

Les jeunes en formation professionnelle

Rapport IV : Les apprentis en difficultés dans
leur formation et les dispositifs de soutien



**François Rastoldo
Clairette Davaud
Annick Evrard
Ruth Silver**

Mars 2012

Les jeunes en formation professionnelle

**Rapport IV : Les apprentis en difficultés dans
leur formation et les dispositifs de soutien**

**François Rastoldo
Clairette Davaud
Annick Evrard
Ruth Silver**

Mars 2012

Compléments d'information :

François Rastoldo

Tél. +41/0 22 546 71 36

francois.rastoldo@etat.ge.ch

Clairette Davaud

Tél. +41/0 22 546 71 28

clairette.davaud@etat.ge.ch

Annick Evrard

Tél. +41/0 22 546 71 46

annick.evrard@etat.ge.ch

Ruth Silver

Tél. +41/0 22 546 71 38

ruth.silver@etat.ge.ch

Responsable de l'édition :

Narain Jagasia

Tél. +41/0 22 546 71 14

narain.jagasia@etat.ge.ch

Internet :

<http://www.ge.ch/sred>

Diffusion :

Service de la recherche en éducation (SRED)

12, quai du Rhône - 1205 Genève

Tél. +41/0 22 546 71 00

Fax +41/0 22 546 71 02

Document 12.003

*Le contenu de ce document n'engage que la responsabilité
du Service de la recherche en éducation.*

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction | 5 |
| 2. Parcours de formation en apprentissage..... | 7 |
| 3. Difficultés durant l'apprentissage : propos d'apprentis..... | 13 |
| 3.1 Des partenaires de la formation pas toujours bien connus | 14 |
| 3.2 Des modalités d'encadrement variables | 15 |
| 3.3 Un fort clivage école/entreprise | 16 |
| 3.4 Des doutes quant au choix d'orientation | 17 |
| 3.5 Globalement | 18 |
| 4. Questionnaire aux apprentis relatif au déroulement de l'apprentissage | 19 |
| 4.1 Résultats | 21 |
| 4.2 Globalement | 31 |
| 5. Dispositif de suivi des apprentis du système dual..... | 33 |
| 5.1 Premier degré de l'apprentissage | 33 |
| 5.1.1 Le diagnostic d'entrée..... | 33 |
| 5.1.2 Le suivi simple..... | 37 |
| 5.1.3 La gestion du suivi individualisé | 42 |
| 5.2 Degrés 2 à 4 de l'apprentissage | 46 |
| 5.2.1 Le suivi simple..... | 46 |
| 5.2.2 Le suivi individualisé..... | 48 |
| 5.3 Globalement | 49 |
| 6. Regard sur les réussites et les échecs des examens 2009 de fin d'apprentissage | 51 |
| 6.1 Le système de données | 51 |
| 6.2 Les résultats de la session d'examens 2009 | 51 |
| 6.3 Globalement | 59 |
| 7. Pour conclure..... | 61 |

| | |
|--|-----------|
| Bibliographie..... | 63 |
| Annexes | 65 |
| Annexe 1 : Situation scolaire annuelle de la volée 2005 durant les 5 ans suivant l'entrée | 66 |
| Annexe 2 : Questionnaire - Première année d'apprentissage | 68 |
| Annexe 3 : Questionnaire - En cours d'apprentissage..... | 69 |
| Annexe 4 : Questionnaire - Dernière année d'apprentissage | 70 |
| Annexe 5 : Regroupements des professions pour l'analyse | 71 |
| Annexe 6 : Réponses globales en pourcentages | 72 |
| Annexe 7 : Composition des indices décrivant les différentes facettes de l'apprentissage (selon les indications de l'OFPC)..... | 72 |
| Annexe 8 : Décomposition par degré des indices de difficulté en apprentissage selon le métier | 73 |

1. Introduction

Dans le cadre des travaux menés par le Service de la recherche en éducation (SRED) à la demande de l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue du canton de Genève (OFPC), une problématique concernait la situation des apprentis en difficultés durant leur formation. Plus spécifiquement, il s'agissait de porter un regard analytique sur les dispositifs progressivement mis en place dans le cadre de la formation professionnelle pour accompagner et soutenir les apprentis en difficultés.

Ce quatrième document rend compte des différents travaux menés depuis 2006 par le SRED autour de ce thème et fait suite aux trois premiers rapports sur la formation professionnelle. Le premier décrit les conditions d'entrée en apprentissage et les parcours de formation des apprentis (Rastoldo, Evrard et Amos, 2007), le deuxième montre une vision subjective des apprentis sur leur formation et leurs choix d'orientation (Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007) et le troisième est consacré au devenir des jeunes qui interrompent prématurément leur formation (Rastoldo, Amos et Davaud, 2009).

Le présent travail clôt ainsi un ensemble d'investigations coordonnées, commencées en 2005, et centrées sur la formation professionnelle. Les résultats présentés ne répondent bien entendu pas à l'ensemble des questions de recherche qui se posent dans le champ de la formation professionnelle genevoise de niveau secondaire II, mais contribuent à documenter divers aspects de ces formations, éclairant, nous l'espérons, quelques pratiques et participant à l'accroissement des connaissances du domaine. Parallèlement et en lien avec cette série d'études, une équipe de recherche du SRED (en grande partie la même que celle qui a mené les investigations présentées ci-dessus) a produit la deuxième édition des indicateurs de la formation professionnelle (Amos, Evrard, Hrizi, Rastoldo et Silver, 2010), complétant les informations relatives à la formation professionnelle.

Les nouveaux dispositifs de soutien pour les apprentis en difficultés entrent d'une manière générale sous l'appellation aujourd'hui largement usitée de « *case management* » dans le domaine de la formation. Les prémices de ces dispositifs sont pour une part genevoises, notamment suite à des groupes de travail, mis en place en 2004, portant sur l'amélioration de l'orientation, de la formation et du suivi des élèves en difficultés (Secrétariat général, 2004) et deux ans plus tard par des réflexions sur la mise en place d'un dispositif d'aide à l'insertion des jeunes en rupture de formation. En 2005, le Département de l'instruction publique et les partenaires sociaux ont par ailleurs édité une brochure programmatique sur leurs priorités en matière de formation professionnelle parmi lesquelles figure la nécessité d'un suivi individualisé tout au long de la formation pour les jeunes en difficultés (CCI, DIP, CGAS et UAPG, 2005).

Des impulsions extérieures au canton ont également contribué à la mise en place de ces innovations. D'une part à travers la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) qui s'est donné comme objectif un taux de certification de 95% d'une classe d'âge (CDIP, 2006) et d'autre part avec le soutien au « *case management* en formation professionnelle », lancé en 2006 par Mme Doris Leuthard, alors Conseillère fédérale en charge du département fédéral de l'économie (OFFT, 2009).

Sur cette base, le canton de Genève s'est doté progressivement d'un dispositif de suivi individualisé des jeunes en difficultés dans leur formation professionnelle, qui peut se résumer en trois processus clés. D'abord des moments d'observation de l'ensemble des jeunes en formation afin de repérer ceux qui semblent les plus susceptibles d'être en d'échec. Ces moments (intitulés « balises ») reviennent plusieurs fois au cours de la formation, mais sont centraux à l'entrée en formation et avant le passage des examens. Selon les résultats du repérage, un dispositif de suivi individualisé peut être activé. Dans un premier temps ce suivi est dit « simple », car d'une assez faible intensité. Nommé « Réussir + » (R+) dans le cadre du projet, il est conduit par les conseillers en formation (professionnels de l'OFPC

et qui suivent les apprentis). Ces derniers encadrent plus spécifiquement les jeunes en difficultés et leur proposent, le cas échéant, diverses mesures de soutien. En cas de difficultés majeures et/ou de rupture de la formation, une cellule de soutien prend le relais et met en place un suivi plus intensif : le groupe de *gestion du suivi individualisé* (ou GSI) qui accompagne le jeune dans une reconversion vers une autre formation (le plus souvent) ou l'aide à se maintenir dans la formation commencée. Globalement, le système de *case management* repose donc sur des mesures d'observation régulières associées à deux niveaux de suivi individualisé, selon l'intensité des difficultés. Ce résumé, très succinct, permet de contextualiser les travaux présentés ci-après, mais si le lecteur souhaite des informations plus complètes, elles sont disponibles dans la publication de l'OFPC présentant le concept genevois du *case management* en formation professionnelle (OFPC, 2007).

Dans ce cadre, l'OFPC a demandé au SRED de fournir des informations sur la nature des difficultés des apprentis et sur le fonctionnement du dispositif de soutien. La première démarche (dans l'ordre chronologique de leur réalisation) a consisté à mener une série d'entretiens auprès d'apprentis en difficultés afin de comprendre comment les jeunes interprètent leurs situations, quelles demandes ils formulent en termes de soutien et de quelle manière ils comprennent les dispositifs d'aide qui leur sont destinés. La deuxième démarche, qui allait un peu dans le même sens, visait à analyser un questionnaire périodique rempli par les apprentis à divers moments de leur formation (une fois par année). Ce questionnaire succinct, élaboré dans le cadre des offices d'orientation et en principe commun à tous les cantons romands, demande aux apprentis une appréciation de leur situation de formation. Les conseillers en formation utilisent cet instrument dans le cadre du suivi des apprentis, mais une exploitation globale de l'ensemble des réponses collectées manquait. Enfin la troisième démarche a concerné le suivi d'une cohorte d'apprentis qui est passée par ce dispositif de soutien. Préalable à la réalisation de ce troisième volet d'étude, il a été nécessaire de construire un système de récolte d'informations sur les diverses mesures mises en place, de fait, la première cohorte pouvant être étudiée est celle de l'année scolaire 2009-2010. Une demande supplémentaire nous a été adressée en cours du travail. Elle portait sur les résultats aux examens de fin d'apprentissage. Il s'agissait de relever les caractéristiques tant sociales que scolaires des jeunes qui échouaient à un tel examen, afin notamment de connaître la nature du « risque » associé à tel ou tel type de parcours de formation antérieur à l'apprentissage.

Le présent document rend donc compte de ces diverses études qui ont d'ailleurs déjà été diffusées et discutées dans le cadre d'un groupe de travail de l'OFPC dédié au pilotage du dispositif de *case management* en formation professionnelle¹. Il ne s'agit donc pas d'une évaluation externe de l'ensemble du dispositif, mais de travaux spécifiques permettant (ou ayant permis) une aide au pilotage de la réforme engagée.

Afin de situer l'ensemble de ces travaux, une analyse des transitions scolaires des jeunes qui débutent un apprentissage est présentée en préambule. Il s'agit du suivi jusqu'au 31.12.2010 de la cohorte d'apprentis qui est entrée en formation professionnelle duale en automne 2005².

¹ Il s'agit du « Groupe de pilotage du suivi de l'évaluation de Réussir+ », comprenant la direction de la formation professionnelle de l'OFPC, les responsables des modules de soutien aux apprentis en difficultés, les responsables du *case management* en formation professionnelle à l'OFPC et un membre du SRED qui faisait la liaison avec l'équipe de recherche (en tout 7 personnes).

² Cette cohorte est celle qui a été analysée dans les deux premiers rapports sur la formation professionnelle (Rastoldo, Evrard, Amos, 2007 et Kaiser, Davaud, Evrard, Rastoldo, 2007).

