux niveaux de qualifications reprend en général celle présente dans la loi de 1978 : le brevet donne accès à une fonction de cadre, le diplôme prépare à la gestion d'une entreprise indépendante.
- Les cours préparatoires à ces examens sont organisés par les associations professionnelles, avec le concours possible des écoles professionnelles et l'encouragement des autorités cantonales. Le lieu des cours est souvent défini par la provenance géographique des participants ; compte tenu des effectifs parfois assez réduits, ils sont généralement organisés sur un plan régional.
- La préparation d'un brevet ou d'un diplôme s'étend sur plusieurs années (entre 3 à 5 ans) en parallèle à l'exercice d'une activité professionnelle ; elle occasionne des dépenses élevées pour les intéressés (de l'ordre de CHF 10'000 à 15'000) dues aux finances de cours, aux frais de déplacement ainsi qu'aux taxes d'examens.

Des indications complémentaires sur les examens professionnels et les examens professionnels supérieurs sont disponibles à l'OFFT sous <http://www.bbt.admin.ch/themen/hoehere/00160/index.html?lang=fr>

- L'effectif des personnes en formation qui se préparaient durant l'année scolaire 2005 - 2006 à se présenter à une session d'examens était le suivant :

- Examens professionnels pour le brevet 11'600
- Examens professionnels supérieurs pour le diplôme 4'300
- Une analyse statistique complète de l'OFS sur les brevets et diplômes de maîtrise délivrés en 2006 se trouve sous *Statistiques*.

Création d'écoles professionnelles supérieures

- Sous le régime de la loi fédérale de 1978, seules les écoles techniques faisaient l'objet d'une disposition particulière signalant qu'elles « *dispensent à ceux qui les fréquentent les connaissances théoriques et pratiques leur permettant d'assumer des tâches techniques réservées aux cadres moyens* ».
- Compte tenu de l'intérêt que présentaient ces formations techniques post-CFC la loi fédérale de 2002 en a étendu le champ à d'autres secteurs professionnels. Les écoles supérieures couvrent désormais les domaines suivants :
 - Technique
 - Restauration, tourisme et économie familiale
 - Economie
 - Agriculture et économie forestière
 - Santé
 - Social et formation des adultes
 - Arts visuels et arts appliqués

- Les différents domaines de formation sont déclinés selon des orientations qui conduisent à des titres professionnels spécifiques. Quelques exemples :
 - Technicien diplômé ES en génie mécanique
 - Restaurateur – hôtelier diplômé ES
 - Droguiste diplômé ES
 - Forestier diplômé ES
 - etc

- Alors que la préparation des examens professionnels organisés par les associations professionnelles se déroule toujours en parallèle à l'exercice d'une activité professionnelle, la fréquentation d'une école supérieure peut se faire à plein (2 ans au moins y compris les stages) ou en marge d'une activité professionnelle (au minimum sur 3 ans).

- Contrairement à l'organisation des examens professionnels et des examens professionnels supérieurs dont l'initiative revient aux associations professionnelles, le processus de création d'écoles supérieures peut être engagé par les milieux professionnels mais également par les autorités cantonales ; de fait, c'est dans la plupart des cas la convergence d'intérêts des deux partenaires précités qui est à l'origine de l'ouverture de filières en école supérieure.

- Formellement, la filière doit être reconnue par la Confédération avant que l'école ne soit habilitée à délivrer le titre auquel elle conduit. Cette procédure de reconnaissance est gérée par une commission

fédérale qui applique les prescriptions définies par une Ordonnance du Département fédéral de l'économie datée du 11 mars 2005.

Disponible sous *Législation*

- Depuis l'entrée en vigueur de la loi fédérale de 2002, l'intérêt à l'égard des filières ES va croissant et leur développement n'est pas sans créer quelques interrogations en matière d'articulation avec les HES. C'est notamment le cas dans le domaine de la santé qui se trouve en pleine restructuration et pour lequel les ES offre l'accès à de nombreux titres professionnels : hygiéniste dentaire diplômée ES, sage-femme diplômée ES, technicienne en radiologie médicale diplômée ES, technicienne en salle d'opération diplômée ES, ambulancière diplômée ES, etc.

- L'effectif des personnes en formation dans les ES durant l'année scolaire 2005 – 2006 se présentait de la manière suivante :
 - Au total 9'800 dont 6'300 suivent les cours parallèlement à l'exercice d'une activité professionnelle

Une analyse statistique complète de l'OFS sur les diplômes délivrés par les ES en 2006 est disponible sous *Statistiques*

Volet No 6 : La formation professionnelle de niveau universitaire

1. Aspects significatifs

- Nécessité d'un changement de statut pour les ETS et les ESCEA
- L'accès aux HES par l'obtention d'une maturité professionnelle
- Les structures HES : un paysage en devenir

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Les incidences des voies d'accès additionnelles accordées à la maturité professionnelle (Université) et à la maturité gymnasiale (HES)
- Degré de reconnaissance internationale pour la maturité professionnelle
- HES versus universités : délimitation de domaines d'études spécifiques ou hiérarchisation
- Vers une professionnalisation des études universitaires avec la généralisation du titre de bachelor

3. Sources bibliographiques

- Delors. J. (1996), *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Editions Odile Jacob.
- Ouvrage collectif (1988), *Histoire de l'Université de Neuchâtel La première Académie 1838 – 1848*. Neuchâtel : Université de Neuchâtel et Editions Gilles Attinger.
- Pennec S. (2002), *Former des adultes : l'université et les transformations de l'emploi*. Rennes : Presses universitaires.
- Trier, U.P. (Ed.)(1999), *La formation : quel apport ? Résultats des recherches du Programme national de la recherche PNR33 « Efficacité de nos systèmes de formation »*. Coire, Zürich : Editions Rüegger.
- Trier, U.P. (2000), *Efficacité de la formation entre recherche et politique. Programme national de recherche 33, « Efficacité de nos systèmes de formation »*. Coire, Zürich : Rüegger.

Nécessité d'un changement de statut pour les ETS et les ESCEA

- Avec la loi fédérale de 1978, les ETS – Ecoles techniques supérieures ainsi que les ESCEA – Ecoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration bénéficiaient d'un ancrage légal au titre de voies de formation relevant du perfectionnement professionnel (voir Volet No 5).

- Si ce positionnement pouvait s'avérer adéquat sous l'angle de la cohérence des structures propres à la formation professionnelle, il créait néanmoins un handicap majeur pour la reconnaissance au plan international des diplômes délivrés par les ETS et les ESCEA.
- Ce sont les ingénieurs ETS qui les premiers ont mis en évidence la discrimination dont ils faisaient l'objet :
 - Dans le monde professionnel, leur qualité d'ingénieur de haut niveau était mise en doute par la référence à une « école technique » et non pas à une réelle « école d'ingénieur » ; à cet égard, l'appellation utilisée en langue allemande « Ingenieur HTL – Höhere technische Lehranstalt » s'avérait encore plus pénalisante
 - Les possibilités de poursuivre une formation à l'université ou dans les écoles polytechniques s'avéraient difficiles – surtout à l'étranger – par les barrières d'accès que suscitait un titre d'ingénieur non reconnu au niveau universitaire
- Dans une moindre mesure, les économistes d'entreprise ESCEA rencontraient des difficultés du même ordre.
- Ces considérations ont amené les Autorités fédérales à définir un statut spécifique pour les ETS et les ESCEA en créant au sein du système éducatif helvétique les HES – Hautes écoles spécialisées

(Fachhochschulen en allemand) que l'on a qualifiées souvent « d'universités des métiers ».

- La loi fédérale sur les hautes écoles spécialisées du 6 octobre 1995 disponible sous *Législation* précise les éléments essentiels caractérisant ces nouvelles voies d'études :
 - Au plan du statut, les HES « sont des établissements de formation de niveau universitaire » Art. 1
 - Conformément à leur mission, « elles dispensent un enseignement axé sur la pratique, sanctionné par un diplôme préparant à l'exercice d'activités professionnelles qui requièrent l'application de connaissances et de méthodes scientifiques, ainsi que, selon le domaine, d'aptitudes créatrices et artistiques »
 - Le déroulement des études peut se faire selon diverses modalités « Les hautes écoles spécialisées peuvent proposer des filières d'études à plein temps, à temps partiel ou sous une forme mixte »
 - Quant aux titres délivrés, « Les hautes écoles spécialisées proposent une formation en deux cycles sanctionnés par le diplôme de bachelor au terme du premier cycle et le diplôme de master au terme du deuxième cycle »
- Ne couvrant à l'origine, en 1995, que les domaines des sciences de l'ingénieur, de l'économie d'entreprise et des arts appliqués, le champ d'études des HES s'est étendu à une large gamme d'activités professionnelles sur la base de la nouvelle constitution fédérale adoptée

en avril 1999 (voir Volet No 3) Des études HES peuvent désormais s'engager dans les domaines suivants :

- Technique et technologies de l'information
 - Architecture, construction et planification
 - Chimie et sciences de la vie
 - Agriculture et économie forestière
 - Économie et services
 - Design
 - Santé
 - Travail social
 - Musique, arts de la scène et autres arts
 - Psychologie appliquée
 - Linguistique appliquée
- Le nouveau statut accordé aux anciennes ETS et ESCEA a sensiblement augmenté l'attractivité de ces voies de formation dont les effectifs respectifs d'étudiants, durant l'année scolaire 2005 – 2006, se montent à 14'600 dans le domaine technique et 15'300 dans le domaine de l'économie et des services pour un total de quelque 54'000 étudiants pour l'ensemble des champs d'études des HES (à titre comparatif, les Hautes écoles universitaires sont fréquentées par 112'000 étudiant-e-s).

Présentation des effectifs selon les domaines d'études dans la publication de l'OFS « Elèves et étudiants 2005 – 2006 » disponible sous *Statistiques*

L'accès aux HES par l'obtention d'une maturité professionnelle

- En parallèle aux aménagements conduisant au changement de statut des ETS et des ESCEA se posait la question de l'accès aux HES et le maintien de l'articulation de ces nouvelles voies d'études de niveau universitaire avec les structures de formation professionnelle initiale.
- Compte tenu du caractère exclusivement professionnel du CFC dont l'obtention sanctionne la capacité à exercer, au terme de l'apprentissage, une activité professionnelle (voir Volet No 4), on ne pouvait légitimement admettre que ce certificat donne ipso facto accès aux HES.
- La nécessité de prévoir un complément de formation pour celles et ceux qui, après l'obtention d'un CFC, souhaitaient s'engager dans la voie d'études HES a été rapidement admise ; afin d'attribuer à ce complément de formation une identification forte au sein du système éducatif, le terme de maturité professionnelle (en allemand Berufsmaturität) a été retenu par les autorités fédérales.
- A son origine en 1993, la filière de maturité professionnelle se fonde sur un simple aménagement de la loi de 1978 qui donnait la possibilité d'offrir aux apprentis « *possédant les aptitudes et les dispositions requises un complément aux cours professionnels ayant pour objectif le développement des aptitudes professionnelles et l'épanouissement de la personnalité et un accès facilité à des voies de formation posant de plus grandes exigences* » Les

premiers certificats fédéraux de maturité professionnelle MP sont délivrés en août 1994.

- C'est la loi fédérale sur les Hautes écoles spécialisées du 6 octobre 1995 qui va donner une impulsion décisive au développement de la MP : elle sort du champ d'application de la loi de 1978 les ETS - Ecoles techniques supérieures ainsi que les ESCEA - Ecoles supérieures de cadres pour l'économie et l'administration pour en faire des établissements d'enseignement de niveau universitaire (voir supra). Mais surtout, elle consacre le principe que la maturité professionnelle donne accès sans examen à la première année d'une HES.

- En date du 30 novembre 1998, promulgation d'une Ordonnance sur la maturité professionnelle qui abroge les dispositions antérieures et qui donne une nouvelle assise et une légitimité à ce titre du degré secondaire II reconnu au plan national. Cette ordonnance OFMP a fait l'objet de plusieurs adjonctions notamment après l'extension du champ de formation des HES aux domaines Santé-Social-Arts dans le prolongement de la nouvelle Constitution fédérale adoptée en 1999 (voir Volet No 3).