2. Parcours de formation en apprentissage

En automne 2005, nous avons recensé 5701 jeunes qui fréquentaient, pour la première fois à Genève, un 1^{er} degré d'une formation certifiante de niveau secondaire II³. Environ la moitié est en formation professionnelle et prépare une attestation de formation professionnelle en 2 ans (AFP), un certificat fédéral de capacité (CFC), un diplôme professionnel ou une maturité professionnelle (MP). L'autre moitié est en formation scolaire généraliste (Collège ou École de culture générale). Tous ne sortent pas directement de l'école obligatoire, les réorientations à l'articulation du Cycle d'orientation et des formations postobligatoires sont nombreuses. Les parcours qui mènent notamment à l'apprentissage dual sont souvent indirects, passant par des structures de transition (préapprentissage par exemple) ou par des autres formations en école (1^{er} degré de l'École de culture générale par exemple). Ces parcours complexes au début de la formation de niveau secondaire II peuvent être résumés en deux mouvements : d'abord, celui qui va de l'école obligatoire vers des formations, le plus souvent généralistes, en école et à un niveau d'exigence le plus élevé possible, ou en cas de difficultés scolaires importantes vers des structures de transition ; ensuite, l'année suivante, celui qui se redirige assez fortement des formations scolaires vers les formations professionnelles, souvent en ajustant le niveau d'exigence (ces réorientations sont souvent concomitantes avec une non-promotion dans la première orientation), ou une orientation qui va des structures de transition vers la formation professionnelle (duale le plus souvent)⁴.

Dans la cohorte étudiée, 1470 jeunes sont, en automne 2005, au 1^{er} degré d'un apprentissage (CFC), dont une centaine qui suit parallèlement un programme de maturité professionnelle (MP intra-CFC). Complétant l'ensemble des jeunes en formation duale, 104 apprentis suivent un programme moins exigeant devant les conduire vers une AFP. Rappelons qu'il s'agit là du premier diplôme visé. En effet, en cas de réussite, un jeune certifié par une AFP peut entreprendre un CFC, et la maturité professionnelle peut être effectuée après l'obtention d'un CFC ou d'un diplôme de commerce (MP post-CFC ou post-diplôme). Cet effectif correspond globalement au nombre de jeunes qui ont signé un nouveau contrat d'apprentissage en automne 2005, quelles que soient leurs situations antérieures, les redoublants du 1^{er} degré de l'apprentissage n'étant pas compris. Seuls 13% (189 sujets) des apprentis (CFC) de cette volée sont directement issus du Cycle d'orientation l'année précédente ; près de 7% (99) ont déjà obtenu un diplôme de niveau secondaire II (quel qu'il soit) et 27% (392) ne sont pas issus du Cycle d'orientation du canton de Genève⁵. Ce rapide portrait montre les caractéristiques de l'entrée en apprentissage, souvent indirecte, voire très indirecte (après une première certification) et

³ La population de référence est constituée par les « nouveaux entrants » au 1^{er} degré des filières certifiantes du secondaire II en automne 2005. Est considéré comme nouvel entrant dans une filière certifiante du secondaire II, un élève ou un apprenti qui en novembre 2005 suivait le 1^{er} degré d'une formation de niveau secondaire II conduisant à l'obtention d'une certification, pour autant qu'il ne suivait pas la même formation dans le même degré l'année scolaire précédente.

Ne sont donc pas pris en considération les élèves qui en novembre 2005 étaient scolarisés dans une structure d'accueil ou d'insertion scolaire et professionnelle ainsi que les redoublants du 1^{er} degré. Changer de filière de formation ou d'apprentissage entre l'année scolaire 2004/05 et novembre 2005 est considéré comme une nouvelle entrée si le jeune concerné commence sa formation en degré 1.

Pour l'École des arts appliqués, le degré préparatoire obligatoire est considéré comme une première entrée, et pas le degré 1.

⁴ Une description des orientations après l'obligation scolaire a été présentée dans un précédent rapport consacré au Cycle d'orientation (Rastoldo, Evrard, Kaiser, 2006).

⁵ Une description détaillée de cette cohorte, notamment des orientations à la fin de la scolarité obligatoire, est présentée dans le premier rapport sur la formation professionnelle (Rastoldo, Evrard, Amos, 2007).

parfois même le fait de jeunes ayant effectué leur prime formation ailleurs (généralement dans le canton de Vaud ou en France voisine⁶).

Les 104 jeunes qui commencent en automne 2007 une formation duale visant une AFP ont également le plus souvent un parcours indirect depuis le Cycle d'orientation, essentiellement via une année de transition (60/104), et environ un tiers d'entre eux n'ont pas fréquenté le Cycle d'orientation public genevois (36/104). Ils n'ont en outre aucun diplôme antérieur.

Les parcours de formation étudiés sur une période de 6 ans (*Figure 1*) montrent qu'environ 2 apprentis sur 3 (63%) ont obtenu une certification 5 ans après l'entrée en apprentissage, parfois suite à un apprentissage écourté ou après une réorientation vers une AFP (diplômes obtenus après 2 ans), mais plus fréquemment après un temps plus long (5% de certification la 5^e année pour des formations dont la durée normale est de 3 ou 4 ans). En outre, 6% de cette volée d'apprentis est encore en formation la 6^e année sans avoir obtenu de certification. Malgré le fait que l'entrée en apprentissage est le plus souvent un processus de transition indirect après l'école obligatoire, les réorientations et/ou redoublements sont encore assez fréquents. Cependant, ces réorientations et/ou redoublements se font en restant dans le cadre de l'apprentissage, car 96% des certifications sont des CFC (889 sur 930). Rares sont les réorientations dans d'autres filières (27 réorientations en AFP et moins de 15 vers d'autres filières scolaires : écoles de commerce ou de culture générale pour l'essentiel).

Figure 1. Situation scolaire annuelle de la volée 2005 durant les 5 ans suivant l'entrée en apprentissage dual (CFC)

| | En formation avant un diplôme (formations recensées dans la nBDS genevoise uniquement) | | Hors formation sans diplôme (formations recensées dans la nBDS genevoise uniquement) | | Diplômés (depuis l'automne 05, les éventuels diplômes antérieurs ne sont pas pris en compte) | | |
|---|--|------|--|-----|--|-----|------|
| | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | |
| Année scolaire automne 05 2005-2006 31.12.05 | 1470 | 100% | | | | | 100% |
| | 1417 | 96% | 53 | 4% | | | |
| Année scolaire 2006-2007 (31.12) | 1166 | 79% | 304 | 21% | | | 100% |
| Ensemble des diplômés après 2 ans Année scolaire 2007-2008 (31.12) | 1093 | 74% | 355 | 24% | 22 | 1% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 3 ans Année scolaire 2008-2009 (31.12) | 456 | 31% | 428 | 29% | 586 | 40% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 4 ans Année scolaire 2009-2010 (31.12) | 103 | 7% | 511 | 35% | 856 | 58% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 5 ans Année scolaire 2010-2011 (31.12) | 82 | 6% | 458 | 31% | 930 | 63% | 100% |

⁶ Repérage non systématique fait à partir du lieu de domicile enregistré dans la base de données scolaires.

Après 6 ans, 31% des apprentis de cette volée ne sont plus en formation sans pour autant avoir obtenu une certification de niveau secondaire II à Genève. Cette proportion est la résultante de deux phénomènes.

Une raison tient à la mobilité des jeunes : certains quittent le canton de Genève et vont par hypothèse poursuivre une formation ailleurs, d'autres vont, sans quitter le canton, continuer une formation hors de Genève. Étant donné que nos sources statistiques sont cantonales, nous perdons la trace de ces jeunes. D'autres sont inscrits dans les registres de la formation genevoise uniquement pour effectuer un apprentissage, sans trace de scolarité antérieure à Genève. Par hypothèse, il s'agit de jeunes provenant de l'extérieur du canton. Pour ces jeunes, l'interruption de la formation à Genève signifie peut-être une poursuite de leur formation ailleurs. Comme indice de ces situations, nous pouvons relever que le taux de jeunes hors formation sans diplôme est de 39% (151/392) pour les jeunes qui ne sont pas issus du Cycle d'orientation genevois et de 25% (273/1078) pour ceux qui ont fait leur scolarité obligatoire à Genève.

L'autre raison relève de l'échec scolaire. Il s'agit des jeunes abandonnant avant le diplôme en raison de leurs difficultés à se maintenir dans leur formation et/ou à se réorienter⁷. Un élément module cependant ce constat : les interruptions ne sont pas nécessairement définitives. Des reprises de formation surviennent parfois longtemps après une interruption prématurée de l'apprentissage.

L'observation du rythme de déscolarisation (*Figure 2*) montre l'importance des interruptions rapides. Près de 4% des apprentis de cette volée quittent leur formation dans les premiers mois (entre début septembre et fin décembre), auxquels s'ajoutent les 17% qui interrompent leur formation avant le 31 décembre de l'année suivante, soit durant la 1^{re} année ou entre la 1^{re} et la 2^e année pour l'essentiel. Au total, presque un quart de la volée d'apprentis quitte prématurément l'apprentissage la 1^{re} année. Les années suivantes, les abandons sont notablement moins fréquents. Ces chiffres montrent que lorsque les apprentis éprouvent des difficultés dans leur formation, celles-ci surviennent assez rapidement.

En parallèle des situations de déscolarisation, on observe également des mouvements de retour vers la formation. C'est particulièrement visible cinq ans après l'entrée en formation, où le taux de déscolarisation est décroissant et le rythme de déscolarisation est négatif. On observe à ce moment 53 jeunes de plus qui reprennent une formation que de jeunes qui l'interrompent avant terme, illustrant ainsi les allers-retours entre périodes de formation et périodes d'interruption de la formation.

⁷ L'enquête auprès des jeunes qui interrompent leur apprentissage nous a montré que l'arrêt prématuré de la formation est pratiquement toujours concomitant avec une situation d'échec. Quasiment aucun jeune ne quitte une formation avant terme alors qu'il est en situation de réussite (cf. Rastoldo, Amos, Davaud, 2009).

Figure 2. Ampleur et rythme de la déscolarisation durant les six ans suivant l'entrée en apprentissage dual (CFC)

Sur la base des 1470 apprentis considérés :

Interruption de la formation ...

... au début de la première année
(entre septembre et novembre)

... après une année

... après 2 ans

... après 3 ans

... après 4 ans

... après 5 ans

| | Rythme de déscolarisation (variation du nombre d'apprentis interrompant leur formation) | | Taux de déscolarisation (solde du nombre d'abandons prématurés de la formation) | |
|--|--|-----|--|-----|
| | Nb. | % | Nb. | % |
| ... au début de la première année (entre septembre et novembre) | 53 | 4% | 53 | 4% |
| ... après une année | 251 | 17% | 304 | 21% |
| ... après 2 ans | 51 | 3% | 355 | 24% |
| ... après 3 ans | 73 | 5% | 428 | 29% |
| ... après 4 ans | 83 | 6% | 511 | 35% |
| ... après 5 ans | -53 | -4% | 458 | 31% |

Clé de lecture : les effectifs et les pourcentages de la colonne **rythme de déscolarisation** représentent le solde entre les abandons et les reprises de formation. Ainsi un rythme de déscolarisation positif de 83 (après 4 ans) signifie que cette année il y a 83 jeunes de plus qui ont abandonné leur formation que de jeunes qui l'ont reprise. Le rythme de scolarisation négatif de 53 (après 5 ans) signifie à l'inverse que les reprises de formation sont supérieures aux abandons (différence de 53 sujets). Le **taux de déscolarisation** est le cumul des jeunes qui se retrouvent chaque année sans diplôme et hors formation, exprimé en pourcentage de l'ensemble de la population.

Le déroulement des carrières des jeunes qui visent comme premier diplôme une AFP est sensiblement le même que celui des apprentis « CFC » : interruption assez rapide, déscolarisation d'environ un tiers de la volée, retour de certains en formation après une interruption. Il est juste un peu plus marqué par les difficultés scolaires. La déscolarisation y est un peu plus fréquente et les retours en formation un peu moins, mais ces différences sont faibles. Les certifiés le sont généralement par une AFP, sauf dans cinq cas où les jeunes se sont réorientés vers un CFC qu'ils ont obtenu sans avoir passé au préalable une AFP.

Figure 3. Situation scolaire annuelle de la volée 2005 durant les cinq ans suivant l'entrée en formation « AFP » et rythme de déscolarisation

| | En formation avant un diplôme (formations recensées dans la nBDS genevoise uniquement) | | Hors formation sans diplôme (formations recensées dans la nBDS genevoise uniquement) | | Diplômés (depuis l'automne 05, les éventuels diplômes antérieurs ne sont pas pris en compte) | | |
|---|--|------|--|-----|--|-----|------|
| | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | |
| Année scolaire automne 05 2005-2006 31.12.05 | 104 | 100% | | | | | 100% |
| | 101 | 97% | 3 | 3% | | | |
| Année scolaire 2006-2007 (31.12) | 74 | 71% | 29 | 28% | 1 | | 100% |
| Ensemble des diplômés après 2 ans Année scolaire 2007-2008 (31.12) | 5 | 5% | 40 | 38% | 55 | 53% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 3 ans Année scolaire 2008-2009 (31.12) | 11 | 11% | 37 | 36% | 56 | 54% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 4 ans Année scolaire 2009-2010 (31.12) | 10 | 10% | 36 | 35% | 58 | 56% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 5 ans Année scolaire 2010-2011 (31.12) | 4 | 4% | 37 | 36% | 63 | 61% | 100% |

Sur la base des 104 apprentis "AFP" considérés :

Interruption de la formation ...

...au début de la première année (entre septembre et novembre)

... après une année

... après 2 ans

... après 3 ans

... après 4 ans

... après 5 ans

| | Rythme de déscolarisation (variation du nombre d'apprentis interrompant leur formation) | | Taux de déscolarisation (solde du nombre d'abandons prématurés de la formation) | |
|--|---|-----|---|-----|
| | Nb. | % | Nb. | % |
| ...au début de la première année (entre septembre et novembre) | 3 | 3% | 3 | 3% |
| ... après une année | 26 | 25% | 29 | 28% |
| ... après 2 ans | 11 | 11% | 40 | 38% |
| ... après 3 ans | -3 | -3% | 37 | 36% |
| ... après 4 ans | -1 | -1% | 36 | 35% |
| ... après 5 ans | 1 | 1% | 37 | 36% |

La comparaison avec les parcours des élèves commençant une autre formation postobligatoire (Collège, École professionnelle à plein temps ou École de culture générale, présentés dans l'annexe 1) permet quelques constats.

Après l'entrée au Collège, les réorientations sont beaucoup plus nombreuses, puisque les maturités gymnasiales ne représentent que 78% des diplômes délivrés après cinq ans à ceux qui ont commencé le Collège en automne 2005. Près du quart des diplômes obtenus par cette population sont consécutifs à un changement de filière, le plus souvent vers l'École de culture générale ou l'École de commerce, plus rarement vers des formations professionnelles duales. Cependant le taux de certification est notablement plus élevé (80% après cinq ans) et le taux de déscolarisation beaucoup plus faible (10%) qu'en formation duale. La déscolarisation est en outre moins concentrée sur le début de la formation. Ces parcours sont ceux d'élèves globalement sans grand problème scolaire qui, après l'école obligatoire, ont choisi prioritairement le Collège et qui, en cas de difficultés à s'y maintenir, optent pour une réorientation vers une autre filière.

Après l'entrée à l'École de culture générale ou dans une école professionnelle à plein temps (y compris l'École de commerce) à l'automne 2005, les parcours sont plus longs que ceux des collégiens et des apprentis en système dual. En effet, cinq ans après, 22% de ceux qui ont commencé l'ECG et 17% de ceux qui ont commencé une école professionnelle sont encore en formation sans avoir obtenu de diplôme. Leur taux de certification est de fait moins élevé (respectivement 48% et 59%), et leur taux de déscolarisation (respectivement 30% et 24%) est assez similaire à celui de la volée qui a commencé un apprentissage en alternance la même année.

Ces particularités illustrent la place occupée par les différentes filières dans le système de formation genevois. Le Collège apparaît comme l'orientation prioritaire des élèves sans difficultés à l'issue de l'obligation scolaire. Dans un second temps, de nombreuses réorientations vont diriger les jeunes collégiens vers d'autres filières de formation, mais dans la plupart des cas conduire à une certification.

A l'opposé, les formations professionnelles duales composent une filière dont les effectifs sont largement recrutés, non pas directement après l'école obligatoire, mais à l'issue de réorientations durant le secondaire II. L'apprentissage est également une filière qui accueille un certain nombre de jeunes qui ne sont pas issus de l'école genevoise⁸. Les apprentis ont, en moyenne, davantage de difficultés scolaires comme l'indique le nombre important de ceux qui fréquentent des structures de transition avant d'entrer en apprentissage. En revanche, si des réorientations ont lieu après le 1^{er} degré de l'apprentissage dual, elles sont moins nombreuses qu'après le 1^{er} degré des autres filières de formation. En fait, les parcours longs et complexes de réorientations se font surtout avant l'entrée en apprentissage, ce dernier représente souvent l'aboutissement du parcours d'orientation.

A mi-chemin, l'École de culture générale et les formations professionnelles à plein temps en école regroupent au 1^{er} degré des jeunes qui sont environ une fois sur deux en transition directe de l'école obligatoire ; soit moins souvent qu'au Collège (90% de transitions directes du CO), mais plus souvent qu'en apprentissage dual (13% de transition directes du CO). On constate également beaucoup de réorientations et des parcours de formation assez nettement allongés.

La forme des trajectoires de formation représentatives des différentes filières illustre les caractéristiques des apprentis du système dual, à savoir des jeunes ayant connu souvent des difficultés scolaires, arrivés en apprentissage la plupart du temps après une ou plusieurs réorientations et qui sont, en cas d'échec, plus souvent que les autres exposés au risque d'abandon de toute formation certifiée. Le *case management* en formation professionnelle est donc assez clairement, à Genève, un dispositif positionné pour limiter les risques de déscolarisation.

⁸ Il s'agit essentiellement de jeunes qui proviennent d'un autre canton ou de la région française voisine et qui accomplissent leur apprentissage à Genève, ou des jeunes qui viennent à Genève effectuer la partie scolaire de leur apprentissage, dans le cadre des classes intercantonales.

3. Difficultés durant l'apprentissage : propos d'apprentis

Afin de situer le dispositif de soutien aux apprentis en difficultés dans leur apprentissage (R+), et pour en apprécier le degré d'utilité en se fondant sur la demande d'aide, une approche subjective a permis de saisir les problèmes de l'apprentissage tels que les jeunes se les posent et d'appréhender la manière dont ils perçoivent (et même s'ils perçoivent) les divers dispositifs de soutien qui leur sont destinés.

Initialement il était prévu de mener des entretiens auprès de groupes d'apprentis de différentes professions autour de 4 thèmes : la connaissance du réseau de personnes qui sont impliquées dans leur formation, l'historique de la prise en charge de leurs difficultés durant la formation, la qualité des relations avec leurs interlocuteurs habituels et une appréciation globale des conditions de leur apprentissage.

En mai 2007, une quinzaine d'apprentis vendeurs de 1^{re} année ont participé à l'un des quatre entretiens de groupe organisés à l'École de commerce. Les entretiens d'une durée d'environ une demi-heure ont réuni trois jeunes qui étaient en formation d'assistant de commerce de détail (formation en 2 ans aboutissant à une AFP) et douze en apprentissage de gestionnaire de commerce de détail (formation en 3 ans aboutissant à un CFC). Tous ces jeunes ont été invités durant l'année scolaire à suivre un cours de rattrapage en « connaissance générale de la branche », discipline comptant pour le CFC et pour laquelle ils n'avaient pas obtenu une note suffisante en fin de première période. Donc tous étaient, à des degrés divers, dans une situation difficile du point de vue de leur formation.

Par la suite il n'y a plus eu d'autre sollicitation de la part de l'OFPC (mandant de la recherche) pour poursuivre ces entretiens. Donc afin de compléter cette série de discussions, nous avons effectué des analyses complémentaires sur d'autres données qui étaient par certains aspects comparables. Cette comparabilité réside d'abord dans le fait qu'il s'agit de propos directement issus de jeunes en apprentissage (discours ou textes libres) et qu'ils portent sur l'appréciation du contexte de formation lorsque l'apprenti juge sa situation difficile (échec ou risque d'échec, abandon, réorientation).

Ainsi 12 entretiens individuels effectués au printemps 2008 ont été ré-analysés. Ils ont été menés dans le cadre d'une étude sur l'abandon de l'apprentissage, auprès d'apprentis qui ont interrompu leur formation avant l'obtention du CFC et qui ont accepté de parler de leur expérience (Rastoldo, Amos et Davaud, 2009).

Nous avons également à disposition un assez grand nombre de commentaires libres faits par des apprentis en marge de questionnaires standardisés. Il s'agit en fait de ce qu'ils ont écrit dans la rubrique « commentaires et remarques » qui clôt traditionnellement un questionnaire d'opinion. La plupart du temps le commentaire est court, une ou quelques phrases, et souligne, précise ou explicite les réponses au questionnaire. Nous disposons donc, d'une part de 533 commentaires écrits à la suite d'un questionnaire passé en avril 2006 auprès de l'ensemble des apprentis dual du canton de Genève (Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007) et d'autre part de 437 commentaires ajoutés aux questionnaires périodiques que les conseillers en formation font passer aux apprentis de tous métiers, chaque année⁹. Tous les commentaires ne faisaient bien entendu pas uniquement référence à des difficultés, mais c'est cet aspect-ci que nous avons retenu, afin de pouvoir le comparer aux discours des jeunes ayant participé aux différents entretiens.

Au total 27 entretiens et près de 1000 commentaires écrits succincts ont été analysés autour des quatre thèmes décrits plus haut. Si les données sont un peu disparates et qu'elles n'ont pas toutes été élaborées pour la présente étude, la concordance des propos des jeunes apprentis par delà les différents contextes de production du discours nous permet de relever l'exemplarité des lignes directrices qui se

⁹ Cf. chapitre 4 du présent document.

dégagent, au-delà des spécificités de certaines professions. Cette concordance est d'ailleurs à relever comme le premier résultat de cette étude¹⁰. En effet, quelle que soit la modalité de prise d'information et le métier appris, les apprentis en difficulté dans leur formation racontent tout ou partie d'un scénario assez récurrent décrivant des jeunes souvent conscients de leurs difficultés, mais en peine de savoir que faire pour que cela change, avec souvent un sentiment de perte de maîtrise face au système de formation et un sentiment de relative solitude face à des dispositifs de soutien jugés assez peu utiles, soit par ignorance de leur existence, soit par incapacité ou peur de les solliciter, soit encore par volonté de ne pas recourir à des dispositifs vus comme étant liés (voire participant) à leurs difficultés. Différents aspects de ces dimensions récurrentes relatives à la gestion des difficultés en formation vont être un peu détaillés ci-après.

Relevons encore avant d'entrer plus à fond dans les difficultés éprouvées par certains apprentis, que tous ne sont pas dans ce cas et que nombre d'entre eux s'adaptent sans difficulté aux exigences de leur formation professionnelle qu'ils poursuivent avec bonheur. Pour preuve nous pouvons relever que le taux de certification d'une classe d'âge est à Genève d'environ 9 sur 10, dont une moitié environ dans le cadre de la formation professionnelle et que le taux de réussite aux examens de fin d'apprentissage (environ 90%) est plutôt en hausse (Amos, Evrard, Hrizi, Rastoldo et Silver, 2010).

Enfin, il faut placer les propos qui suivent dans leur subjectivité. Il s'agit d'aspects du fonctionnement de l'apprentissage dual tels que les décrivent un certain nombre d'apprentis en difficulté dans leur formation.