Version de l'OFMP actuellement en vigueur disponible sous *Législation*

- L'OFMP distingue six orientations de MP selon le principe de concordance entre la formation professionnelle initiale et la poursuite des études au niveau HES ; les orientations sont les suivantes selon l'Art. 3 :

- Technique
- Commerciale
- Artistique
- Artisanale
- Santé/social
- Sciences naturelles

- Des programmes d'études cadre ont été édictés pour chacune des orientations ; ils sont bâtis selon un découpage qui s'inspire des dispositions applicables à la maturité gymnasiale dont l'uniformisation au plan national date de 1880 suite à l'introduction d'exams fédéraux de médecine :

- 6 branches fondamentales : 1^{ère} langue nationale, 2^{ème} langue nationale, 3^{ème} langue, histoire et institutions politiques, économie politique et droit, mathématiques
- une branche spécifique qui qualifie l'orientation
- une branche complémentaire

- La préparation d'une MP comprend également la réalisation d'un travail personnel interdisciplinaire. Pour les candidat(e)s accomplissant un stage pratique en entreprise dans le prolongement d'une formation en école de commerce, ce travail personnel porte sur la conduite d'un projet au sein de l'entreprise de stage.

- L'OFMP (Art 6, 7 et 8) distingue plusieurs modèles différents de préparation d'une MP ; on en trouve ci-après une représentation schématique :

Simultanément à la préparation d'un CFC	Après avoir obtenu préalablement un CFC
Apprentissage de type dual en entreprise et enseignement intégré des cours professionnels et du complément MP dans des classes regroupant des apprentis de la même profession (Modèle homogène)	Dans le prolongement d'un apprentissage en entreprise ou en école de métiers. Le complément MP est acquis au cours d'une année additionnelle à plein temps en école professionnelle avec examen final MP complet. Les classes sont constituées en fonction de l'orientation MP choisie
Apprentissage de type dual en entreprise et enseignement distinct : pour les cours professionnels dans des classes regroupant des apprentis de la même profession, pour le complément MP dans des classes regroupant des apprentis de professions différentes mais visant la même orientation MP (Modèle additif)	Dans le prolongement d'une formation en école de commerce. Les titulaires du certificat délivré après les 3 ans de formation doivent encore effectuer un stage pratique en entreprise d'un an qui donnera lieu à la rédaction d'un travail personnel dont l'évaluation s'ajoutera aux notes du certificat pour constituer les notes de MP
Apprentissage en écoles de métiers : les deux modes d'organisation peuvent se rencontrer (Modèle homogène ou additif)	Préparation des examens fédéraux de MP organisés une fois par an lors d'une session nationale

Toute la réglementation concernant la MP est accessible sur le site de l'OFFT

<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00131/index.html?lang=fr>

- Au plan statistique, on dénombrait, durant l'année scolaire 2005 – 2006, 5300 personnes engagées dans la préparation d'une MP après avoir obtenu un CFC ; il est en revanche difficile de connaître avec exactitude le nombre d'apprentis qui suivent une filière MP simultanément à la préparation de leur CFC. Toutefois, les statistiques de titres délivrés nous montrent que 10'700 MP ont été obtenues en 2005 soit un pourcentage de 20% par rapport au nombre de CFC délivrés (par comparaison, on dénombrait 16'400 certificats de maturité gymnasiale.)

L'historique du développement de la MP entre 1994 et 2004 a fait l'objet d'une analyse par l'OFS ; publication disponible sous Documents

- En application du principe de perméabilité introduit par la loi fédérale de 2002 à son Art. 3 (voir Volet No 3) :

« La présente loi encourage et développe :

.....

la perméabilité des types et des filières de formation au sein de la formation professionnelle ainsi qu'entre la formation professionnelle et les autres secteurs du système éducatif »

- La question s'est rapidement posée de savoir dans quelle mesure la MP pouvait également donner accès aux universités ainsi qu'aux EPF.
- Cette accessibilité n'étant pas contestée sur le fond par les milieux universitaires, il restait à déterminer à quelles conditions les porteurs de MP pouvaient demander leur immatriculation. La solution finalement retenue sur la base d'une convention entre le Conseil fédéral et la CDIP se traduit par la délivrance d'un Certificat d'examen complémentaire. Les modalités de préparation et d'organisation de cet examen complémentaire sont définies dans une ordonnance fédérale du 19 décembre 2003.

A consulter sous Législation

- La mise en place de cette « passerelle » entre MP et filières universitaires non HES est encore trop récente pour que l'on puisse en évaluer les effets ; selon toute vraisemblance, les effectifs resteront à un niveau relativement modeste puisque l'on se trouvera en général devant des cas individuels de ré-orientation d'itinéraire de formation
- Le principe de perméabilité s'applique également à l'accès aux HES. Si la vocation première de ces dernières vise à revaloriser la formation professionnelle en garantissant aux porteurs de MP un accès à des études de niveau universitaire, la loi fédérale de 1995 (voir supra) élargit l'admission en HES à d'autres titres et notamment à la maturité gymnasiale :

- *Art. 5 - Admission*
« L'admission sans examen en cycle bachelor dans une haute école spécialisée dans les domaines d'études mentionnés à l'art. 1, al. 1, let. a à f (*technique et technologies de l'information, architecture, construction et planification, chimie et sciences de la vie, agriculture et économie forestière, économie et services, design*) requiert :
 - a.) Une maturité professionnelle liée à une formation professionnelle de base dans une profession apparentée au domaine d'études, ou
 - b.) Une maturité fédérale ou une autre maturité reconnue par la Confédération ainsi qu'une **expérience du monde du travail d'une année au moins**, qui fournit à l'intéressé des connaissances professionnelles pratiques et théoriques dans une profession apparentée au domaine d'études »
- Cette facilité d'accès accordée aux porteurs d'une maturité gymnasiale a suscité de nombreuses réactions auprès des milieux de la formation professionnelle qui y ont vu un déclassement de la valeur du CFC dès lors qu'une simple « expérience d'un an » suffisait à en obtenir une équivalence quant à l'admissibilité en HES.
- Dans les faits, on observera que cet éventail dans les voies d'accès aux études HES est très largement utilisé. La répartition des 15'000 nouveaux étudiant-e-s entrés en HES en 2006 se présentait de la manière suivante :

- 40 % porteurs d'une MP
 - 34 % porteurs d'une maturité gymnasiale
 - 26 % porteurs d'un autre titre
- La forte proportion d'autres titres (26 %) se retrouve surtout dans les domaines d'études autres que ceux mentionnés ci-dessus (soit, santé, travail social, musique, arts de la scène et autres arts, psychologie appliquée, linguistique appliquée) pour lesquels les MP n'ont pas encore trouvé toute leur assise ; on relèvera également que plusieurs HES de Suisse alémanique ont intégré les filières de formation des enseignants et qu'elles appliquent les conditions d'admission des HEP qui n'acceptent que les porteurs de maturité gymnasiale. Une discrimination qui montre que les apports spécifiques de la MP au plan des aptitudes personnelles ne sont pas encore pleinement reconnus dans les cercles des spécialistes des études pédagogiques ...

Les structures HES : un paysage universitaire en devenir

- L'organisation des études universitaires en Suisse est restée durant quasi tout le XXe siècle dans une configuration stabilisée comprenant 7 universités à statut cantonal et l'Ecole polytechnique fédérale placée sous la compétence de la Confédération.
- Si l'on excepte l'université de Bâle qui fut fondée en tant que telle en 1460, les autres universités cantonales trouvent leur origine dans la transformation, durant le XIXe siècle, des études supérieures qu'abritaient les collèges et les gymnases que les autorités ecclésiastiques d'abord, bourgeoises ensuite,

avaient développés dès le XVIIe siècle. Ces sections appelées *académies* formaient à l'origine essentiellement des ecclésiastiques, des philosophes, des juristes, des naturalistes, des médecins, des mathématiciens qui animeront les cercles de discussion et feront du XVIIIe siècle le *Siècle des Lumières*.

- Pour bénéficier du statut d'université, les académies durent introduire un nouveau modèle d'études faisant une plus large place à la recherche et à l'expérimentation. Expression d'une volonté politique de renforcer les institutions intellectuelles et scientifiques, les premières universités cantonales furent créées à Zürich (1833) et à Berne (1834) Ce mouvement de transformation des anciennes académies s'étendit ensuite à la Suisse romande : Genève (1873), Fribourg (1889), Lausanne (1890) et Neuchâtel (l'Académie originelle fondée en 1838 a été établie en tant qu'Université cantonale en 1909)). A Saint Gall, la Handelsakademie fondée en 1898 a également bénéficié d'un statut universitaire dans le domaine de l'économie.
- Plus récemment, deux établissements ont bénéficié d'une reconnaissance en qualité d'université : Lugano/Mendrisio (1996), Lucerne (2000).
- Créée en 1855 à Zürich, l'Ecole polytechnique fédérale (EPF) apportait une réponse aux besoins croissants en formation supérieure dans le domaine des sciences et des techniques (voir Volet No 2) L'extension de l'EPF en Suisse romande se réalisa en 1969 lorsque la

Confédération reprit l'Ecole polytechnique qu'abritait l'université de Lausanne.

- Avec l'adoption par les chambres fédérales le 6 octobre 1995 de la loi fédérale sur les Hautes écoles spécialisées (LHES) disponible sous *Législation*, le paysage des études du degré universitaire va subir de profondes modifications.
- Aménagées à partir des nombreuses ETS, ESCEA et autres écoles supérieures dans les arts, la santé et le social, les structures HES ont dû trouver leur assise à travers un regroupement régional délicat. Des négociations souvent difficiles entre les autorités cantonales et fédérales ont finalement conduit à la constitution de 7 HES au plan national :
 - HES de Suisse occidentale
 - Berner Fachhochschule
 - Fachhochschule Nordwestschweiz
 - Fachhochschule Zentralschweiz
 - Zürcher Fachhochschule
 - Fachhochschule Ostschweiz
 - Scuola universitarias professionale della Svizzera italiana
- Afin de ne pas préteriter les filières d'études destinées aux futurs enseignants, les autorités cantonales ont également transformé dès 2001 leurs anciennes écoles normales et leurs séminaires pour en faire des Hautes écoles pédagogiques HEP se situant au niveau des HES.

- Ces structures HES ont à résoudre de nombreux problèmes en relation avec leurs structures organisationnelles :
 - Resserrement des sites afin d'éviter une distribution géographique excessive des étudiants sur des unités régionales de trop petite taille
 - Renforcement de l'offre spécifique des sites retenus en fonction des filières bachelor
 - Création et attribution de filières master sur une base harmonisée
 - Mise en place de nouveaux organes directeurs
 - Introduction de nouveaux modes de gestion financière
- A ces problèmes structurels propres aux HES s'ajoute encore la recherche d'un rééquilibrage avec les universités cantonales et l'EPFL en relation notamment avec la signature de la Déclaration de Bologne en 1999 et le réaménagement des voies d'études selon le système ECTS/European Credit Transfer and Accumulation System.
- Ce rééquilibrage des structures des études du degré universitaire s'avère compliqué dans la mesure où les processus décisionnels sont conduits par des autorités différentes :
 - En ce qui concerne les 10 établissements universitaires, les autorités politiques cantonales ont vu leurs prérogatives se réduire après la signature en 1999 du Concordat inter-cantonal de

coordination universitaire ; dans le même temps, la mise en application de la loi fédérale sur l'aide aux universités a conduit à la signature en 2001 d'une Convention entre la Confédération et les cantons sur la coopération dans le domaine des hautes écoles universitaires qui va encore diminuer l'autonomie des cantons ;

- L'EPF dispose de structures organisationnelles qui lui assurent une certaine autonomie tant en matière de gestion financière que dans le choix d'options stratégiques aux plans de la recherche et du développement de filières d'études ;
 - Quant aux HES, leur gestion est assurée conjointement par les cantons et la Confédération selon une répartition de pouvoirs qui s'exerce au travers de plusieurs instances : le Département fédéral de l'économie via l'OFFT qui s'appuie sur les recommandations d'une Commission fédérale des HES, le Département fédéral de l'intérieur par son Secrétariat d'Etat à l'éducation et à la recherche, la CDIP par son Conseil des HES
- Les particularités d'un Etat fédéraliste et l'absence par conséquent d'un véritable «*Ministère de l'éducation nationale*» font que la gouvernance du système éducatif helvétique met en présence des forces politiques parfois divergentes. Dans le but d'améliorer la situation existante qui s'avère pénalisante tant pour la population étudiante en général que pour le devenir économique du pays, une modification de la Constitution fédérale a été proposée.
 - Soumis en votation populaire en mai 2006 et véritablement plébiscités (86% de oui), les nouveaux

articles constitutionnels introduisent la notion «*d'espace suisse de formation*» (Art. 61a) et fixent des principes essentiels dans la gestion des Hautes écoles (Art 63a) :

- La Confédération gère l'EPFL, elle peut créer, reprendre ou gérer d'autres hautes écoles
- La Confédération et les cantons veillent ensemble à la coordination ainsi qu'à la garantie de l'assurance qualité dans l'espace suisse des hautes écoles
- Pour accomplir leurs tâches, la Confédération et les cantons concluent des accords et délèguent certaines compétences à des organes communs
- Si ces objectifs communs ne sont pas atteints, la Confédération légifère
- La Confédération peut lier le soutien aux hautes écoles à des principes de financement uniformes et le subordonner à la répartition des tâches entre les hautes écoles dans les domaines particulièrement onéreux

Texte exhaustif disponible sous *Documents et liens – Législation*

- Il faudra attendre plusieurs années avant de pouvoir mesurer les incidences des nouvelles structures de gouvernance des institutions universitaires sur la qualité des prestations offertes par les Hautes écoles helvétiques. Dans cette perspective, il conviendra d'appliquer des critères d'évaluation adéquats qui prennent en considération les spécificités helvétiques – dont notamment une volonté politique de

décentralisation régionale – et les contraintes financières qu'imposera la Confédération. On gardera également présent à l'esprit qu'avec les accords de Bologne, une internationalisation des titres délivrés renforcera la concurrence au-delà de nos frontières entre les établissements universitaires.