3.1 Des partenaires de la formation pas toujours bien connus

Lorsqu'on demande aux jeunes de décrire les différents intervenants qui encadrent leur formation, la production spontanée est très pauvre, comme si les apprenants étaient isolés et seuls : « *Je sais que j'ai un conseiller, mais je l'ai jamais vu [...] Moi j'en ai pas ou je le connais pas*¹¹ » (apprentis 1^{re} année). Ceci n'est pas uniquement le fait d'apprentis du 1^{er} degré. Il semble qu'après 2 ou 3 ans d'apprentissage, certains jeunes en difficultés dans leur formation n'aient toujours pas une vision claire des personnes qui les encadrent. C'est notamment le cas d'apprentis qui ont interrompu leur formation et qui ne semblaient pas connaître leurs interlocuteurs de référence. Les commissaires d'apprentissage sont les protagonistes qui paraissent le plus absents de l'entourage des apprentis. Certains jeunes en fin de formation se demandent encore qui il est : « *Je ne connais toujours pas mon commissaire* » (apprenti 3^e année), d'autres n'ont qu'un contact administratif avec lui : « *Il est venu dans l'atelier, je lui ai dit que je voulais arrêter, ça c'est arrêté là* » (apprentie 3^e année).

Dès qu'un événement factuel paraît durant l'entretien, toute une série de noms de personnes intervenantes (plus souvent que des titres et/ou des fonctions) sont mentionnés, tant dans des situations de difficultés en cours d'apprentissage que lors de situations de rupture de la formation. Mais les rôles de ces personnes paraissent assez confus aux yeux des apprentis. La situation d'apprentissage est interprétée en fonction des proximités *ad hoc* rencontrées, mais rarement dans une globalité, ni dans son organisation. La vision de la structure d'encadrement de l'apprentissage semble très floue, des appellations plus ou moins définies sont citées, mais sans perception claire de leurs relations sous-jacentes. Ce flou constitue probablement une limite au développement de l'autonomie de ces jeunes dans leur univers de formation.

Si quelques apprentis en difficulté ont l'impression d'être assez isolés, « *on est trop souvent lâché dans la nature, on reçoit trop peu d'informations* » (apprentie 1^{re} année), d'autres, plus nombreux semble-t-il, déclarent bien avoir des interlocuteurs, mais n'arrivent pas à percevoir leurs rôles, ce qui peut en être attendu et ce qu'ils peuvent leur demander. Donc, à côté de situations de solitude, on

¹⁰ Pour continuer dans la concordance, relevons que ces dimensions ressortent également des questionnaires standardisés qui ont été passés à diverses reprises aux apprentis (cf. chapitre 4 du présent document).

¹¹ Les textes en italiques et entres guillemets sont des citations d'apprentis.

rencontre également des situations de confusion amenant des jeunes à avoir de la peine à gérer l'organisation de leur formation, ce qui, en cas de difficultés, les place dans une position délicate.

Les intervenants les plus clairement identifiés sont les responsables du travail des jeunes à l'intérieur de l'entreprise (patron, responsable de formation, responsable des apprentis, voire collègues) ; dans quelques cas, il peut y avoir un certain flou dans l'encadrement en entreprise, c'est rare et c'est généralement lorsque l'apprenti a plusieurs référents selon les différentes phases de son apprentissage : « *L'ancien formateur a démissionné et je ne connais pas le nouveau* » (apprenti 2^e année). Les personnes de l'OFPC sont généralement connues, sauf quelquefois en début de formation (1^{er} degré), leur rôle est identifié, mais leur importance ne semble pas déterminante. Certains relèvent le soutien qu'ils leur ont apporté durant les périodes difficiles (notamment lors d'une résiliation), mais souvent il s'agit, dans les propos des apprentis, de personnes chargées avant tout de gérer administrativement la formation. Les enseignants, pratiquement jamais mentionnés spontanément comme des partenaires de leur formation, sont perçus comme des interlocuteurs impliqués uniquement au niveau des cours, alors que leur rôle est très important car ce sont eux qui évaluent le travail scolaire, motif premier des difficultés en apprentissage. Ce clivage entre la partie scolaire et la partie de travail en entreprise est particulièrement importante chez ces jeunes ; nous y reviendrons ci-dessous.

Dans quelques cas, des apprenants ont cité d'autres interlocuteurs qui se sont investis pour les soutenir, notamment une assistante sociale qui est devenue une interlocutrice privilégiée, une personne de l'OFPC (Tremplin jeune) ou encore de l'Hospice général, mais en l'absence de réseau personnel ou familial (premier soutien cité en cas de résiliation de l'apprentissage), les jeunes se sentent assez rapidement seuls à devoir gérer leur situation.

3.2 Des modalités d'encadrement variables

Ce sont les formateurs qui encadrent les jeunes au sein de l'entreprise qui sont les plus proches des apprentis. Ils sont à la fois ceux qui transmettent les gestes du métier et ceux qui sont le plus souvent au contact des jeunes. Les relations entre apprentis et formateurs s'étendent sur une large gamme selon la situation de chacun, d'une totale confiance et d'une grande bienveillance pour certains : « *Mon responsable, je peux discuter sur ce qui va pas. Il m'a permis de m'expliquer et il a compris* » (apprenti 1^{er} année), jusqu'à des situations de conflits marqués pour d'autres : « *Je dois me débrouiller toute seule, ma patronne ne m'encourage pas* » (apprentie 1^{re} année). « *Moi j'ai eu de bonnes tensions au travail avec ma patronne. J'ai failli arrêter l'apprentissage, ma patronne a même insulté ma mère* » (apprentie 1^{re} année). Relevons que les situations de tensions sont fréquentes et que le climat relationnel des jeunes dans l'entreprise décrit une réalité assez rude (notamment à propos des difficultés aux cours liées à la possibilité de poursuivre l'apprentissage). En cas de conflit entre l'apprenti et le formateur, étant donné la place prépondérante de ce dernier, la situation est rapidement critique (c'est un motif important de difficultés, voire de résiliation aux dires des apprentis concernés). Les apprentis ont, en outre, parfois l'impression qu'en cas de difficultés (notamment scolaires), le formateur s'intéresse moins ou s'implique moins dans la relation professionnelle de formation : « *Je trouve que mon formateur ne s'investit pas dans mon apprentissage et même quand je lui pose des questions, j'ai l'impression de le déranger* » (apprentie 1^{re} année). « *Certains formateurs manquent de psychologie auprès des élèves* » (apprenti 1^{er} année). Tous les apprentis n'ont pas la patience de ce dernier : « *Vivement la fin de l'apprentissage pour pouvoir partir de cette entreprise* » (apprenti 2^e année).

Concernant le suivi de la partie scolaire faite dans l'entreprise, il semble que la préoccupation première (voire unique dans certains cas) de l'entreprise se limite à vérifier la moyenne et la présence de l'apprenti durant les cours : « *Moi il s'intéresse à mes absences, jamais à mes progrès* » (apprenti 1^{er} année). L'attitude des formateurs vis-à-vis de la partie scolaire de l'apprentissage est souvent décrite par les apprentis comme le dit cette dernière : « *Moi tant que ça va, elle [la patronne] dit rien* » (apprentie 1^{re} année).

Concernant les conseillers en formation, leur rôle de contrôle est assez clairement ressenti : « *Il rappelle qu'il faut avoir les notes. C'est juste pour mettre la pression* » (apprenti 1^{re} année). Le rôle de soutien semble positivement perçu lorsqu'il s'agit de questions scolaires d'orientation et/ou personnelles : « *J'ai vu une fois M. X pour un problème perso, ça m'a beaucoup aidé* » (apprenti 1^{re} année). « *Avec lui j'ai pris une répétitrice que je vois une fois par semaine* » (apprentie 1^{re} année). Lorsque le problème de l'apprenant touche l'entreprise (conflits, organisation du travail par exemple), ils ont clairement l'impression que le conseiller en formation ne peut pas leur apporter grand-chose : « *J'ai été soutenu par le conseiller en formation, mais après il a rien fait* » (apprentie de 1^{re} année). « *Ils disent, mais ils font pas* » (apprentie de 1^{re} année). « *Ils font un peu trop de bla-bla* » (apprenti de 1^{re} année). En fait, selon les dires des apprenants, la capacité d'action des conseillers en formation ne semble pas pouvoir franchir la porte de l'entreprise. De même, lors de situations difficiles ayant conduit à des résiliations du contrat d'apprentissage, si les apprentis semblent parfois reconnaître l'aide des conseillers en formation notamment pour retrouver une autre formation, ils semblent également constater que les conseillers n'ont que peu de moyens pour éviter la rupture de la formation. Dans le domaine précis de la résiliation, relevons encore que les contacts avec les conseillers en formation s'interrompent généralement dès la résiliation avalisée. Les apprentis n'ont en général pas bénéficié de mesures de suivi sur un moyen terme.

Les enseignants qui dispensent la partie scolaire de l'apprentissage ont, selon les propos des apprentis, particulièrement s'ils sont dans une situation difficile, un statut un peu particulier. En fait, ils ne semblent pas être considérés comme des partenaires de la formation. Ils dispensent des cours que les apprentis doivent suivre et qui se déroulent, selon les apprentis, largement à côté de leur formation et non au sein de leur formation. Les enseignants semblent clairement être considérés comme des prestataires de service externes.

3.3 Un fort clivage école/entreprise

Les apprentis ressentent un clivage fort entre l'exercice de leur métier dans leur entreprise et les cours dispensés par l'école professionnelle. Cette opposition entre théorie et pratique n'est pas rare, mais elle semble particulièrement patente chez les apprentis ayant des difficultés dans leur formation : « *L'école n'a rien à voir avec le travail. Le travail c'est le travail, ici c'est l'école* » (apprenti 1^{re} année).

Les cours sont souvent perçus comme inutiles et en inadéquation avec leur travail dans l'entreprise. Ils sont généralement peu appréciés : « *Le matin, je suis souvent motivé, mais quand c'est pour aller aux cours, c'est non* » (apprenti 1^{re} année). « *Espérons que ça change, surtout pour certaines branches* » (apprentie 1^{re} année). « *Les cours sont comme la mauvaise pilule à avaler pour avoir le CFC* » (apprentie 1^{re} année). On remarque en outre assez souvent une peur marquée de l'échec (notes et promotion) qui peut souvent amener à la résiliation du contrat d'apprentissage.

Les apprentis ne voient pas pourquoi apprendre des choses qui ne sont pas applicables immédiatement dans leur contexte de formation à un moment précis. L'idée que le CFC est en partie générique, certifiant un éventail de compétences parfois plus large que l'activité de leur entreprise, semble leur échapper en bonne partie, notamment parce que l'idée de transfert dans les apprentissages est largement absente. Un apprenti en a fourni un bon exemple en s'étonnant d'avoir dû suivre un cours de technologie de vente qui avait pour support la vente de vêtements, alors qu'il était en apprentissage de vente dans un magasin de chaussures. Ni l'idée que son apprentissage de vendeur le qualifiait au-delà de la vente de chaussures, ni l'idée que le contenu du cours pouvait être transposable à d'autres produits ne lui étaient venues à l'esprit. L'inutilité des cours est donc due, selon ces jeunes, à leur manque de spécificité ou à une spécificité inadéquate sur le moment, et il leur semble très difficile de transposer dans leur pratique quelque chose appris dans un domaine voisin. Les spécificités de chaque métier doivent, selon eux, à tout prix être respectées.

Des remarques en termes d'organisation ou de coordination sont aussi faites, dans le sens où des cours de l'école donneraient les mêmes informations ou les mêmes notions que les cours internes à

l'entreprise (lorsqu'il y en a) ou interentreprises. Les cours scolaires sont alors perçus comme redondants.

Il est encore fait mention d'une trop grande hétérogénéité de niveau dans les cours, du fait d'une scolarité préalable fort différente entre les apprenants (notamment le passage par l'ECG) de métiers très divers (vente en pièces mécaniques ou en alimentation par exemple) et aussi d'âges assez différents (de 16 à 22 ans). Dans la mesure où les apprenants attendent des cours qu'ils soient très proches de leur situation présente, cette hétérogénéité est ressentie comme une difficulté. Des tentatives de différenciation pédagogique sont mentionnées, mais il semble que cela n'a pas été couronné de succès.

Ce sentiment de clivage entre cours et entreprise est accentué par le fait que dans l'entreprise les interventions des formateurs (ou patrons, chefs des apprentis, etc.) sont essentiellement du registre du contrôle (présence au cours et niveau des notes), comme si ce qui se passe au cours ne les concerne pas (chacun son travail en quelque sorte) et plus rarement (mais parfois) dans le registre de l'aide et du soutien. De plus, dans les deux cas, avec la menace plus ou moins explicite qu'un échec aux cours signifie une rupture du contrat d'apprentissage.

Du côté des cours en école, il semble que les liens faits à l'activité dans l'entreprise dépendent entièrement des enseignants. Ce qui veut dire qu'il n'y a pas, semble-t-il, d'obligation contractuelle ou organisée pour les enseignants de gérer une quelconque articulation (tout dépend de leur bonne volonté), ou que cette articulation échappe totalement aux apprenants.

Les jeunes se voient donc évoluer entre différentes instances s'ignorant les unes les autres et ne formant pas vraiment un système cohérent. Ce défaut de maîtrise de l'environnement de travail et de formation ne favorise pas l'autonomie, ni la capacité à solliciter de l'aide en cas de difficultés.

Le cours de rattrapage suivi par les apprentis vendeurs que nous avons interrogés est illustratif de ce clivage. Cette mesure est décrite comme parfaitement administrative et en aucun cas comme une mesure d'aide ciblée et concertée. Cette description renforce l'image que ces jeunes ont des acteurs de l'école (enseignants, doyens). Ils délivrent une prestation, mais sont peu concernés par leur situation de formation. L'utilité de ce cours n'est pas toujours perçue ; quand elle l'est, cette utilité tient à des raisons de certification scolaire, externes à la matière enseignée, « *pour le CFC. Pour la note scolaire* » (apprenti 1^{re} année) ; jamais les jeunes n'ont relevé l'utilité du cours pour l'exercice du métier.

3.4 Des doutes quant au choix d'orientation

Lorsque la situation de formation est vécue comme difficile, les doutes sur le choix de cette formation sont également présents : « *Je ne déteste pas mon métier mais je ne l'aime pas non plus et je ne me vois pas faire ça toute ma vie* » (apprenti 1^{re} année). Nous n'avons pas les moyens de savoir si les difficultés sont causes de doutes quant aux choix, ou si inversement une formation non choisie est cause de difficultés à venir ; il est probable que les deux situations se rencontrent voire se renforcent. En tout cas, les jeunes apprentis du domaine de la vente que nous avons interrogés déclarent en majorité ne pas avoir réellement choisi leur formation : « *Je suis tombée là-dedans* » (apprenti 1^{re} année), « *J'avais pas le choix, personne m'a pris, pis j'ai eu celui-là* » (apprenti 1^{re} année). Les questions relatives au choix d'orientation peuvent également s'ancrer sur des difficultés d'adaptation au sein de l'entreprise : « *Je sais pas vraiment si c'est le métier lui-même qui me plait pas ou si c'est l'ambiance qui règne qui me dégoûte* » (apprentie 2^e année). Tous, loin de là, ne remettent pas en doute leur choix d'orientation, mais il apparaît que le sentiment d'avoir fait un mauvais choix (ou de ne pas avoir pu choisir) renforce chez certains le sentiment d'être en difficultés et de ne pas avoir prise sur ces dernières.

3.5 Globalement

Ces divers fragments de discours d'apprentis, relatant leurs soucis de formation, montrent une partie des difficultés auxquelles ils sont confrontés : difficulté du passage à l'âge adulte, impliquant le devoir de s'assumer soi-même et le fait de ne plus être dans une logique d'obligation de se former ; difficulté à s'adapter aux exigences du monde du travail, changeantes par rapport aux exigences scolaires, exigences scolaires qui ne disparaissent d'ailleurs pas pour autant et qui s'accroissent même ; difficulté à assumer une certaine autonomie, voire solitude, dans une situation complexe et a priori pas toujours maîtrisable. La formation duale oblige les jeunes à gérer leurs difficultés avec deux types d'interlocuteurs voire deux institutions, les enseignants pour la partie scolaire et les responsables de formation pour ce qui se passe dans l'entreprise. En cas de difficultés importantes, la situation devient assez vite plus complexe que celle des jeunes qui sont en formation à plein temps dans une école (qu'elle soit généraliste ou professionnelle). De ce point de vue, l'apprentissage dual demande des compétences d'auto-organisation probablement un peu plus larges.

Ces défis ne s'imposent pas uniquement en début de formation ; les discours et commentaires des jeunes en cours de formation (notamment lorsqu'ils l'abandonnent avant terme) ou en fin d'apprentissage montrent qu'ils persistent pour certains tout au long de la formation, et qu'ils sont parfois motifs à son interruption. La combinaison de difficultés durant la formation (dans l'entreprise ou en école), de ne pas vraiment savoir ce qu'il faut faire pour les surmonter et du sentiment de ne pas avoir vraiment pris sur les événements qui arrivent se révèle, par ces différents propos comme dans d'autres études plus standardisées (Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007), être une des principales voies qui conduit à l'abandon de la formation. Un soutien coordonné, qui s'inscrit dans la durée et qui vise non seulement à permettre à l'apprenti de pallier ses difficultés, mais également à l'aider à reprendre une certaine forme d'initiative dans la poursuite de sa formation, paraît donc particulièrement adéquat.

Ces discours sur les difficultés en apprentissage et le sentiment de ne pas pouvoir y faire quelque chose sont d'ailleurs également à considérer sous une forme plus justificative. En effet, derrière cette posture de perte de maîtrise, il est possible (et même très vraisemblable) que certains apprentis n'aient pas cherché à fournir tous les efforts que l'on pouvait attendre d'eux dans l'accomplissement de leur formation. On peut alors renvoyer ces derniers à leurs propres responsabilités, ce qui est sûrement une des choses à faire, mais également considérer que cette forme de rejet de la formation est le fait de ne plus trouver sa place dans un système qui tend à vous mettre « socialement en danger » (par une non-promotion, un refus de qualification, un licenciement, etc.). Dans ce cas également, un soutien de type *case management* ou *coaching* devrait permettre de maintenir en formation des jeunes proches de l'abandon, tentés par une posture de « rejet » de toute formation.

4. Questionnaire aux apprentis relatif au déroulement de l'apprentissage

Dans le cadre de la mise en place du protocole de soutien aux jeunes en difficultés dans leur formation, une question concerne l'évolution de l'opinion des apprentis et apprenties telle qu'ils ou elles la donnent dans le cadre d'un questionnaire périodique passé par le conseiller en formation aux apprentis des 1^{er}, 2^e et 3^e degrés de l'apprentissage entre 2006 et 2008.

Le formulaire standardisé comprend peu de questions (entre 11 et 16, suivant la version) dont la modalité de réponse est dichotomique (oui/non). L'objectif premier de ce questionnaire est d'établir un contact suivi entre le conseiller en formation et l'apprenti en l'interrogeant sur la perception de son apprentissage et également de permettre à l'apprenti de parler de sa situation, notamment lorsqu'elle est vécue comme délicate. Ensuite, et selon les réponses au questionnaire, des entretiens et un suivi plus approfondi sont organisés par les conseillers en formation. En ce sens, ce questionnaire est surtout un outil de communication institutionnelle et pas réellement un instrument de recherche ; le peu d'items et la faible marge de modulation des réponses ne permet qu'une mesure assez grossière des opinions des apprentis.

Néanmoins, en raison du nombre important d'apprentis de différents degrés et de différentes professions qui ont exprimé leurs avis dans ce questionnaire, il est possible de montrer la perception générale des apprentis, autour des dimensions les plus importantes de la formation, à savoir : les parties scolaires de la formation, l'insertion dans l'entreprise, les relations avec les formateurs dans l'entreprise ainsi que le degré d'appréciation du métier appris. Il s'agit d'utiliser cet instrument comme une sorte de sondage, un peu sommaire, de ce que pensent les apprentis de leur formation. C'est dans cette optique que les réponses seront analysées, afin de fournir, le cas échéant, quelques « signaux d'alerte » sur des aspects de la formation qui posent globalement, ou de manière sectorielle, davantage de problèmes.

Le questionnaire est pour l'essentiel similaire pour les apprentis des trois degrés. Quelques spécificités distinguent la version destinée aux apprentis du 1^{er} degré (questions davantage orientées sur l'arrivée dans l'entreprise) ou du degré terminal (questions relatives à la préparation aux examens finaux). Les différentes versions du questionnaire sont présentées en annexe¹².

Enfin, précisons que ce questionnaire n'est pas spécifique au canton de Genève ; il est le fruit d'une collaboration et d'un accord entre les offices de formation professionnelle des cantons romands. A ce titre, si certains résultats exposés ci-après méritent d'être retenus, il pourrait être possible d'établir des analyses comparées de l'opinion des apprentis sur leur formation au niveau romand.

Au total, 3847 questionnaires ont été récoltés entre 2006 et 2009 dans les différents degrés, recouvrant, si ce n'est l'ensemble des métiers, en tous cas l'ensemble des pôles de formation. La répartition de ces questionnaires par degré et par année scolaire est présentée dans la *Figure 4* ci-après.

L'idée initiale était de constituer une cohorte d'apprentis suivie d'année en année au fil de sa progression dans l'apprentissage. Cela n'a pas été possible dans la mesure où la première année d'observation, peu d'apprentis ont été interrogés et ceci dans un nombre restreint de métiers¹³. Les autres apprentis de 1^{re} année ont été interrogés l'année suivante, en même temps que ceux de 2^e année, limitant ainsi l'aspect longitudinal de l'enquête.

¹² Cf. annexes 2 à 4.

¹³ Un document interne présente une première analyse des questionnaires de l'année 2006-2007 : Davaud, C. Kaiser, C. et Rastoldo, F. (2007).

Figure 4. Répartition des questionnaires par degré et année scolaire

| Degré de l'apprentissage | Date de passation | Nombre de questionnaires |
|--|---------------------------|--------------------------|
| 1 ^{re} année | Année scolaire 06-07 | 585 |
| 1 ^{re} année | Année scolaire 07-08 | 1475 |
| 2 ^e année | Année scolaire 07-08 | 896 |
| 3 ^e année d'un apprentissage en 4 ans | Année scolaire 08-09 | 229 |
| 3 ^e année d'un apprentissage en 3 ans (année terminale) | Année scolaire 08-09 | 662 |
| Ensemble | Entre 2006 et 2009 | 3847* |

* Dans les analyses à suivre, le nombre total diffère du total des questionnaires récoltés en raison des non-réponses partielles.

Chaque questionnaire ne reflète donc pas l'opinion d'un apprenti spécifique : certains ont répondu plusieurs fois à ce questionnaire (deux ou trois), à plusieurs moments (degrés) de leur formation. En fait, seuls 286 apprentis ont répondu trois fois à ce questionnaire dans une logique longitudinale (une fois en 1^{re} année, une fois en 2^e et une fois en 3^e année). La faiblesse de ce sous-échantillon par rapport à l'ensemble de l'information récoltée nous incite à choisir de traiter ces données comme des données « pseudo-longitudinales » permettant de comprendre l'évolution globale de l'opinion des jeunes, mais pas terme à terme. Néanmoins, lorsque cela a été possible, les tendances observées dans ce contexte analytique ont été comparées à celles observées dans l'échantillon strictement longitudinal. Dans tous les cas, les orientations principales des réponses ont été les mêmes, validant ainsi notre approche. Enfin, quelques analyses spécifiques ont été menées avec le sous-échantillon strictement longitudinal ; elles seront présentées ci-dessous en précisant leur statut.

Les métiers couverts par cette prise d'information représentent la plus grande partie des professions proposant une formation duale, certes avec des effectifs assez différents selon les métiers. L'ensemble des pôles de formation sont représentés. Pour l'analyse, la distinction par pôle ainsi que celle par métier ne nous paraissait pas adéquate. Les pôles sont, dans ce contexte analytique, trop globaux et regroupent des professions très différentes, et les métiers spécifiques sont un niveau de détail trop grand avec trop de professions comptant un effectif d'apprentis trop faible. Nous avons donc construit une variable nommée « métiers regroupés » qui répondait, dans la mesure du possible, aux exigences suivantes :

- un nombre limité de catégories (19)¹⁴,
- regroupant des métiers d'un même pôle et de chaque degré,
- avec un effectif suffisant (généralement plus de 100 questionnaires),
- dont les profils de réponses au questionnaire étaient relativement comparables.