- Au plan national, une question récurrente porte sur la création d'un nouveau département fédéral regroupant tous les domaines de formation tant professionnelle que générale des degrés secondaire II et tertiaire y inclus les Hautes écoles universitaires. Une telle évolution passe par une redistribution des secteurs actuels distribués entre les départements de l'Economie et de l'Intérieur ce qui entraîne nécessairement une ré-organisation du Gouvernement fédéral. La mise en œuvre d'une telle réforme va certainement être reportée une fois encore compte tenu des résultats enregistrés aux dernières élections fédérales d'octobre 2007 ...

Volet No 7 : La formation : processus d'insertion sociale ou gestion collective des besoins en termes de qualifications nécessaires à l'économie

1. Aspects significatifs

- Remise en question de l'articulation entre le marché de l'emploi et l'apprentissage
- Aggravation des risques d'exclusion et de marginalisation pour les jeunes sans formation
- Mesures en faveur du développement de places d'apprentissage

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Justification de la proclamation d'un droit à la formation au-delà de la scolarité obligatoire
- Origine sociale des jeunes sans solution au sortir de la scolarité obligatoire
- L'entreprise citoyenne : un impératif pour le maintien d'une cohérence sociale

3. Sources bibliographiques

- Akkari, A., Sultana, R. et Gurtner, J.-L. (2001). Politiques et stratégies éducatives : termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud. Bern [etc.] : P. Lang.
- Bell, N., Perret-Clermont, A.-N. et Baker, N. (1989). La perception de la causalité sous-jacente à l'insertion scolaire chez des élèves en fin de scolarité obligatoire. *Revue Suisse de Psychologie*, 48(3), 190-198.
- Dubar, C. (1991). La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles. Paris : A. Colin.
- Fraccaroli, F. (1994). Stabilité et changement des significations du travail. Une recherche longitudinale sur la transition école-emploi. *Le Travail Humain*, tome 57, n°2, 145-162.
- Kaiser, C. et Rastoldo, F. (1995). Adolescents et adolescentes face au monde du travail, représentation de différents secteurs professionnels. *Education et recherche*, 17 (1), 70-87.
- Kübler, Ch. (2001). Rapport national de la Suisse. Le développement de l'éducation/formation au cours de la dernière décennie du XXe siècle. Tiré de : http://www.edk.ch/PDF_Downloads/International/Conf_int_edu_2001.pdf
- Mialaret G. et Vial, J. (1981). Histoire mondiale de l'éducation, 4 t., Paris : PUF.

- Plomb, F. (2005). Faire entrer le travail dans sa vie : vers de nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes. Paris [etc.] : L'Harmattan.
- Puipe, P.-Y. (2005). Aider les élèves à construire un projet. Panorama, 3, 13-14.
- Vial, J. (1995). Histoire de l'éducation. Que sais-je ? Paris : PUF.
- Zittoun T. (2006). *Insertions A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Bern : Peter Lang

Remise en question de l'articulation entre le marché de l'emploi et l'apprentissage

- Le nombre d'entrées en formation professionnelle initiale (selon le modèle d'apprentissage dual ou dans le cadre d'écoles de métiers et d'écoles de commerce) enregistre des variations annuelles plus ou moins importantes selon les années. Un premier palier de quelque 45'000 nouveaux apprentis a été atteint en 1965 ; cette croissance s'est poursuivie jusqu'en 1985 avec quelque 67'000 entrées pour ensuite connaître une chute brutale à 40'000 en 1994 qui va amener les autorités à engager un vaste débat conduisant à l'élaboration de la nouvelle loi sur la formation professionnelle entrée en vigueur en 2004 (voir Volet No 3).
- En 1994, le nombre total de personnes engagées dans une formation professionnelle initiale s'élevait à quelque 160'000 ; les différentes actions menées pour relancer les apprentissages ont entraîné une hausse

progressive de cet effectif qui atteignait dix ans plus tard 185'000 personnes ; avec l'entrée en vigueur de la nouvelle loi fédérale et l'évolution favorable de la conjoncture économique, on a enregistré 75'600 entrées en formation professionnelle initiale pour l'année scolaire 2005 – 2006 avec un effectif total de personnes en formation de 213'000.

- Il convient de garder présent à l'esprit que si l'on excepte les écoles de métiers et les écoles de commerce, dont les capacités d'accueil ressortissent à des décisions des autorités politiques, l'accès à une formation professionnelle initiale par la voie de l'apprentissage est directement dépendant du nombre de places qu'offrent les entreprises formatrices. En regard de cette offre, la demande de places d'apprentissage émane des jeunes qui, au sortir de la scolarité obligatoire, souhaitent s'engager dans une formation professionnelle initiale de type dual et sont donc à la recherche d'un employeur disposé à signer un contrat d'apprentissage (voir Volet No 4).
- On peut donc parler d'un véritable « marché des places d'apprentissage » dont on peut analyser les paramètres qui interfèrent dans le volume de l'offre et de la demande et déterminent très directement le nombre de contrats signés sous le régime de l'apprentissage de type dual.
- Si l'on examine la demande de places d'apprentissage, plusieurs facteurs agissent sur son volume annuel :
 - Les paramètres démographiques et plus particulièrement le taux de natalité : les 73'000

- naissances enregistrées en 2005 auront une répercussion sur les flux d'élèves qui quitteront en 2020 la scolarité obligatoire pour entrer dans le degré secondaire II ;
- Les choix en matière d'orientation fondés sur les représentations que l'on se fait des possibilités offertes par les filières de formation professionnelle : la préparation d'une maturité gymnasiale continue d'être perçue comme une « voie royale » alors que la formation professionnelle reste souvent un choix par défaut ; certains choix sont également guidés par les représentations quant au genre lié à certaines professions ;
 - On observe également que certains domaines d'activité professionnelle sont jugés peu attractifs par les jeunes sur la base de critères divers : pénibilité (métiers manuels de la construction et chantiers de génie civil), horaire de travail (secteurs de l'alimentation, de la restauration), environnement de travail bruyant (ateliers de mécanique) Pour ces domaines de formation, le nombre de places offertes est souvent plus élevé que le nombre de jeunes intéressés ;
 - A l'inverse, certaines activités professionnelles fortement valorisées (commerce, informatique, multimédia, automobile) suscitent auprès des jeunes un intérêt permanent qui vient gonfler la demande de places d'apprentissage ce qui incite les entreprises formatrices à se montrer plus sélectives dans la signature des contrats d'apprentissage.

- L'analyse de l'offre de places d'apprentissage renvoie à des considérations d'ordre économique et fait intervenir des facteurs liés à la gestion des entreprises.
- Relevons en préalable que l'offre dépend très directement de l'intérêt manifesté par les entreprises à l'égard de la formation professionnelle initiale en général et plus particulièrement de leur volonté de s'engager activement sur le marché de l'apprentissage en mode dual. Il est patent que le nombre d'entreprises formatrices a manifesté une tendance à la baisse au cours de ces dernières années au point que seuls 18% parmi les 372'000 entreprises recensées en 2005 (y inclus les établissements publics) sont actives dans la formation d'apprentis.

Voir « Entreprises formatrices en 2005 » analyse de l'OFS disponible sous *Statistiques*

- Pour les responsables d'une entreprise de type artisanal, la décision de conclure ou non un contrat d'apprentissage a longtemps été guidée par le souci d'assurer une relève professionnelle et de maintenir vivant un corps de métier ; il s'ensuivait que les apprentis arrivés au terme de leur formation ne restaient pas, en général, dans l'entreprise qui les avait formés mais étaient incités à faire valoir leur CFC auprès d'autres employeurs afin d'enrichir leurs expériences.
- Avec les pressions concurrentielles toujours plus fortes auxquelles sont confrontées les entreprises, les contraintes financières auxquelles elles doivent faire face les obligent à procéder à une gestion

prévisionnelle rigoureuse de leurs besoins en main d'œuvre qualifiée ; ceux-ci s'avèrent très directement dépendants du volume de travail, du portefeuille des commandes, de l'avenir prévisible du développement de l'entreprise ainsi que des perspectives générales de l'évolution économique qui s'inscrivent dans un contexte de mondialisation des activités productives et marchandes.

- Dans une telle logique, la signature de contrats d'apprentissage ne peut qu'à terme (soit après 2, 3 ou 4 ans), fournir à l'entreprise les forces de travail dont elle aura besoin pour continuer d'assurer son bon fonctionnement. A l'évidence, de telles projections sont assez aléatoires et l'urgence des besoins en main d'œuvre qualifiée conduit les entreprises à recourir à des engagements immédiats de durée souvent déterminée : cette pratique explique le succès grandissant des firmes actives sur le marché des emplois temporaires ainsi que le soutien des milieux économiques à la signature d'accords bilatéraux garantissant la libre circulation des personnes au sein de l'UE.
- Cette souplesse dans l'engagement de main d'œuvre n'est pas toujours compatible avec une gestion stable du marché des places d'apprentissage à même d'offrir un accès à une formation professionnelle initiale aux cohortes de jeunes libérés chaque année de la scolarité obligatoire.
- On signalera également qu'une gestion prévisionnelle des emplois est particulièrement délicate dans les entreprises de très petite taille pour lesquelles les

fluctuations du nombre de personnes occupées occasionnent des variations sensibles des charges salariales. On rappellera qu'en Suisse, ces micro-entreprises qui occupent moins de 5 personnes sont au nombre de 270'000 soit les 72% de toutes les entreprises répertoriées en 2005 ; parmi ces micro-entreprises, le taux d'entreprises formatrices n'est que de 8 % contre 18% en moyenne nationale.

Voir « Entreprises formatrices en 2005 » analyse de l'OFS disponible sous *Statistiques*

- De par sa structure même, le marché des places d'apprentissage est appelé à fonctionner de manière difficilement prévisible dans des contextes qui diffèrent fortement selon les régions compte tenu des spécificités qui s'y rencontrent en matière de système scolaire et de tissu économique. On se trouve par conséquent régulièrement confronté à des décalages entre l'offre et la demande, tant sur le plan quantitatif que sur celui des projets non réalisés au niveau individuel ainsi qu'à celui des entreprises.
- Ces déséquilibres sur le marché des places se traduisent par un nombre important de jeunes n'ayant pas réussi à signer un contrat d'apprentissage dans le domaine espéré. En été 2007, l'OFFT estimait à 5'000 le nombre de jeunes n'ayant pas pu signer un contrat d'apprentissage (soit 7% des 71'000 jeunes intéressés à un apprentissage).