Concernant le traitement des réponses des élèves, nous l'avons dit, les modalités de regroupement sont restreintes (oui/non) pour des questions assez générales ; de plus, étant donné que la plupart des apprentissages se passent dans des conditions qui semblent assez bonnes, les réponses sont très consensuelles. La plupart du temps, entre 80 et 90% des réponses indiquent que cela va bien¹⁵. Nous interprétons ce résultat non seulement comme une bonne évaluation générale de l'apprentissage par ceux qui le suivent, mais également par le fait que déclarer une difficulté dans ce genre de questionnaire signifie insister dessus assez fortement (étant donné le peu de nuances possibles). Chaque réponse a donc été codée en deux valeurs : soit l'apprenti a répondu que tout allait bien, soit, quelle que soit son autre réponse (notamment les réponses entre deux modalités, ou les réponses assorties de commentaires qui nuançaient l'avis exprimé par le choix de la modalité), il a été considéré qu'il s'agissait d'un aspect problématique de la formation.

¹⁴ Les 19 professions regroupées avec leurs correspondances en termes de pôles ou de professions détaillées sont présentées dans l'annexe 5.

¹⁵ Les réponses globales (en % et par degré) sont présentées dans l'annexe 6.

Le questionnaire présente des questions qui relèvent des différentes facettes de l'apprentissage. L'OFPC a organisé un découpage a priori du questionnaire en cinq indices¹⁶ :

- la situation scolaire,
- l'intégration dans l'entreprise,
- les rapports avec le ou les formateurs en entreprise,
- la situation en termes d'orientation,
- la situation personnelle.

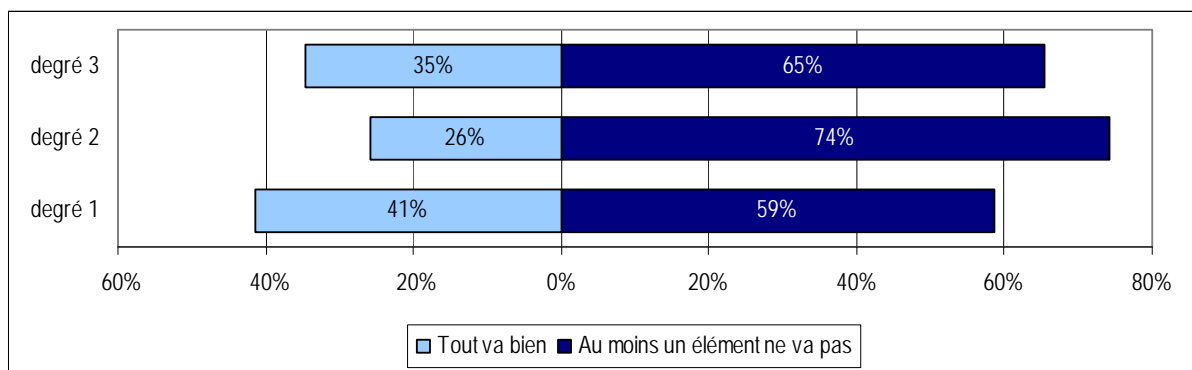
Nous avons repris ces dimensions pour structurer nos analyses. Les autres dimensions de structuration des données sont : le degré, le genre, l'âge d'arrivée à Genève, le niveau social d'origine, la première langue parlée et, pour les apprentis du 1^{er} degré, le niveau scolaire antérieur à l'entrée en apprentissage.

4.1 Résultats

En préambule, rappelons qu'il ne s'agit pas d'un questionnaire par apprenti, mais du questionnement de deux volées, dont les sujets ont répondu de une à trois fois au questionnaire, entre 2006 et 2009. Certains se sont donc exprimés plusieurs fois sur ces questions.

Un premier indice global compare les apprentis qui donnent un profil de réponses indiquant que tout va bien à ceux qui, dans un domaine ou un autre, ont nuancé ce constat par une ou plusieurs réponses indiquant des problèmes dans la formation (*Figure 5*). On remarque que sous une apparence de réponses consensuelles indiquant peu de problèmes, une majorité des questionnaires indiquent à un moment ou un autre de la formation une difficulté que les apprentis jugent suffisamment importante pour la signaler lors de cette passation. Les situations problématiques se rencontrent d'ailleurs plus souvent durant les degrés 2 et 3 qu'au 1^{er} degré. Certes, dans bien des cas, il ne s'agit que d'une unique réponse indiquant un souci, mais étant donné le caractère global des questions, cela peut recouvrir des situations assez difficiles (par exemple ne pas se sentir bien intégré dans l'entreprise ou avoir des difficultés à suivre les cours en école).

Figure 5. Proportion de réponses déclarant au moins un élément de dysfonctionnement dans la formation, selon le degré (N = 3739)



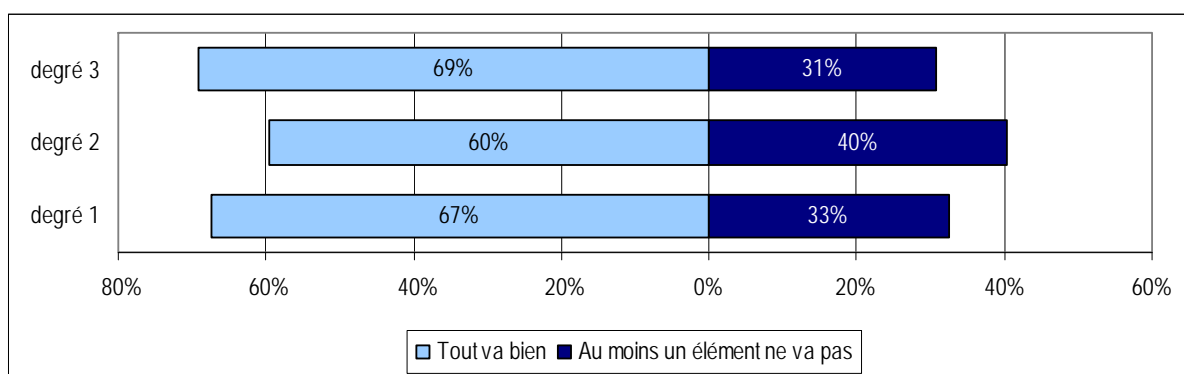
Sans sur-interpréter ce résultat, nous voyons, malgré des réponses dans l'ensemble très positives, des apprentis qui, globalement, déclarent une relative difficulté à mener un apprentissage dans des conditions qui leur semblent optimales dans toutes les dimensions.

¹⁶ L'annexe 7 présente la composition des différents indices.

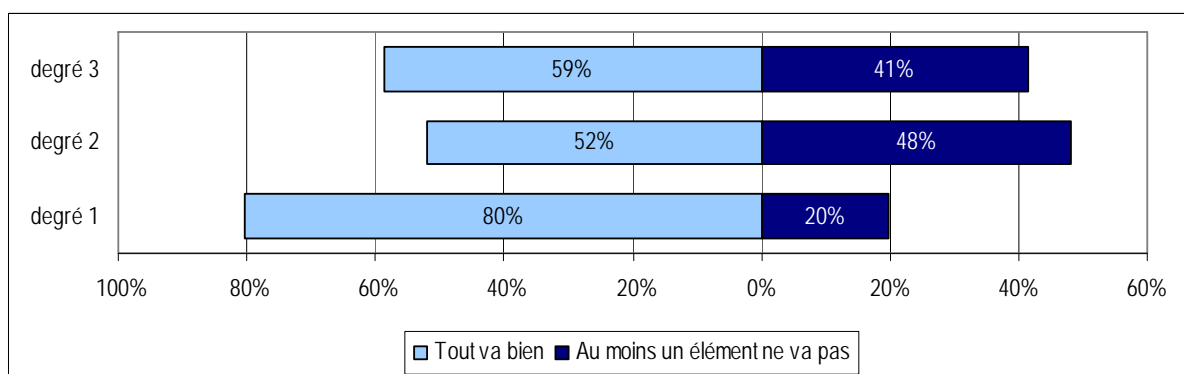
La décomposition de cette dichotomie selon les cinq dimensions du questionnaire révèle une situation plus contrastée (Figure 6). Les situations personnelles ainsi que les doutes exprimés sur l'orientation (estime du métier et éventuels problèmes de santé liés à la profession) sont à la fois peu présents et peu sensibles à l'avancée dans la formation. A peine l'orientation est-elle un peu remise en doute au 2^e degré. Cela peut signifier, par hypothèse, que l'attrait de la nouveauté n'est plus là sans que l'exercice réel de la profession (avec les habitudes qui vont avec) ne soit encore présent. En fin de formation, ces questions semblent réglées (notamment par des réorientations). La situation scolaire est en revanche beaucoup plus problématique et cela sur les trois degrés considérés. Entre 30 et 40% des réponses font état de difficultés aux cours en école professionnelle (plus rarement aux cours interentreprises). C'est même la première difficulté des apprentis débutant leur formation. Des travaux antérieurs ont montré que c'était d'ailleurs la première cause d'interruption de l'apprentissage (Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007). Si l'arrivée dans l'entreprise ne semble pas poser beaucoup de problème en début de formation, dès le 2^e degré les apprentis sont près de la moitié à trouver que leur intégration dans l'entreprise pourrait être améliorée, et ce problème ne semble pas régresser fortement l'année suivante. En 3^e année apparaît même une difficulté d'envergure : le rapport au formateur dans l'entreprise, qui semblait un tracas plus marginal durant les deux premiers degrés. Ces difficultés avec le formateur sont dues en partie à l'approche des examens de fin de formation (38% de situations où quelque chose ne va pas pour les apprentis en année terminale), mais pas uniquement. Les élèves de 3^e année qui ne sont pas en préparation d'examens sont également plus nombreux que ceux de 2^e année à juger que la relation avec le formateur en entreprise est en moyenne plus difficile (+7%).