Analyse détaillée sous « Baromètre apprentissage 2007 » résumé disponible sous *Documents*

- Cette situation de déséquilibre sur le marché des places d'apprentissage n'est pas satisfaisante. Elle peut conduire les autorités cantonales, notamment en Suisse romande, à augmenter les capacités d'accueil des écoles de métiers et des écoles de commerce afin de pallier les déficiences de l'offre de places d'apprentissage. De telles décisions occasionnent des investissements dans les infrastructures (ateliers, laboratoires, salles de classes) ainsi qu'une augmentation des charges d'exploitation à travers l'extension du corps enseignant. Attendu que dans un contexte marqué par des restrictions budgétaires, il devient de plus en plus difficile de financer de telles actions, la Confédération, les cantons et les milieux économiques ont développé un ensemble de mesures susceptibles d'apporter des correctifs au marché des places d'apprentissages (voir infra).
- Sur un plan plus général, la persistance des déséquilibres a ouvert un débat de fond et une réflexion à plus long terme. On s'interroge sur l'articulation trop rigide entre les besoins en main d'œuvre qualifiée, dictés par des facteurs économiques, et l'offre de places d'apprentissage alors que celle-ci devrait également s'inscrire dans des considérations de politique éducative et sociale. En arrière plan de ces réflexions, figure la reconnaissance des risques d'exclusion et de marginalisation auxquels sont exposés les jeunes restés sans solution au sortir de la scolarité obligatoire

Aggravation des risques d'exclusion et de marginalisation pour les jeunes sans emploi

- En sus des décalages qui s'observent entre le nombre de jeunes désireux de commencer un apprentissage et le nombre de places disponibles, on assiste également à des processus de sélection de plus en plus élaborés avant la signature des contrats.
 - Confrontées à de fortes pressions concurrentielles dues notamment à la mondialisation des échanges, les entreprises sont contraintes à viser à l'excellence de leurs prestations. Leur niveau d'exigences à l'égard des performances de leur personnel s'élève ; il en va de même lorsqu'il s'agit d'engager des jeunes sur la base d'un contrat d'apprentissage.
 - Le nombre croissant d'entreprises formatrices intéressées à mieux sélectionner leurs futurs apprentis a incité des firmes à proposer des tests standardisés. La plus active sur ce marché est Multicheck GmbH qui propose des batteries de tests pour quasi tous les domaines d'activités professionnelles. Leur site incite les jeunes à faire ces tests et à en présenter les résultats lors de leurs recherches de places d'apprentissage ; le passage d'un test coûte entre CHF 60 et CHF 100.-.
- Plus d'information sous <http://www.multicheck.ch/>
- Ces pratiques n'enfreignent aucune disposition légale puisque le contrat d'apprentissage relève du droit privé ; elles confirment que l'accès à l'apprentissage, du moins celui débouchant sur un CFC, est devenu

sélectif dans la mesure où cette voie de formation implique un bon bagage de connaissances au sortir de la scolarité obligatoire. On se trouve devant une incidence des mesures visant à la revalorisation de la formation professionnelle initiale conduisant à l'obtention d'un CFC.

- Cette situation pose un problème grandissant pour les jeunes fréquentant au degré secondaire I des sections dites « à exigences élémentaires » : 82'315 élèves sur un total de 304'064 soit 27 % durant l'année scolaire 2005/06 selon OFS « Elèves et étudiants » disponible sous *Statistiques*.
- Rapporté à une section d'une durée moyenne de 3 ans, ce contingent correspond à un flux annuel de l'ordre de quelque 25'000 jeunes qui quittent l'école avec un bagage jugé a priori comme insuffisant pour toute une gamme de filières d'apprentissage ; cette analyse corrobore l'état de situation dressé par l'OFFT dans son « Baromètre de l'apprentissage » (Voir supra).
- Dans ce contexte général qui privilégie les performances individuelles, les milieux économiques émettent de nombreuses critiques à l'endroit du degré secondaire I. Excessives souvent de par la volonté d'ignorer l'évolution de la structure socio-économique de la population, mal fondées parfois de par la simplification manifeste que l'on se fait du processus de scolarisation, ces prises de position traduisent néanmoins un foyer de tensions bien réelles au sujet du rôle attribué aux institutions scolaires.
- Les faiblesses avérées de certains jeunes au sortir de la scolarité obligatoire ont rendu de nombreuses entreprises plus frileuses à l'égard des apprentissages au vu des taux d'abandon et d'échec souvent élevés enregistrés lors d'expériences précédentes (de 20 à 30%) A cet égard, on rappellera le caractère privé du contrat d'apprentissage et la possibilité de le résilier « pour de justes motifs » (voir Volet No 4).
- A cette position en retrait des entreprises à l'égard de la formation professionnelle initiale viennent encore s'ajouter des facteurs d'ordre économique (régulation du nombre de places d'apprentissage en fonction des besoins en main d'œuvre qualifiée), organisationnel (spécialisation des activités, disponibilité réduite du personnel d'encadrement), financier (réduction des dépenses de personnel) qui concourent à raréfier le nombre de places d'apprentissage disponibles chaque année.
- On peut parler de déséquilibres structurels sur le marché des places d'apprentissage dans la mesure où il n'est plus possible d'assurer un accès à une voie de formation initiale à l'ensemble des flux d'élèves libérés de la scolarité obligatoire parmi lesquels les plus pénalisés sont ceux issus des sections à « exigences élémentaires » Ces jeunes constituent peu à peu un « groupe de population sans solution » pour lesquels il est difficile de tracer un avenir dans un environnement économique qui privilégie la performance.
- On se trouve ainsi confronté à un problème qui dépasse le seul domaine de la formation professionnelle puisque les risques d'exclusion et de

marginalisation que génèrent les déséquilibres sur le marché des places d'apprentissage sont susceptibles de miner la cohésion sociale. Si la création d'une filière d'apprentissage simplifiée de 2 ans sanctionnée par une AFP (voir Volet No 4) apporte un début de réponse, d'autres mesures doivent encore être réalisées pour améliorer les processus d'insertion sur le marché des apprentissages et du travail.

Mesures en faveur du développement de places d'apprentissage

- Dans son message du 6 septembre 2000 accompagnant le projet de la nouvelle loi de décembre 2002, le Conseil fédéral reconnaissait que la formation professionnelle constituait « *un excellent outil d'intégration* ». Il ajoutait : « *Il ne faudrait cependant pas avoir de trop grandes attentes à son égard, tant il est vrai que si elle devait résoudre tous les problèmes, elle ne serait plus en mesure d'assumer avec satisfaction la mission qui est véritablement la sienne. Mais il incombe à notre système de formation de proposer des structures d'accueil particulièrement protégées pour les jeunes qui ne parviennent pas à se former dans le cadre des cursus standards.* ».
- Conformément aux déclarations du Conseil fédéral rappelées ci-dessus, la loi fédérale de 2002 (entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2004) prévoit à son Art. 13 une disposition qui s'applique à la situation de déséquilibre qui s'observe sur le marché des places d'apprentissage : « *Le Conseil fédéral peut, dans le cadre des moyens disponibles, prendre des mesures de durée limitée pour corriger les déséquilibres qui se*

sont produits ou qui menacent de se produire sur le marché de la formation professionnelle initiale. ».

- La prise en compte de cette responsabilité politique en matière d'intégration s'est traduite par l'organisation en novembre 2006 d'une Conférence nationale réunissant l'ensemble des partenaires actifs dans le domaine de la formation professionnelle. Il en est résulté un catalogue de mesures touchant aussi bien le marché des places d'apprentissage que celui du marché du travail.

Voir « Mesures 2007 Apprentissage » disponible sous *Documents*

- Pratiquement, les différentes mesures préconisées se développent selon trois axes principaux :
 - Amélioration de la transparence sur le marché des places d'apprentissage
 - Campagne d'incitation auprès des entreprises pour créer des places d'apprentissage
 - Soutien individualisé auprès d'élèves fragilisés rencontrant des difficultés dans leur cursus scolaire
- Partant du principe que l'amélioration du fonctionnement du marché des places d'apprentissage implique une meilleure visibilité du système de formation professionnelle dans son ensemble, une vaste campagne d'information planifiée sur les années 2007 à 2009 a été lancée au plan national sous le label « *Formationprofessionnelleplus.ch* ». Les objectifs

principaux de cette vaste campagne sont définis de la manière suivante :

- « contribuer à l'intégration des jeunes dans la formation professionnelle »
 - « attirer vers la formation professionnelle des jeunes performants en fin de scolarité obligatoire »
 - « motiver les entreprises à mettre à disposition des places de formation et couvrir ainsi le besoin de main d'œuvre qualifiée »
 - « mettre en relief l'attrait de la formation professionnelle et montrer les nombreuses opportunités de carrière qu'elle offre »
- Chaque année, un thème spécifique sera mis en valeur. Pour 2007, l'accent porte sur les filières de formation professionnelle initiale de 2 ans débouchant sur une AFP (voir Volet No 4).

Plus d'informations sur le site
<http://berufsbildungplus.ch/>

- Une meilleure transparence sur le marché des places d'apprentissage passe également par une amélioration des points de rencontre entre l'offre et la demande. Les outils développés par les cantons ont en général pris la forme d'une « Bourse des places d'apprentissage » qui permet de localiser via un site Internet les places d'apprentissage offertes encore disponibles. A titre d'exemple, consulter le site mis en place dans le canton du Jura : <http://www.bapp.ch/>.

- En ce qui concerne les mesures incitatives auprès des entreprises, il faut signaler les actions initialisées en été 2006 par le conseiller national Otto Ineichen sous le label Speranza et qui ont pour objectif d'inciter les entreprises à créer des places d'apprentissage AFP mais également à créer rapidement, dans une première étape, 2000 places additionnelles.

Informations complémentaires sous
<http://www.speranza2000.ch/>.

- Les observations sur le terrain montrent que les élèves issus des sections à « exigences élémentaires » du degré secondaire I sont doublement pénalisés sur le marché des places d'apprentissage :
 - Leur passé scolaire quelque peu chaotique leur laisse peu de chance de signer immédiatement un contrat d'apprentissage puisque les entreprises formatrices donnent en général la préférence à des élèves issus de sections plus exigeantes du degré secondaire I
 - Attendu que les sélections à l'entrée en apprentissage ont tendance à se développer, ces d'élèves sortant du degré secondaire I sont également en concurrence avec des élèves des volées antérieures qui avaient opté pour des solutions préparatoires (classes de préapprentissage ou d'orientation) voire qui ont commencé, par défaut, une autre formation (école de commerce, école de culture générale) dans l'attente de pouvoir entrer en apprentissage ; dans de nombreux cantons, seuls 50% des contrats sont signés avec des

jeunes directement issus de la scolarité obligatoire

- On se trouve ainsi en présence d'une file d'attente alimentée d'année en année par les jeunes en quête d'une place d'apprentissage.
- Afin d'éviter que cette population de « jeunes sans solution » ne continue de croître (on estime à quelque 20'000 le nombre de personnes dans cette situation) les mesures engagées par les autorités politiques ne se focalisent pas uniquement sur l'amélioration du fonctionnement du marché des places d'apprentissage, elles portent également sur des programmes de dépistage et de soutien des élèves en difficultés arrivés au terme de leur scolarité obligatoire. De telles démarches visent à assurer à l'avenir une meilleure transition entre le degré secondaire I et les voies de formation professionnelle initiale.
- Afin d'assurer une coordination nationale à de telles actions, la Confédération à travers l'OFFT a lancé à fin 2006 un vaste programme sous le label « *Case management* » dont elle donne la définition suivante :

« En matière de formation professionnelle, le case management se comprend comme une procédure structurée visant à appliquer des mesures adéquates aux jeunes dont l'accès au monde du travail risque sérieusement d'être compromis. Il sert à coordonner les interventions des différents acteurs par-delà les frontières institutionnelles et professionnelles et même au-delà de la période durant laquelle les jeunes choisissent une profession et suivent une profession initiale. »

Présentation complète du programme sous *Documents*

- La mise en œuvre des ces mesures incombe aux cantons par le biais de leur service de formation professionnelle ; leurs effets devraient se manifester dès la rentrée de l'année scolaire 2008 – 2009.

Volet No 8 : Re-formulation des objectifs de formation : incidences sur les processus d'apprentissage et les procédures d'évaluation

1. Aspects significatifs

- Remplacement des règlements d'apprentissage par des ordonnances de formation
- Le concept de compétences : élément fondamental de la définition des contenus
- Aménagement séquentiel des processus d'apprentissage : situation de travail, unités de formation et structure modulaire
- De la notion d'évaluation à celle de procédures de qualification

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Apprentissage d'un métier ou acquisition de qualifications applicables dans un champ professionnel
- Les concepts théoriques sous-jacents à la réforme de l'apprentissage de commerce
- Les processus non formels d'apprentissage et la reconnaissance des acquis expérientiels

3. Sources bibliographiques

- Aumont, B. et Mesnier P-M. (2006), *L'acte d'apprendre*. Paris : L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Bellier, J.-P. (2002). La validation des acquis de l'expérience. *Panorama*, 3, 22-23.
- Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris, Montréal : L'Harmattan.
- Bloom, B.S. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Montréal : Education Nouvelle : Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alterance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Cortessis, S. (2005). Présentation d'une démarche d'accompagnement sur le terrain. *Panorama*, 3, 6-8.
- Cuvillier, B. (2004). La validation des acquis d'expérience, un nouveau tremplin pour la formation ? *Education Permanente*, 158(1), 127-140.

- Depolo, M., Fraccaroli, F. et Sarchielli, G. (1994). Le décalage entre attentes et réalité dans le processus de socialisation au travail. *Le Travail Humain*, tome 57, n°2, 131-143.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : A. Colin.
- Geay, A. et Sallabery, J.C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance.
- *Revue Française de Pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre, 7-16.
- Gilly, M. (1980). *Maître-élève. Rôles et représentations sociales*. Paris : PUF.
- Gindroz, J.-P. (2002). Emergence de la notion de champ professionnel : éléments de réflexion. *Panorama*, 2, 16-17.
- Gonon, Ph. (2005) Un regard pragmatique sur l'école et le monde du travail. *Panorama*, 3, 4-5.
- Le Boterf, G. (1998). Evaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ? *Education Permanente*, 135(2), 143-151.
- Legros, D. et Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : A. Colin.
- Liaroutzos, O. (2004). Du geste à la parole : vers une évaluation équitable de l'expérience professionnelle. *Education Permanente*, 158(1), 73-85.
- Mègemont, J.-L. (1998). Mobilité professionnelle : construction de l'identité et formation de la personne (pp. 87-109). In : A. Baubion-Broye (dir.). *Evénements de vie, transitions et construction de la personne*. Saint-Agne : Erès.
- Müller-Griesenhaber, P. (2001). Les technologies de l'information et de la communication transforment la formation professionnelle. *La vie économique, Revue de politique économique*, 7, 61-64.
- Pastré, P. (1999). Editorial. *Education Permanente*, n°139, 2, 7-11.
- Pastré, P. (2002). Analyse du travail et didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.
- Perret, J.-F., Perret-Clermont, A.-N. et al. (2004). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutations technologiques*. Paris : L'Harmattan.
- Perret-Clermont, A.-N. et al. (Eds) (2004). *Joining society. Social interaction and learning in adolescence and youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perriault, J. (2002). *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.

- Schürch, D. (2002). L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans les projets de développement des régions enclavées. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVIII, n°2, 435-458.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.
- Rychen, S. et Salganik, L.H. (Eds)(2001). *Defining and selecting key competencies*. Göttingen : Hogrefe & Huber.
- Toupin, L. (1995). *De la formation au métier. Savoir transférer ses connaissances dans l'action*. Paris : ESF.
- Tuomi-Gröhn, T., Engström, Y. & Young, M. (2003). From transfer to boundary-crossing between school and work as a tool for developing vocational education: an introduction. In : T. Tuomi-Gröhn et Y. Engström (Eds). *Between school and work : new perspective on transfer and boundary-crossing*. Amsterdam [etc.] : Pergamon.

Remplacement des règlements d'apprentissage par des ordonnances sur la formation

- Tous les règlements d'apprentissage développés sur la base de la loi fédérale de 1978 sont établis selon la même systématique : un programme de formation en entreprise énumère les différents travaux pratiques que l'apprenti doit exécuter à sa place de travail tout au long du déroulement de sa formation (partie A du règlement), un programme d'enseignement professionnel attribue les dotations horaires par branches et définit pour chacune d'elle les objectifs

généraux et particuliers devant être atteints au terme de l'apprentissage (partie B du règlement).

A titre d'exemple consulter les articles 5 et 6 du règlement de dessinateur en bâtiment du 12 juillet 1994 disponible sous *Réglementation*

- De par leur structure formelle ces règlements, dont la plupart, soit environ 200, sont toujours en vigueur, instaurent un processus d'apprentissage fondé sur deux lieux de formation :
 - Une place de travail où la personne en formation passe l'essentiel de son temps (entre 3 jours et demi à 4 jours par semaine)
 - Une école professionnelle qui dispense les cours obligatoires (1 jour à 1 jour et demi selon l'étendue du programme)
- On se trouve ainsi devant un système dit dual (duales System) qui concentre 86% des formations professionnelles initiales au plan national, le solde se partageant entre les écoles de métiers et les écoles de commerce (voir Volet No 4).
- Dans la mesure où l'apprentissage se déroule sur deux lieux de formation, on observe souvent un cloisonnement entre les entreprises formatrices et les écoles professionnelles créant ainsi un mode discontinu d'acquisition de savoirs pratiques et de connaissances théoriques.

- Il en résulte un manque de coordination ne favorisant guère une mise en application immédiate des connaissances théoriques dans les travaux pratiques.
- On relèvera également que les règlements d'apprentissage, de par la précision qu'ils apportent à la description des travaux pratiques à réaliser sur la place de travail, peuvent se trouver en décalage avec l'évolution des technologies. La lourdeur des procédures de modification des règlements due à la nécessité de prendre en compte les réalités professionnelles propres aux différentes régions du pays en rend l'adaptation assez laborieuse. Il était parfois plus simple de créer un nouveau règlement, donc un nouveau « métier », plutôt que de s'engager sur la voie d'une modification d'un règlement existant. Cette tendance explique en partie la multiplication des règlements sous le régime de la loi de 1978.
- La nouvelle loi de 2002 entend améliorer le système de formation professionnelle initiale en le rendant plus souple au plan des adaptations nécessitées par les évolutions dans l'organisation du travail. Une telle réforme passe notamment par l'abolition progressive de tous les règlements d'apprentissage encore en vigueur et leur remplacement par des ordonnances sur la formation professionnelle initiale.
- Par comparaison avec les règlements, les ordonnances seront rédigées en termes plus généraux et prendront en compte les objectifs fondamentaux de la formation professionnelle initiale que la loi de 2002 définit de la manière suivante à son Art. 15 :

« La formation professionnelle initiale vise à transmettre et à faire acquérir les compétences, les connaissances et le savoir-faire (ci-après qualifications) indispensables à l'exercice d'une activité dans une profession, un champ professionnel ou un champ d'activité (ci-après activité professionnelle) »

Voir définition complète selon la LFPr 2002 disponible sous *Législation*

- A relever que les futures ordonnances s'éloignent de la notion de « métier » sous-jacente à tous les règlements élaborés sous le régime de la loi de 1978 et introduit explicitement une référence aux qualifications nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle. Cet abandon est particulièrement adéquat dans la mesure où la vision « d'apprendre un métier pour la vie » est révolue : les analyses de la population active ont en effet fait apparaître que 3 ans après avoir obtenu leur CFC, la moitié des personnes exerçait une profession autre que celle correspondant au métier de base appris ce qui démontre une très forte mobilité professionnelle dans la réalité du monde du travail.
- Outre une meilleure prise en compte de la diversité du champ professionnel que connaîtront les personnes en formation, les ordonnances précisent les aspects essentiels du processus d'apprentissage dont notamment « *les objectifs et les exigences de la formation à la pratique professionnelle et à la formation scolaire* » (selon LFPr Art. 19) Ces prescriptions renvoient à la définition des contenus qui se fonde désormais sur un nouveau concept.

Le concept de compétences : élément fondamental de la définition des contenus

- La nécessité de mieux formuler les objectifs de formation afin d'en faciliter une mise en œuvre coordonnée entre l'entreprise formatrice et l'école professionnelle a amené l'OFFT à éditer un « *Manuel pour l'élaboration des ordonnances sur la formation professionnelle initiale* ».

Version 2006 en cours de réimpression disponible sous *Documents*. Un extrait des pages 18 à 26 fait partie de la documentation personnelle

- Le plan de formation qui accompagne les ordonnances se fonde sur les principes suivants énoncés par le manuel précité :
 - La formation professionnelle initiale a pour but de dispenser des compétences
 - Les compétences rendent les personnes en formation aptes à gérer les situations professionnelles (voire privées)
 - Les compétences attendues de professionnels formés sont décrites en tant qu'objectifs de formation
- Cette nouvelle approche des objectifs de formation oblige à un réexamen en profondeur du programme pratique fixé par les règlements actuels d'apprentissage. On ne peut désormais plus se satisfaire de dresser la liste des travaux que doivent exécuter les apprentis, il faut en revanche localiser des situations de travail à partir desquelles on en tire un

ensemble d'actions de formation devant conduire à des comportements adéquats : la formulation des objectifs de formation se fait désormais en terme de compétences.

- Si l'on considère qu'une compétence, au sens où l'entend Le Boterf (voir bibliographie) « *est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes* » il devient impératif de recomposer l'articulation entre la formation pratique et la formation scolaire.
- Un tel processus d'apprentissage s'inscrit dans une démarche pédagogique fondée sur le concept de « situation-problème » qui fait de l'entreprise formatrice un support terrain pour la mise en pratique des connaissances acquises durant les cours. Ce concept de projet postule une nouvelle dynamique dans le déroulement de la formation : l'individu intègre connaissances et performance, il donne du sens à ses actes et acquiert ainsi progressivement une autonomie. On se trouve ainsi en présence d'un modèle que l'OFFT qualifie de « Ressources-Compétences ».

Présentation schématique du modèle dans le *Manuel*

- A l'avenir, les futures ordonnances seront élaborées à partir de l'énoncé des compétences qui devront être

maîtrisées au terme de la formation selon trois champs complémentaires :

- compétences professionnelles,
 - compétences méthodologiques,
 - compétences sociales et personnelles
- Les compétences professionnelles seront celles qui seront le plus approfondies puisqu'elles qu'elles constituent l'essentiel de la formation ; elles entreront par conséquent dans la définition des trois niveaux d'objectifs fixés par la méthode Triplex, à savoir :
 - Niveau des objectifs généraux = champs d'action de l'activité professionnelle, cadre référentiel général
 - Niveau des objectifs particuliers = comportements à promouvoir dans une situation déterminée
 - Niveau des objectifs évaluateurs = comportements concrets observables

Présentation schématique de la méthode Triplex dans le *Manuel*

- Quant aux compétences méthodologiques, personnelles et sociales, leur description ne sera précisée qu'au seul niveau des objectifs généraux.
- La nouvelle formulation des objectifs de formation aura une incidence forte sur le déroulement du processus

d'apprentissage et le réaménagement des séquences entre les différents lieux de formation.

Aménagement séquentiel des processus d'apprentissage : situation de travail, unités de formation et structure modulaire

- Selon le nouveau concept d'élaboration des ordonnances, celles-ci seront accompagnées d'un plan de formation unique applicable aussi bien au sein des entreprises formatrices que dans le cadre de l'enseignement professionnel.
- Les plans de formation seront construits selon des unités spécifiques qui renvoient à des situations particulières de travail pour lesquelles des actes déterminés sont attendus nécessitant la mobilisation de savoirs pertinents. Fondée sur la notion de compétences, une telle structuration des objectifs se traduit par l'insertion de ces derniers sur l'environnement de travail davantage envisagé comme un lieu de mise en application pratique que comme une activité de production.
- A signaler que cette nouvelle approche de la formation professionnelle initiale tend à renforcer la responsabilité de l'entreprise en matière de prestations de formation et conséquemment à éloigner le contrat d'apprentissage de la notion juridique qui en fait un contrat de travail privé de nature spéciale selon le code des obligations (voir Volet No 4).
- Une bonne illustration de la mise en application de ce nouveau concept de formation professionnelle initiale

se rencontre avec l'apprentissage d'employé de commerce.