Figure 6. Proportion de réponses déclarant au moins un élément de dysfonctionnement dans la formation, selon l'aspect de la formation et le degré

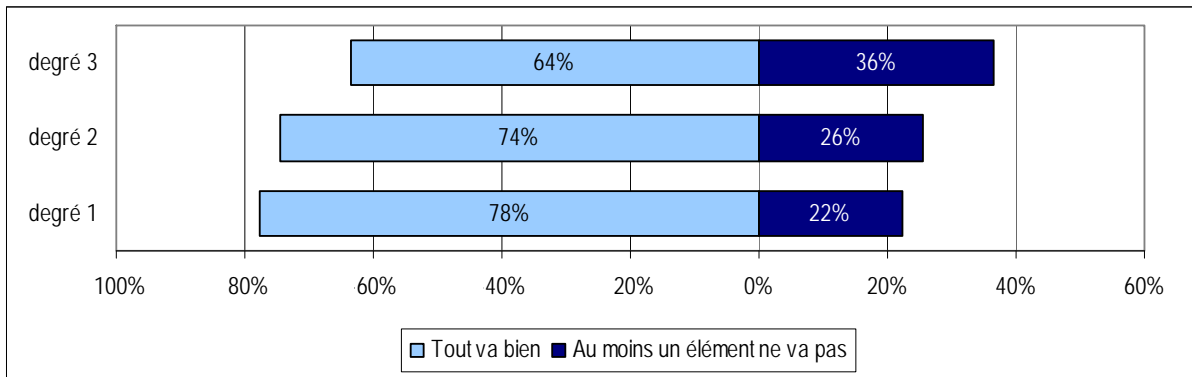
Situation scolaire de l'apprentissage (N = 3048)



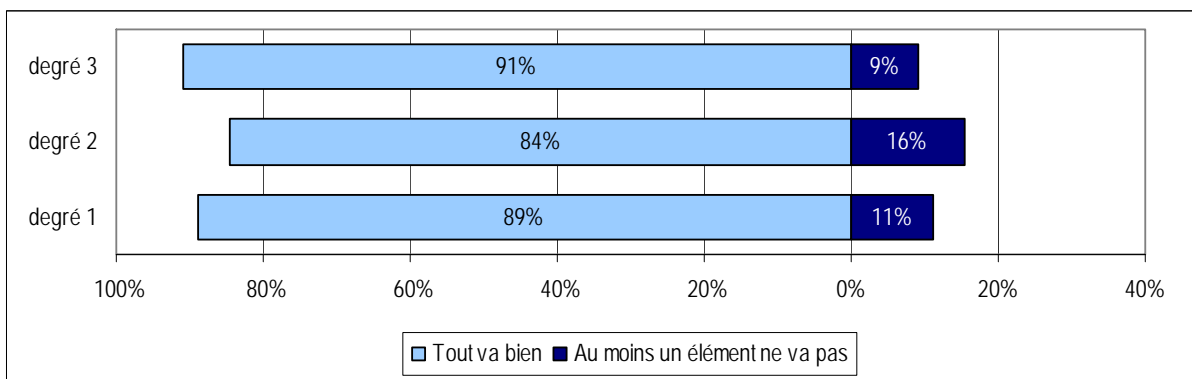
Intégration dans l'entreprise (N = 3551)



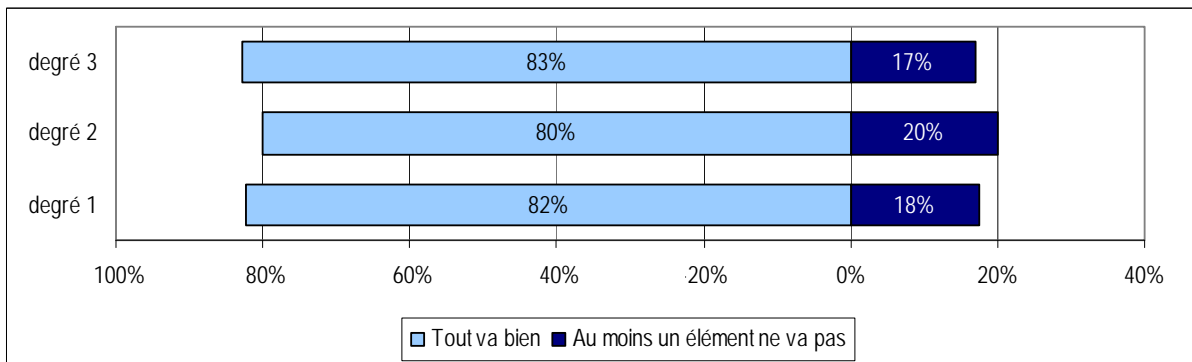
Relations avec le formateur en entreprise (N = 3428)



Qualité de l'orientation (N = 3360)



Situation personnelle (N = 3678)



Sur la base des 289 apprentis qui ont rempli trois fois le questionnaire durant leurs trois degrés de formation, on peut compléter ces résultats avec une vision longitudinale, qui consiste à « mesurer » la permanence des problèmes signalés par les apprentis :

- 40 apprentis ont signalé un problème d'intégration dans l'entreprise au 1^{er} degré, parmi eux 10 n'en signalent plus au 2^e degré et 9 au 3^e degré seulement ;
- 44 apprentis ont signalé un problème avec leur formateur en entreprise au 1^{er} degré, parmi eux 17 n'en signalent plus au 2^e degré et 10 au 3^e degré ;
- 64 apprentis ont signalé un problème scolaire au 1^{er} degré, parmi eux 17 n'en signalent plus au 2^e degré et 17 au 3^e degré.

Cela donne, pour les problèmes rencontrés en début de formation, un taux de résolution après deux années d'environ un sur deux¹⁷, en signalant que d'autres difficultés surgissent à d'autres moments de la formation. Un sur deux est un résultat toujours compliqué pour guider l'action : cela signifie une certaine capacité à réorganiser les conditions d'apprentissage des jeunes lorsqu'un problème surgit, mais également un nombre presque équivalent de cas où les difficultés persistent. D'autant que pour ce genre de mesures, nous n'avons aucun comparatif disponible.

La déclinaison de ces indices par métier ou groupe de métiers différencie passablement les conditions d'insertion en entreprise, les rapports aux formateurs et les conditions scolaires et d'orientation des apprentis (*Figure 7*). On remarque d'abord une tendance nette à la covariation de ces quatre indices. Un premier groupe de professions se distingue par des difficultés nettement en dessous de la moyenne dans toutes les dimensions : il s'agit des apprentis de commerce incluant une maturité professionnelle ou avec un programme élargi, des laborants et des techniciens dentistes, des informaticiens, des micromécaniciens et des professions artistiques. Ces jeunes déclarent être mieux que les autres dans leur entreprise, avoir moins de difficultés scolaires et de doutes sur leur orientation, en plus d'un rapport jugé meilleur avec leurs formateurs. A l'opposé, on trouve les apprentis des domaines de la restauration et des services (cuisiniers/boulangers et métiers de la coiffure), avec les apprentis maçons et carreleurs (ouvriers du bâtiment 1) et les apprentis de commerce « base », dont les indices de satisfaction sont nettement et collectivement en dessous de la moyenne. A quelques nuances près, on peut y joindre les professions de la santé et du social, de l'électricité et des domaines du bois ou de l'installation sanitaire (ouvriers du bâtiment 2).

Ces deux groupes de professions opposent tendanciellement des pôles d'activités (commerce, technique vs services/hôtellerie/restauration, construction et les professions de la santé et du social), mais également et peut-être surtout des professions qui recrutent des apprentis de niveaux scolaires différents. Le premier groupe (commerce « élargi » ou avec maturité professionnelle, informatique, micromécanique, laborants et techniciens dentistes) compte des apprentis qui sont nettement moins souvent issus d'un parcours de formation émaillé de difficultés scolaires que le deuxième (*Figure 8*).

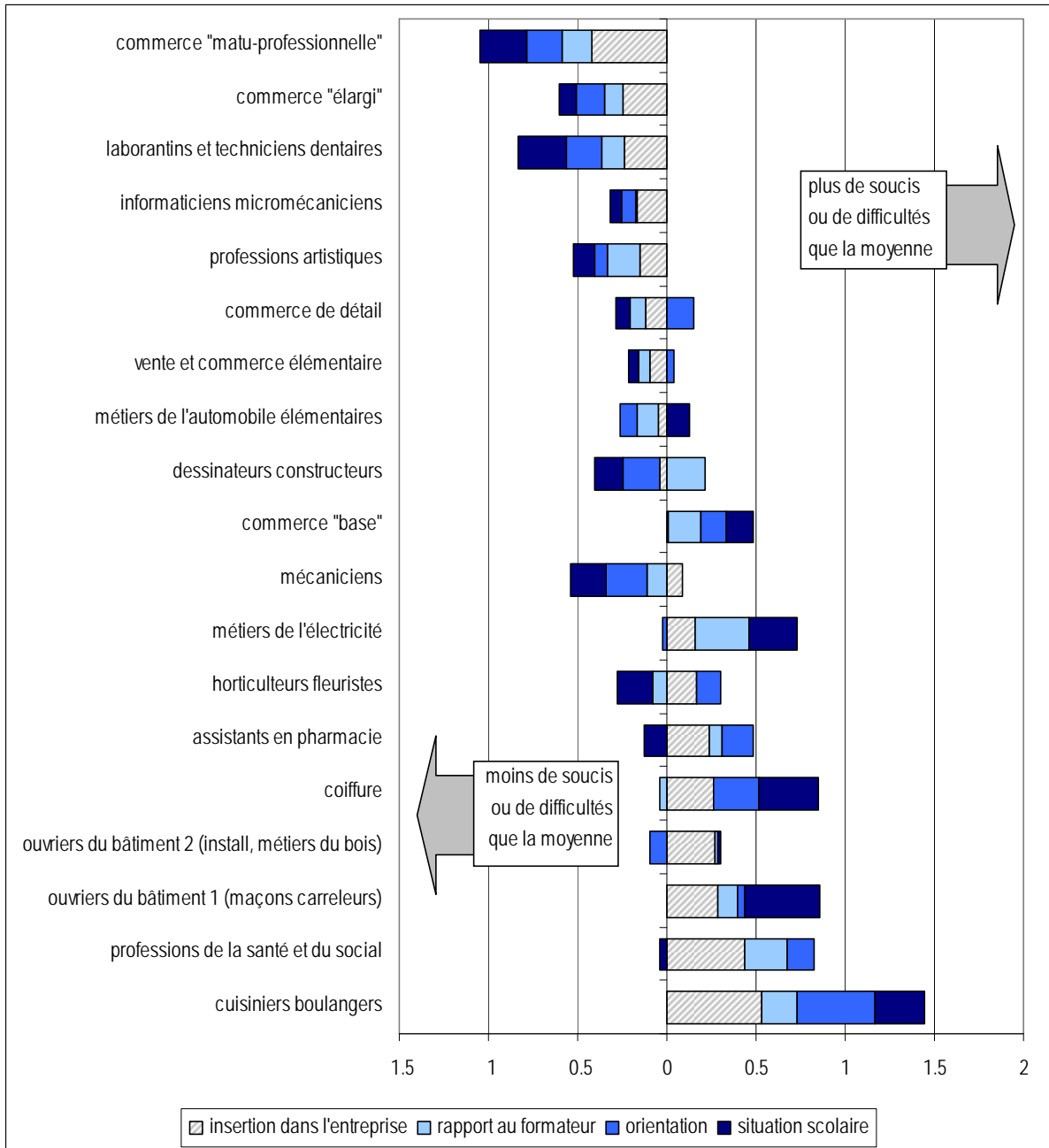
Entre ces deux groupes, il reste quelques professions au profil moins tranché : les mécaniciens qui semblent avoir quelques difficultés à s'intégrer dans leur entreprise, et les constructeurs/dessinateurs qui ont des rapports plus difficiles avec leurs formateurs, alors que les professions élémentaires de l'automobile concentrent surtout des difficultés scolaires. Les vendeurs et les employés de commerce de niveau élémentaire (formation initiale en 2 ans) se caractérisent par des doutes plus importants sur leur orientation (surtout pénibilité du travail en fait), alors que les autres dimensions sont perçues plutôt positivement. Les assistants en pharmacie se caractérisent par une surreprésentation des difficultés scolaires, comme les fleuristes/horticulteurs, qui ont en plus davantage de soucis avec leurs formateurs.

Non représentée ici¹⁸, la répartition par degré de ces indices relevant les situations difficiles que déclarent les apprentis dans différents domaines, confirme ce qui est déjà visible dans la *Figure 6* : les difficultés au 1^{er} degré sont surtout d'ordre scolaire, au 2^e degré s'ajoutent les difficultés d'insertion dans l'entreprise et au 3^e les tensions avec le formateur. Ce mouvement est perceptible pour quasiment tous les métiers dans une gradation des difficultés qui reste à peu près constante.

¹⁷ Respectivement 48%, 61% et 53% de résolution des problèmes en entreprise, avec le formateur et à l'école professionnelle.