- Formalisé dès le dernier quart du XIXe siècle cet apprentissage a toujours bénéficié du soutien très actif de la Société suisse des employés de commerce – SEC Suisse <http://www.kv-schweiz.ch/sw1540.asp> qui recrute ses adhérents dans les domaines de la banque, des assurances, des fiduciaires, des études d'avocats, du commerce de détail, des agences de voyages, des services administratifs des entreprises, des administrations publiques, etc.
- En adéquation avec cet éventail de secteurs d'activités économiques, l'apprentissage de commerce se caractérise par sa très grande polyvalence puisque les tâches devant être maîtrisées (correspondance, comptabilité, gestion administrative, communication en plusieurs langues) sont présentes dans une multitude de postes de travail.
- L'autre particularité de cet apprentissage tient au fait que l'acquisition des savoirs théoriques fondamentaux se fait pour une grande part à l'école alors que leur mise en application se déroule sur les places de travail. Cette interpénétration se retrouve dans la réglementation du 24 janvier 2003 qui présente sous une forme intégrée les objectifs pour la formation en entreprise et pour la formation scolaire. Introduite en 2003, soit une année avant l'entrée en vigueur de la nouvelle loi fédérale, cette re-formulation des objectifs conserve encore l'appellation de *Règlement* alors même que son contenu se fonde sur le nouveau

concept d'élaboration des ordonnances sur la formation.

Voir le règlement du 24 janvier 2003 disponible sous *Réglementation* et plus particulièrement les pages 15 à 24

- A la suite de sa réorganisation en 2003, l'apprentissage d'employé de commerce se déroule désormais selon un parcours de formation sur 3 ans selon un découpage qui distingue des *situations de travail et d'apprentissage, des unités de formation et des unités d'enseignement*. Ces trois éléments sont articulés en séquences afin d'assurer une bonne coordination entre les prestations des entreprises formatrices et celles de l'école professionnelle.

Une vue d'ensemble sur le déroulement de l'apprentissage d'employé de commerce suite à la réforme de 2003 a fait l'objet d'une présentation Power Point disponible sous *Documents*

- Les réflexions sur l'aménagement de structures de formation initiale adaptées à l'évolution rapide des qualifications exigées sur le marché du travail ont fait apparaître l'utilité que pouvait présenter un découpage des objectifs selon des unités spécifiques parfaitement articulées entre elles mais susceptibles d'être modifiées pour elles-mêmes. Un bon exemple d'une telle modularisation dans la définition des contenus nous est apporté par le « *Plan modulaire à l'appui de l'ordonnance sur la formation initiale d'informaticienne/d'informaticien* » daté du 13 décembre 2004.

Ordonnance et plan de formation disponibles sous *Réglementation*

- Rédigée en termes généraux, *l'ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'informaticienne/informaticien* renvoie à un plan de formation unique que doivent appliquer les entreprises formatrices et les écoles professionnelles sur une base coordonnée. Toutes les compétences professionnelles décrites par le plan de formation sont déclinées selon des objectifs opérationnels qui renvoient à des actions concrètes que doivent maîtriser les personnes en formation. Lorsque les outils évoluent – introduction de nouveaux logiciels, modification dans les standards de communication en réseaux – l'adaptation du plan de formation nécessite une simple mise à niveau du module directement impliqué par cette évolution.
- A signaler également que l'ordonnance sur la formation d'informaticien illustre parfaitement la notion de champ professionnel considéré comme « *un environnement de travail relativement homogène regroupant des activités convergentes exigeant des profils apparentés de qualifications* ».

Sur cet objet voir article JPG paru dans Panorama disponible sous *Documents*

- La définition des compétences nécessaires à la maîtrise des tâches incombant aux informaticiens distingue trois orientations spécifiques en plus d'une option généraliste. Ces quatre cursus de formation se basent sur un ensemble d'au moins 12 modules choisis parmi un catalogue de 16 modules. Ce choix

est dicté par les possibilités présentes au sein des entreprises formatrices – respectivement auprès des écoles de métiers – il est sanctionné par les autorités cantonales qui délivrent l'autorisation de former.

- Cette nouvelle structuration des processus d'apprentissage illustrée ci-dessus par les formations professionnelles initiales d'employé de commerce et d'informaticien va sensiblement modifier l'organisation des examens qui doivent conduire à l'obtention d'un CFC.

De la notion d'évaluation à celle de procédures de qualification

- La loi fédérale de 1978 faisait dépendre l'attribution d'un CFC de la réussite aux examens de fin d'apprentissage. Une analyse critique du déroulement des examens de fin d'apprentissage organisés selon les prescriptions des règlements établis sous le régime de la loi de 1978 met en lumière plusieurs aspects peu satisfaisants :
 - La réussite de l'apprentissage se détermine exclusivement en fin de cursus à travers une série d'épreuves intensives regroupées sur quelques jours
 - L'absence de promotion annuelle a pour conséquence que des candidates et candidats peuvent se présenter aux examens finals avec des chances de réussite quasi nulles (les taux d'échec peuvent atteindre 50% selon les volées dans certaines professions)

- La constitution des collèges d'experts n'est pas toujours aisée ; l'impartialité et l'objectivité de ceux-ci peuvent être remises en question lorsque les connaissances professionnelles évoluent et que les épreuves orales et écrites ne s'adaptent pas à cette évolution
- Le faible poids relatif des notes scolaires ne facilite pas le rôle des enseignants et peut contribuer à perturber le travail en classes
- La nouvelle loi fédérale de 2002 a introduit la notion de « *procédures de qualification* » et précisé que celles-ci permettraient d'attester les qualifications professionnelles par un examen global, par une combinaison d'examens partiels ou par d'autres procédures reconnues par l'OFFT (LFPPr Art. 33) Ces dispositions légales sont importantes dans la mesure où elles n'imposent plus l'organisation d'un examen unique de fin d'apprentissage mais qu'elles rendent possibles des aménagements plus souples de dispositifs d'évaluation.
- L'ordonnance d'exécution de la LFPPr 2002 rappelle que les procédures de qualification se fondent sur les objectifs définis dans les ordonnances relatives à la profession et qu'elles doivent « *permettre d'évaluer et de pondérer équitablement les éléments oraux, écrits et pratiques en tenant compte des particularités du domaine de qualification correspondant et prendre en considération les notes obtenues à l'école et dans la pratique* »(OFPr Art. 30).
- Dans le cadre de l'élaboration des ordonnances appelées à remplacer les règlements d'apprentissage,

c'est à travers les « *objectifs évaluateurs* », qui se réfèrent à des comportements observables, que l'on pourra apprécier dans quelle mesure la formation professionnelle a permis d'atteindre les objectifs. Ces objectifs évaluateurs seront constitutifs des *procédures de qualification* au sens où l'entend la nouvelle loi fédérale de 2002.

- Dans la formulation des objectifs évaluateurs, le *Manuel pour l'élaboration des ordonnances* fait référence à la taxonomie des objectifs d'apprentissage proposée par Bloom (voir bibliographie) qui distingue 6 niveaux de complexité croissante dans le domaine cognitif : savoir, comprendre, appliquer, analyser, synthétiser, évaluer.
- Ainsi que le relève le manuel, « *les formations professionnelles ne requièrent pas toutes des objectifs évaluateurs des paliers de complexité les plus élevés. Une ordonnance peut ainsi ne comprendre que des objectifs évaluateurs allant jusqu'au niveau de complexité C4* ».
- La mise en application de ces nouveaux principes va inmanquablement se traduire par un réaménagement de l'articulation entre les lieux de formation (entreprise formatrice, école professionnelle) puisque la maîtrise des compétences fixées par les objectifs ne peut être atteinte que par l'intégration des apports spécifiques de chacun d'eux.
- Une illustration de ces principes se rencontre dans la formation d'employé de commerce, déjà signalée plus

en avant, dont le règlement du 24 janvier 2003 prévoit une procédure d'évaluation par paliers :

- Une évaluation dans l'entreprise formatrice et à l'école est effectuée à la fin de la première année d'apprentissage. Elle sert à examiner si l'apprentissage peut être poursuivi dans le profil choisi (Art. 7)
- Des évaluations portant sur des situations de travail et des unités de formation en entreprises effectuées chaque année d'apprentissage (Art 15)
- Des examens écrits et oraux sur les branches enseignées à l'école professionnelle dont les résultats se combinent avec les notes obtenues durant l'année scolaire (Art. 15)

Règlement disponible sous *Réglementation*

- *L'ordonnance pour la profession d'informaticien* du 13 décembre 2004, dont le plan de formation présente une structure modularisée (voir supra), apporte également un exemple de procédure de qualification fondée sur les nouveaux principes d'évaluation (Art 17 à 21) :
 - L'ordonnance distingue quatre domaines de qualification : culture générale, formation de base, formation spécifique à l'orientation et l'exécution d'un travail pratique individuel
 - Les domaines professionnels sont évalués à travers des « test de compétences » portant sur les différents modules et organisés au terme de

ceux-ci tout au long du cursus de formation alors que le travail pratique individuel se déroule à la fin de l'apprentissage selon le mode organisationnel traditionnel

- Le domaine de culture générale se fonde sur l'enseignement dispensé dans cette branche par l'école professionnelle qui en assure l'évaluation à travers un travail personnel dont la note se combine avec celles obtenues durant la dernière année scolaire
 - Les quatre domaines doivent tous être achevés avec une note suffisante de 4.0 ce qui signifie que la culture générale est également éliminatoire ce qui n'était jamais le cas sous le régime de la loi de 1978
 - Pour le calcul de la note globale de fin d'apprentissage, le résultat obtenu au travail pratique individuel compte double ce qui confirme le maintien de la primauté de la mise en application compétences professionnelles dans l'évaluation des objectifs de formation
- La généralisation progressive de ces nouvelles procédures de qualification, au fur et à mesure qu'entreront en vigueur les ordonnances en remplacement des règlements d'apprentissage, va entraîner des modifications sensibles dans les habitudes en matière d'évaluation. D'une manière générale, il faut souligner que pour les personnes responsables au sein des entreprises formatrices des personnes en formation, leur implication active dans les procédures de qualification, leur collaboration plus étroite avec le corps enseignant des écoles professionnelles vont se traduire par un nouveau rôle à exercer qui débouche sur de nouvelles formes de

partenariat entre les divers acteurs des processus de formation (voir Volet No 9).

- Il est indéniable que les responsables de formation au sein des entreprises formatrices devront pouvoir se prévaloir de qualifications pédagogiques plus étendues que celles que l'on exigeait précédemment des *maîtres d'apprentissage*. Certains représentants du monde professionnel s'inquiètent de ces exigences élevées et soulignent qu'elles sont de nature à dissuader certaines entreprises à former des apprentis ... une tentation qui s'avère particulièrement malvenue dans un contexte marqué par une diminution des places d'apprentissages (voir volet No 7).
- En relation avec ces nouvelles procédures de qualification, on signalera encore que la loi de 2002 distingue explicitement l'aménagement des filières de formation (chapitres 2, 3 et 4) de l'organisation des procédures de qualification amenant la délivrance des certificats et titres (chapitre 5) Ce faisant, la loi rappelle qu'en matière de procédures de qualification :

« L'admission est indépendante du fait d'avoir suivi ou non une filière de formation déterminée. L'office règle les conditions d'admission aux procédures de qualification » LFP Art. 34

- Cette perméabilité doit permettre à des personnes adultes de faire valoir leurs expériences professionnelles voire leur formation antérieure en vue de pouvoir obtenir un CFC sans s'astreindre à une formation initiale structurée selon la voie de l'apprentissage. Afin d'éviter la reconnaissance

arbitraire d'acquis par des organes non officiels, il est essentiel de mettre en place des procédures standardisées conduites par des institutions agréées.

- Les solutions qui s'instaurent progressivement se fondent sur un parcours séquentiel : évaluation de son niveau de qualifications par l'établissement d'un bilan de compétences, repérage et vérification des acquis à partir du bilan, validation des acquis à intégrer dans la procédure de qualification conduisant à la délivrance du CFC. Pour la conduite des deux premières étapes, des prestataires de services ont été créés : d'elles institutions sont constituées d'équipes de spécialistes maîtrisant parfaitement des instruments d'évaluation adaptés aux différents champs professionnels.

Exemple le CBVA à Neuchâtel, présentation sous *Sites Internet*

- Une coordination entre ces différents prestataires doit être assurée au niveau national pour garantir une égalité de traitement. Voir le système de reconnaissance et de validation qui se met en place au plan national avec le concours des autorités cantonales par l'institution Valida.

Accès à Valida sous *Sites Internet*

Volet No 9 : Formation en alternance : nouvelles formes de partenariat entre les entreprises et les écoles, évolution des rôles respectifs

1. Aspects significatifs

- La reconnaissance légale des divers lieux de formation
- Construction de séquences distribuées entre les divers lieux de formation ; réseaux d'entreprises formatrices : un concept novateur
- Introduction de stages de formation pratique dans les filières en écoles à plein temps ; adaptation de l'organisation scolaire
- Redéfinition des rôles entre les prestataires de la formation : incidences sur les qualifications des formateurs et des enseignants

2. Pistes de réflexion complémentaire

- Fondements théoriques des modèles d'apprentissage fondés sur l'alternance entre des lieux de formation
- Les changements de mentalité, condition nécessaire à la création de réseaux d'entreprises

- Spécificité d'une pédagogie propre à la formation professionnelle : le rôle de l'IFFP _ Institut fédéral de hautes études en formation professionnelle

3. Sources bibliographiques

- Amos, J. (2001). De nouveaux souffles pour l'alternance ? *Panorama*, 1, 14-15.
- Cahiers Pédagogiques (1994). *L'alternance*, n°320.
- Clénet, J. & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale, *Education Permanente*, 163(2), 43-58.
- Geay, A. et al. (1999). Actualité de l'alternance. *Revue Française de Pédagogie*, n°128, juillet-août-septembre, 107-125.
- Geay, A., Hahn, C. & Besson, M. (2005). Evolution et spécificité de l'alternance dans l'enseignement supérieur de management. *Education Permanente*, 163(2), 15-28.
- Golhen, E. (2005). Alternance et éducation nouvelle. Rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education Permanente*, 163(2), 59-70.
- Héritier, M. (2005). *Deux regards vers un but commun : quels outils, cadres de références, mettre en place pour promouvoir le partenariat école/terrain ?* Lausanne : ISFPF.

- Landry, C. (dir.) (2002). *La formation en alternance*. Sainte Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Perret, J.-F. (2001). Concevoir une formation par alternance : points de repère. *Dossier de Psychologie*, n°57, mars, 1-9.

La reconnaissance légale des divers lieux de formation

- Sous le régime de la loi de 1978, le système dual était construit sur deux lieux de formation : la place de travail auprès du maître d'apprentissage, l'école professionnelle
- La nouvelle législation entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2004 a élargi l'assise sur laquelle repose l'organisation de la formation professionnelle initiale en distinguant formellement trois éléments (LFPr Art. 16 al. 1 lit. c) :
 - une formation à la pratique professionnelle
 - une formation scolaire composée d'une partie de culture générale et d'une partie spécifique à la profession
 - des compléments à la formation pratique et à la formation scolaire, là où l'exige l'apprentissage de la profession
- L'acquisition de ces différents éléments constitutifs de la formation professionnelle initiale s'opère sur différents lieux de formation que la loi énumère de manière exhaustive (LFPr Art. 16 al. 2) :

- Pour la formation à la pratique : une entreprise formatrice, un réseau d'entreprises formatrices, une école de métiers, une école de commerce ou d'autres institutions accréditées
- Pour la formation scolaire : une école, professionnelle, de métiers ou de commerce
- Pour les compléments à la pratique et à la formation scolaire : les cours interentreprises ou d'autres lieux de formation comparables

- Attendu qu'il incombe aux cantons de mettre en application la législation fédérale, il faut relever que la Suisse romande se différencie de la Suisse alémanique par le nombre élevé d'écoles de métiers et d'écoles de commerce qui doivent prendre les dispositions nécessaires afin d'assurer simultanément la formation à la pratique et la formation scolaire ; de même, en ce qui concerne les cours interentreprises, ceux-ci sont généralement pris en charge par des centres professionnels qui disposent de toutes les infrastructures nécessaires alors qu'en Suisse alémanique, ce sont souvent des lieux de formation ad hoc spécialement aménagés, à leurs frais, par les entreprises formatrices.

Construction de séquences distribuées entre les divers lieux de formation ; réseaux d'entreprises formatrices : un concept novateur

- A l'avenir, les futures ordonnances seront élaborées à partir de l'énoncé des compétences qui devront être maîtrisées au terme de la formation dans trois champs distincts : compétences professionnelles, méthodologiques, sociales et personnelles (voir Volet No 8).

- A partir des objectifs généraux fixés par les ordonnances, les plans de formation déclinent des objectifs particuliers qui renvoient à des situations de travail pour lesquelles des actes déterminés sont attendus nécessitant la mobilisation de savoirs pertinents fondés sur les connaissances acquises à l'école professionnelle.
- Il incombe à l'entreprise formatrice de veiller à concrétiser ces situations de travail qui font partie intégrante du processus de formation. Il y a donc une différence sensible par rapport au système dual traditionnel dans lequel le maître d'apprentissage, en signant le contrat, s'engage à faire exécuter par l'apprenti les divers travaux figurant dans la partie A du règlement en respectant leur échelonnement selon les années d'apprentissage (voir Volet No 4, Règlement pour la profession de dessinateur en bâtiment).
- Avec la nouvelle systématique introduite par les ordonnances appelées à remplacer les règlements, l'engagement de l'entreprise formatrice porte sur le respect des objectifs de formation rédigés en termes de compétences. Il faut garder présent à l'esprit que dès lors que celles-ci se réfèrent à des situations de travail, ces dernières ne sont pas nécessairement présentes dans le cours ordinaire des activités de l'entreprise formatrice.
- Afin de ne pas perdre la collaboration d'entreprises intéressées à engager des apprentis mais incapables de garantir la prise en charge de la totalité du plan de formation, la loi fédérale de 2002 a introduit une

nouvelle modalité organisationnelle du processus d'apprentissage.

- En complément à la modalité traditionnelle qui attribue la responsabilité de l'apprentissage à une seule entreprise signataire du contrat, la loi de 2002 prévoit la possibilité de créer un réseau d'entreprises formatrices par quoi il faut entendre un « *regroupement de plusieurs entreprises dans le but d'offrir aux personnes en formation une formation complète à la pratique professionnelle dans plusieurs entreprises spécialisées* » (OFPr Art. 6 lit. c).
- Avec cette nouvelle modalité organisationnelle, la formation initiale peut être aménagée sous la forme d'un « parcours » qui répartit les différentes unités prévues par le plan de formation entre plusieurs entreprises en fonction des activités qu'elles sont en mesure d'assurer. La personne en formation va ainsi connaître plusieurs environnements de travail. La planification de ce parcours est assurée par l'entreprise principale du réseau qui est signataire du contrat d'apprentissage et qui veille à une bonne coordination entre les autres entreprises formatrices.
- A signaler qu'une telle construction séquentielle enrichit sensiblement le schéma original du système dual et renforce le concept d'alternance entre divers lieux de formation. On peut ainsi parler de « nouvelles formes de partenariat » dont la mise en œuvre est de nature à favoriser la relance des filières d'apprentissage.

Sur cet objet voir l'article JPG paru en 2004 dans la revue Panorama disponible sous *Documents*

- Afin d'encourager la mise en place de réseaux d'entreprises formatrices, l'OFFT vient de créer un site Internet qui apporte les informations utiles aux milieux professionnels intéressés.

A consulter sous

<http://www.verbuende.ch/global/?id=10000&l=f&t=vls>

Adresse accessible sous *Sites Internet*

Introduction de stages de formation pratique dans les filières en écoles à plein temps ; adaptation de l'organisation scolaire

- En principe, les écoles de métiers sont en mesure d'assurer la formation initiale de leurs élèves en apprentissage et ceci tant sur le plan de la pratique professionnelle que sur celui des connaissances théoriques. Elles disposent à cette fin des ressources en personnel (maîtres de pratique et enseignants de branches théoriques) ainsi que des infrastructures matérielles adéquates (ateliers, laboratoires).

Pour une analyse de ces formations en milieu scolaire, voir l'ouvrage collectif Perret J.-Fr. et Perret-Clermont A.-N. (bibliographie Volet No 8)

- Avec la généralisation du concept de compétences sur lequel s'appuiera à l'avenir l'élaboration des ordonnances sur la formation, les écoles de métiers – et d'une manière générale les écoles à plein temps y inclus les écoles de commerce et les écoles du

domaine de la santé – devront veiller à créer des situations de travail nécessaires à l'acquisition et à la maîtrise des comportements fixés par les objectifs particuliers.

- La voie consistant à aménager des « lieux de travail reconstitués » au sein même de l'école offre dans certains cas une réponse adéquate ; cette formule trouve néanmoins assez rapidement ses limites dans la mesure où les relations interpersonnelles restent inscrites dans un cadre scolaire. Manque également à ces « mises en scène » la pression du temps qu'impose un travail exécuté dans des conditions réelles.
- La loi fédérale de 2002 a par conséquent introduit la notion de stage soit « *une formation à la pratique professionnelle faisant partie d'une formation initiale en école et effectuée en-dehors de l'école* » (OFPr Art. 6 lit. d).
- Cette voie prometteuse est déjà présente dans les écoles de la santé ; des essais pilotes sont en cours dans les écoles de commerce et plusieurs écoles de métiers se sont engagées dans des collaborations fructueuses avec des entreprises. On se trouve ici en face de cursus de formation en alternance qui nécessitent une profonde adaptation de l'organisation scolaire notamment par l'évolution des rôles d'enseignants à ceux de tuteurs responsables de l'accompagnement et de l'encadrement des élèves durant les stages.

Redéfinition des rôles entre les prestataires de la formation ; incidences sur les qualifications des formateurs et des enseignants

- La loi fédérale de 2002 énonce un principe impératif de collaboration entre les lieux de formation : « Pour atteindre les buts de la formation professionnelle initiale, les prestataires de la formation à la pratique professionnelle, de la formation scolaire et de cours inter-entreprises et d'autres lieux de formation collaborent » (LFPr Art. 16 al. 5).
- Si la nécessité d'une telle collaboration paraît évidente en regard des exigences qu'impose l'aménagement de filières de formation en alternance, il faut bien voir cependant que l'on se trouve confronté à certaines habitudes qui ont conforté des attitudes souvent profondément ancrées dans les mentalités.
- De fait, l'évolution que devrait susciter l'application de ce postulat de collaboration débouche sur une meilleure mise en commun de ressources présentes au sein d'entreprises formatrices respectivement d'établissements scolaires et sur leur engagement partagé dans le but d'atteindre le plus efficacement des objectifs de formation.
- Ceci passe par une redéfinition des rôles qui s'exprime notamment par l'abandon, dans la loi de 2002, du terme de « maître d'apprentissage » trop orienté sur le monde du travail et son remplacement par celui de « formateurs actifs dans les entreprises formatrices ».

- Sous le régime de la loi de 1978, le rôle de maître d'apprentissage était exercé par celle ou celui qui pouvait se prévaloir des capacités professionnelles requises par le règlement. En sa qualité d'organe de surveillance, le service cantonal de la formation professionnelle approuve les contrats d'apprentissage pour autant que toutes les conditions prescrites soient remplies et notamment celles relatives aux qualifications des maîtres d'apprentissage. Les cantons étaient responsables d'organiser des cours de formation pour maître d'apprentissage dont le but

« était d'inculquer aux participants les méthodes indispensables pour diriger les apprentis avec toute la compréhension voulue et leur assurer une formation judicieuse » OFPr 7 novembre 1979, art. 10

- La nouvelle loi 2002 précise la mission des formateurs et définit les qualifications dont ils doivent pouvoir se prévaloir (LFPr Art. 45) :
 - « les formateurs sont des personnes qui, dans le cadre de la formation professionnelle initiale, dispensent la formation à la pratique professionnelle »
 - « Les formateurs disposent d'une formation qualifiée dans leur spécialité professionnelle et justifient d'un savoir-faire pédagogique, méthodologique et didactique adéquat »
- La Confédération fixe les exigences minimales de la formation des formateurs dont la mise en œuvre incombe aux cantons. Ces exigences se sont sensiblement alourdies par rapport à la situation

antérieure puisque la formation doit « *allier le savoir-faire technique et la compétence en matière de pédagogie professionnelle* » (OFPr, art. 49) Dès lors que l'on se trouve en présence de l'aménagement par les cantons d'une véritable filière de formation, la Conférence suisse des offices cantonaux de la formation professionnelle (CSFP) a édité un Manuel pour la formation en entreprises destiné à celles et ceux qui auront la charge de la formation initiale pratique en entreprise.

Présentation du Manuel CSFP sous *Documents*

- L'expérience montrera quelle sera l'incidence de cette structure de formation sur le degré d'engagement des entreprises à l'égard de l'apprentissage, le risque étant que l'accroissement des exigences à l'égard des formateurs à la pratique professionnelle se traduise par une diminution de l'offre et accentue ainsi les déséquilibres sur le marché des places d'apprentissage (voir Volet No 7).
- En ce qui concerne l'autre partenaire en matière de prestations de formation, à savoir les écoles professionnelles, celles-ci ont besoin de personnel en mesure d'enseigner les différentes disciplines figurant dans les programmes – cadres fixés par les réglementations fédérales : technologie professionnelle, branches scientifiques, branches commerciales, langues, culture générale, éducation physique. Jusque vers les années 1990, la plupart des enseignants étaient porteurs des titres délivrés par les filières professionnelles (brevet, diplôme, technicien ET, ingénieur ETS) ; les écoles professionnelles

commerciales constituaient une exception dans la mesure où les enseignants, à l'instar de ceux des écoles de commerce, étaient porteurs d'un titre universitaire dans leur discipline (langues, droit, économie).

- Avec la consolidation de l'enseignement de la culture générale (accent mis sur la communication et la compréhension des phénomènes de société) et le développement de la maturité professionnelle, les écoles professionnelles ont progressivement élargi le bassin de recrutement des membres du corps enseignant. On trouve présentement un certain équilibre entre les enseignants ayant accompli une formation professionnelle supérieure (niveau tertiaire non universitaire), ceux issus des HES et ceux porteurs d'un titre universitaire.
- Quant à la qualification pédagogique des enseignants des écoles professionnelles, la situation sous le régime de la loi de 1978 était assez claire : créé en 1972, un Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISFPF) avait pour tâche « *la formation et la formation continue des maîtres qui enseignent à plein temps ou à titre accessoire dans les écoles professionnelles* » En accord avec sa mission, l'ISFPF a délivré des DFAP – Diplôme fédéral d'aptitudes pédagogiques pour l'enseignement de toute la gamme des branches inscrites aux programmes appliqués par les écoles professionnelles. Par ailleurs, les cantons bénéficiaient d'une certaine marge d'appréciation en ce qui concerne la délivrance d'une habilitation à enseigner dans les écoles professionnelles ce qui leur donnait la possibilité de reconnaître d'autres titres pédagogiques que ceux délivrés par l'ISFPF : il en

allait ainsi pour tous les enseignants porteurs d'un titre universitaire auxquels on demandait la préparation d'un CAP à travers la fréquentation des séminaires pédagogiques organisés par certaines universités.

- A l'avenir, les qualifications exigées des membres du corps enseignant des écoles professionnelles sont fixées de manière uniforme au plan national sur la base de la nouvelle loi entrée en vigueur au 1^{er} janvier 2004. Les principes généraux qui devront être appliqués sont les suivants selon les dispositions de l'OFPr Art. 46 :
 - Se prévaloir d'un titre de formation professionnelle supérieure (ES, brevet, maîtrise) ou du niveau d'une haute école (université, EPF, HES)
 - Avoir une formation à la pédagogie professionnelle du niveau d'une haute école. Celle-ci comprendra 1'800 heures de formation qui peuvent être ramenées à 300 si le titulaire est déjà au bénéfice d'une formation pédagogique lui permettant d'enseigner dans un gymnase
 - Disposer d'une expérience en entreprise de six mois au moins
- Les exigences en matière de formation à la pédagogie professionnelle sont sensiblement réduites pour les titulaires qui occupent un poste partiel et qui partagent leur charge d'enseignement avec la poursuite d'une activité professionnelle ; elles ne s'appliquent pas aux titulaires d'un enseignement ne dispensant que 4 heures hebdomadaires en moyenne OFPr Art. 47.

- La question reste encore ouverte en ce qui concerne les institutions qui permettront l'acquisition des qualifications pédagogiques requises. Il faut en effet prendre en considération le fait qu'avec l'entrée en vigueur de la LFPPr de 2002 qui stipule à son Art. 48 que « *La Confédération encourage la pédagogie professionnelle et entretient à cet effet un institut de niveau haute école* », l'ISPFP a été remplacé par un Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle. Conformément à son statut, l'IFFP a créé un Master of Science en développement de la formation professionnelle dont l'objectif est de permettre d'exercer « *une activité scientifique dans la formation professionnelle dans les entreprises, les associations professionnelles, les organisations du monde du travail, les écoles professionnelles et les administrations* » ; en parallèle, l'IFFP maintient des titres pédagogiques de type DFAP (voir supra) mais ces prestations de niveau Bachelor pourraient aussi incomber aux HEP pour autant qu'elles ouvrent leurs filières à des porteurs de maturité professionnelle et/ou de diplôme de formation professionnelle supérieure.
- D'une manière générale, on se trouve en présence d'une augmentation des exigences formulées tant à l'égard des formateurs en entreprises qu'auprès des enseignants des écoles professionnelles dont les rôles respectifs vont sensiblement s'enrichir tant au niveau de la conduite des processus d'apprentissage qu'à celui de la gestion des procédures de qualifications (voir Volet No 8).
- Cette redéfinition des rôles qu'implique l'aménagement de filières de formation initiale fondée sur les principes de l'alternance devrait renforcer le partenariat entre les

différents acteurs impliqués dans la préparation d'un CFC. Cette évolution doit favoriser des actions coordonnées afin d'aboutir à une plus grande convergence au plan des finalités et garantir une réelle acquisition des compétences fixées par les objectifs. Cette collaboration active doit encore être aménagée dans la plupart des secteurs professionnels, elle est en revanche déjà bien implantée dans tout le domaine de la santé qui peut se prévaloir d'une longue tradition en matière de processus construits en alternance lorsque la formation du personnel infirmier se déroulait sous l'ancien régime du concordat signé entre les cantons et la Croix-Rouge

Dossiers et Cahiers de Psychologie parus

Dossiers de psychologie :

N° 32 (1988) Relations interethniques et interconfessionnelles
au sein de la chrétienté.
(*I. Kampffmeyer*)

fr. 6.--

N° 33 (1988) Art & Psychologie.
(*C. Rosselet-Christ*)

fr. 6.--

N° 34 (1988) Journées des chercheurs en psychologie.
Société Suisse de Psychologie Neuchâtel
1-2 octobre 1987. (Série recherches)
(*A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson - eds*)

fr. 4.--

N° 35 (1988) A brief introduction to conversational Analysis.
(*N. Bell*)

fr. 4.--

N° 36 (1988) L'intersubjectivité en situation de test.
(*M. Grossen - 482 pages*)
paru chez Delval, Fribourg.

fr. 48.--

N° 37 (1989) Social Interactions and Transmission of
Knowledge.
(*A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo*)

fr. 8.--

N° 38 (90/91) Statistiques et Sciences Humaines.
Notes de travail.
(*L. O. Pochon*)

fr. 7.--

N° 39 (90/91) Regards, interactions sociales et
développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10
ans dans des épreuves opératoires
piagésiennes. (*A. Brossard*)

fr. 40.--

N° 40 (1991) Sciences humaines et démarche qualité.
Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel.
(*A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge, F. Tapenoux*)

fr. 7.--

N° 41 (1992) Quand des enfants et des adolescents volent
à l'étalage : regards et réactions.
(*D. Golay Schilter*)

fr. 8.--

N° 42 (1992) Interazione sociale e sviluppo cognitivo:
ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavor
attinenti. (*A. Iannaccone*)

fr. 8.--

N° 43 (1993) Langages des sexes – De la procréation à la
création. (*C. Rosselet-Christ*)

fr. 8.--

N° 44 (1994) La transmission du savoir dans le "Réseau
d'Echanges de savoirs" de Strasbourg
(*N. Muller*)

fr.10.--

N° 45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (C. Rosselet-Christ)	fr. 8.--	N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique (A.-M. Holzer-Corfu)	fr. 10.--
N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (T. Zittoun)	fr.15.--	N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois (CPLN) (E. Bourquard)	fr. 12.--
N° 47 (1996)	Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget <i>International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8 - 10 September.</i>	fr. 12.--	N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. (A. Van Loon)	fr. 10.--
N° 48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (L. O. Pochon)	fr. 8.--	N° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (N. Muller)	fr. 8.--
N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (L. Oppizzi)	fr. 15.--	N° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (M.-J. Liengme Bessire)	fr. 6.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (C. Damia)	fr. 5.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère (J.-F. Perret)	fr. 4.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. (T. Garduno Rubio - 404 pages)	fr. 35.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine (T. Zittoun)	fr. 10.--

- N° 59 (2003) Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (S. Pain) fr. 17.--
Les mécanismes de la communication didactique (M.-L. Schubauer-Leoni)
- N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (S. Padiglia) fr. 9.--
Rapports sur l'utilisation de nano-réseau (M. Grossen, L.-O. Pochon)
- N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou) (Christophe Matthey) fr. 10.--
Discours de réception du Prix Latsis (A.-N. Perret-Clermont)
- N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement a distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (S. Willemin) fr. 18.--
De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail (M. Rousson)
- N° 63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration (John B. Rijsman) fr. 9.--
N° 29 (1991) Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche (A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni, M. Grossen) fr. 18.--
Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration (M. Rousson, D. Ramaciotti, M. Manghi-Leoussi)
- Cahiers de psychologie :**
- N° 27 (1988) Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent (J.-P. Jelmini)
Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société (C. Gremlinger)
- N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème (M. Grossen)

- N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur
(*L.-O. Pochon, M. Grossen*)
- Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur
(*P. Marro Clément, N. Muller*)
- Interactions socio-cognitives entre enfants sourds
(*J.-F. Perret, A.-C. Prélaz, A.-N. Perret-Clermont*)
- N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal (*N. Muller*)
- Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas (*J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont, L.-O. Pochon*)
- Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral
(*M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont, E. Moss*)
- N ° 33 (1997) Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International
(*A. Naef*)
- Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time"
(*J.-M. Barrelet, A.-N. Perret-Clermont*)
- Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'École Paidos à Mexico
(*T. Gardunio Rubio*)
- Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisse" (*V. Cesari Lusso*)
- Note sur la notion de conflit socio-cognitif
(*T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et F. Carugatti*)
- N° 34 (1998) Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget (*A.-N. Perret-Clermont*)
- Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire (*P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen et A. Trognon*)
- Bagage culturel et gestion des défis identitaires
(*T. Zittoun, V. Cesari Lusso*)
- Note de lecture : *Le cerveau et l'âme* de Georguyi Tchelpanov (*M. Tchoumakov, T. Zittoun*).
- Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances (*N. Muller*)
- N° 35 (1999) Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre
(*N. Muller, A.-N. Perret-Clermont*)
- L'objet en discussion : approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes
(*P. Marro Clément*)

- Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique (A.-N. Perret-Clermont)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (Octobre 1998-septembre 1999)
- N° 36 (2000) Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle (N. Muller).
- L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)
- Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (R. Säljö)
- Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie (octobre 1999 – septembre 2000)
- N°37 (2002) Hommage à Philippe Muller.
- Engendrements symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (T. Zittoun)
- La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (N. Muller)
- Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie (octobre 2000 – septembre 2001)
- N° 38 (2003) Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (K. Darbellay & V. Cesari Lusso)
- Nice designed experiment goes to the local community. (N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro)
- Rapport d'activité (2001-2003)
- N° 39 (2003) Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (Zittoun T.)
- Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (Pochon L.-O.)
- N°40 (2004) Hommage à Michel Rousson
- Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (Pochon L.-O., Lambalez S., Perret-Clermont A.-N., Ghodbane I. & Marechal A.)
- Rapport d'activités (octobre 2003 – septembre 2004)

N° 41 (2005) Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (Willemin, S. & Perret-Clermont, A.-N.)

Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (Zittoun, T.)

Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? *Travaux Pratiques 2 et 3*. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont (Zermatten, J. & Pfister, P.)

Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (Muller Mirza, N.)

Rapport d'activités
(octobre 2004 - septembre 2005)

N°42 (2006) A l'aube de changements....
(Perret-Clermont, A.-N.)

Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire.
(Muller Mirza, N.)

Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (Pochon, L.-O.)

Rapport d'activités Institut de Psychologie
(octobre 2005 – août 2006)

Rapport d'activités Institut des Sciences de l'Éducation (octobre 2005 – août 2006)

N°43 (2008) Des connaissances en transition.
(T. Zittoun)

Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage.
(N. Muller Mirza)

Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (R. Rosciano)

Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (F. Arcidiacono)

An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities.
(F. Arcidiacono & C. Pontecorvo)

Rapport d'activités Institut de psychologie et éducation (octobre 2006 – août 2007)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Les derniers numéros parus peuvent être également téléchargés sur le site: www.unine.ch/ipe