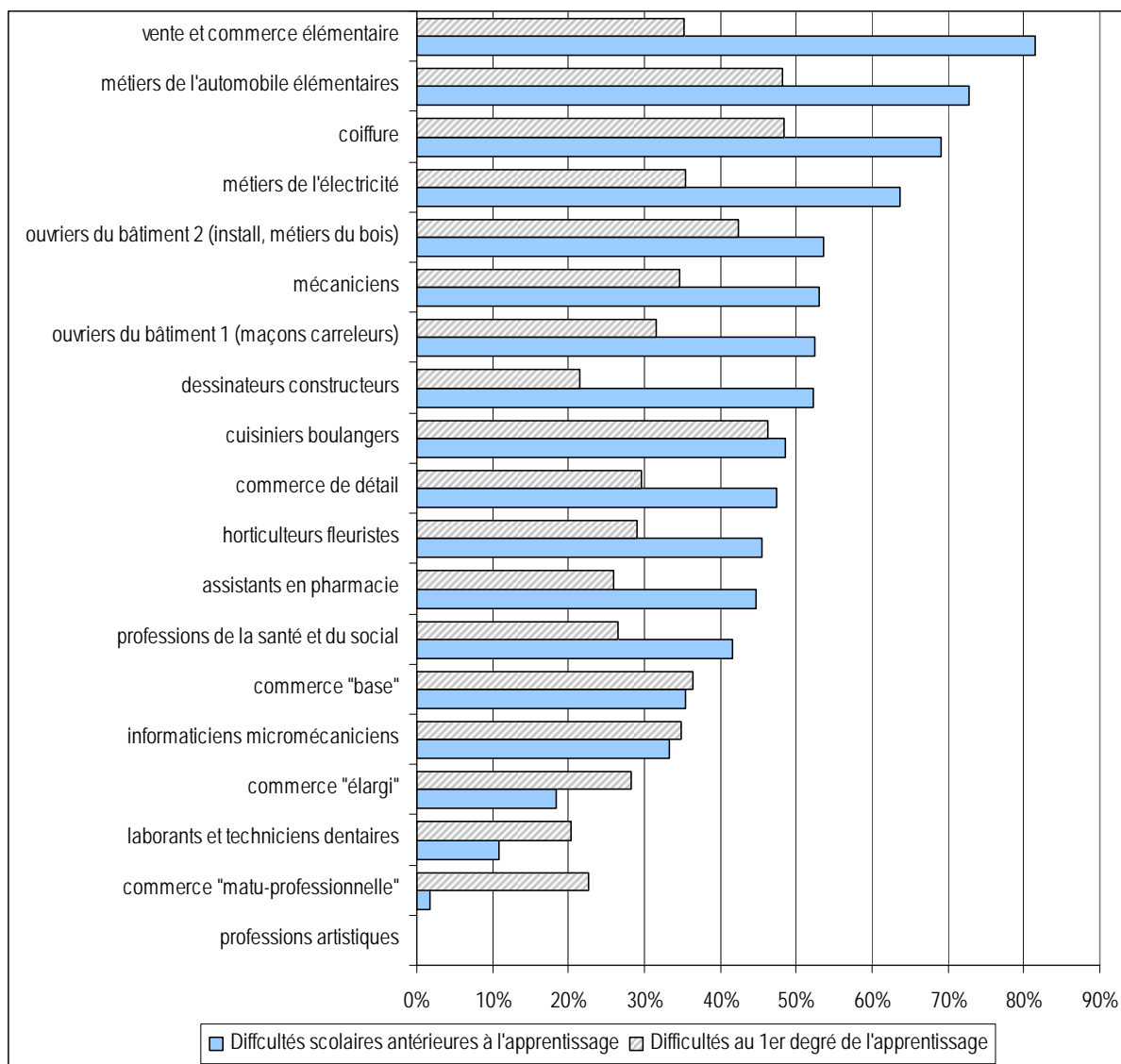
¹⁸ Les tableaux décomposant les différents indices par métier et par degré sont présentés en annexe 8.

Figure 7. Indices de difficultés en apprentissage, comparaison selon les différents groupes de métiers (ensemble des trois degrés, classés par ordre décroissant de la qualité d'insertion dans l'entreprise, N = 3620)



Clé de lecture : la composition des groupes de professions est décrite dans l'annexe 5.

Figure 8. Proportion d'apprentis du 1^{er} degré rencontrant des difficultés scolaires avant et durant l'apprentissage, selon le groupe de métiers, classé par ordre décroissant du taux de difficultés scolaires avant l'apprentissage (N = 1472)



Clé de lecture

Les « difficultés scolaires avant l'apprentissage » signifient une sortie du Cycle d'orientation non promu ou avec un profil de faibles exigences (regroupement B sans niveau fort en allemand et en mathématiques notamment), un passage dans une structure de transition ou le redoublement du 1^{er} degré de l'apprentissage.

Les apprentis dont le passé scolaire est inconnu ne sont pas représentés.

Cette gradation de déclaration de difficultés recouvre, nous l'avons évoqué ci-dessus, une certaine hiérarchie des niveaux de formation à l'entrée en formation. Nous constatons également un lien relatif, mais statistiquement significatif¹⁹ entre le taux de difficultés scolaires antérieures et le taux de difficultés scolaires déclarées au début de l'apprentissage, par métier (*Figure 8*, 1^{er} degré uniquement). Globalement, les anciens « bons élèves » tendent à ne pas avoir trop de difficultés dans la partie scolaire de l'apprentissage et à se retrouver dans des formations assez fortement scolarisées ou sélectives. Ceux qui avaient des difficultés scolaires avant l'entrée en apprentissage tendent à en avoir aussi en début d'apprentissage, y compris dans des apprentissages aux exigences scolaires moins

¹⁹ Chi2 p.<.05, V de Cramer .22.

poussées, mais souvent à un niveau moindre, comme si ces apprentissages aux exigences scolaires peut-être moins élevées permettaient une sorte de « répit » à des élèves à forts déficits scolaires (effet d'adaptation de la formation).

Figure 9. Résultats de la régression logistique portant sur l'expression (ou non) de difficultés scolaires en début d'apprentissage (N = 1848)

| | B | Écart-type | Test (Wald) | Exp (B) |
|--|--------|------------|-------------|---------|
| Jeune homme | -0.163 | 0.134 | 1.492 | 0.849 |
| Langue maternelle étrangère | 0.243 | 0.118 | 4.231* | 1.276 |
| Arrivée à Genève après 6 ans | 0.048 | 0.131 | 0.136 | 1.050 |
| Origine sociale (variable non significative, pas de détail par modalité) | | | 3.575 | |
| Niveau scolaire antérieur | | | 55.728*** | |
| Difficultés scolaires antérieures | 0.867 | 0.127 | 46.278*** | 2.379 |
| Niveau scolaire antérieur inconnu | -0.042 | 0.157 | 0.787 | 0.958 |
| Métiers (sans les métiers artistiques, effectif < 10) | | | 28.365* | |
| Horticulteurs-fleuristes | -0.172 | 0.464 | 0.711 | 0.842 |
| Coiffure | 0.394 | 0.300 | 1.727 | 1.483 |
| Cuisiniers, boulangers | 0.686 | 0.267 | 6.621** | 1.986 |
| Ouvriers bâtiment 1 (maçons, carreleurs) | -0.097 | 0.300 | 0.745 | 0.907 |
| Ouvriers bâtiment 2 (installateurs, bois) | 0.535 | 0.313 | 2.915 | 1.707 |
| Dessinateurs constructeurs | -0.518 | 0.495 | 1.094 | 0.596 |
| Métiers de l'électricité | 0.081 | 0.253 | 0.101 | 1.084 |
| Métiers de l'automobile élémentaires | 0.504 | 0.240 | 4.415* | 1.655 |
| Mécaniciens | -0.018 | 0.272 | 0.004 | 0.982 |
| Informaticiens, micromécaniciens | 0.276 | 0.302 | 0.834 | 1.317 |
| Laborantins et techniciens dentaires | -0.272 | 0.312 | 0.715 | 0.763 |
| Vente et commerce élémentaire | -0.041 | 0.327 | 0.015 | 0.901 |
| Commerce « base » | 0.267 | 0.259 | 1.065 | 1.306 |
| Vente (commerce de détail) | -0.103 | 0.179 | 0.332 | 0.902 |
| Professions de la santé et du social | -0.196 | 0.294 | 0.447 | 0.822 |
| Commerce « maturité prof » | -0.069 | 0.286 | 0.059 | 0.933 |
| Assistants en pharmacie | -0.442 | 0.289 | 2.330 | 0.643 |
| Constante | -1.191 | 0.174 | 46.179*** | 0.304 |

8.5% de la variance expliquée par le modèle (Nagelkerke - RSquare).

Clé de lecture

Situation de référence : une jeune femme, de langue maternelle française, née à Genève ou étant arrivée à Genève avant l'âge de 6 ans, issue d'une famille ouvrière, sans difficulté scolaire antérieure et accomplissant un apprentissage de commerce « élargi ».

Variable prédite : situation scolaire de l'apprentissage, probabilité d'exprimer des difficultés aux cours (en école professionnelle et/ou durant les cours interprofessionnels).

Signification statistique : * p<.05, **p<.01, *** p<.001, les modalités qui ne répondent pas aux exigences du test sont en gris.

L'indice Exp (B) donne le rapport des chances, entre la modalité considérée et la situation de référence, d'avoir la caractéristique recherchée, dans ce cas : éprouver des difficultés scolaires durant l'apprentissage.

Derrière la variable « métiers » se cachent non seulement des caractéristiques qui seraient propres à une profession rendant plus ou moins probable l'expression de telle ou telle difficulté, mais également des effets de composition dus à la population spécifique des apprentis et à ses caractéristiques. Afin de faire le partage entre ces deux dimensions, nous avons procédé à des analyses de régressions logistiques binaires qui permettent de distinguer les contributions propres de chaque dimension dans le fait

d'exprimer ou non une difficulté durant l'apprentissage. Nous avons d'abord appliqué cette analyse au fait d'exprimer ou non une difficulté scolaire dans le déroulement du 1^{er} degré de l'apprentissage²⁰. Les variables sociodémographiques retenues sont le genre, le milieu social d'origine, l'âge d'arrivée à Genève et la première langue parlée, auxquelles s'ajoutent une variable de niveau scolaire antérieur à l'apprentissage et enfin le métier appris.

C'est clairement le fait d'avoir connu des difficultés scolaires avant l'apprentissage qui conditionne le fait d'en connaître durant celui-ci. Les jeunes ayant fini leur scolarité obligatoire en situation difficile ont près de 2,5 fois plus de risques d'avoir des difficultés scolaires en apprentissage que les autres. La cohérence de ce résultat montre qu'en matière de formation, les « remises à zéro » sont rares. La formation reste toujours en partie cumulative et les lacunes antérieures, qu'elles soient au niveau des connaissances, des attitudes ou de la manière de travailler en cours, se reproduisent avec une certaine constance. La maîtrise imparfaite du français que peut induire le fait d'avoir une première langue étrangère joue également un rôle, mais largement moindre. Ni le milieu d'origine, ni le genre n'expliquent les situations scolaires difficiles des apprentis. Cette absence est probablement due au fait que ces deux dimensions expliquent d'abord les choix de formation (école vs apprentissage notamment). Dans la situation présente la population a déjà été « sélectionnée » de manière inégale en regard de ces deux critères et ils n'expliquent plus rien des différences résiduelles.

Toutes choses égales par ailleurs, les métiers ne semblent pas avoir beaucoup de pouvoir explicatif dans cette modélisation. Cela montre que les difficultés scolaires de l'apprentissage sont surtout une suite des difficultés scolaires antérieures et illustre le processus de sélection qui regroupe les meilleurs apprentis dans certains métiers (et les plus en difficulté dans d'autres bien entendu), comme on peut le voir dans la *Figure 9*. Seuls les métiers de la cuisine et de la restauration, ainsi que les professions élémentaires de l'automobile semblent compter des apprentis dont les difficultés scolaires sont plus importantes que le laissait supposer leur niveau antérieur (déjà relativement faible). Ils ont 1.5 à 2 fois plus de chances de connaître une situation scolaire difficile en apprentissage que les apprentis de même niveau scolaire dans d'autres métiers.

Des analyses complémentaires non présentées ici²¹ montrent que le niveau scolaire antérieur n'a pas d'influence propre sur la qualité de l'intégration dans l'entreprise et le rapport au formateur. Cette variable n'est donc pas reprise et cela permet d'établir un nouveau modèle qui prend en compte les apprentis des trois degrés (variable explicative supplémentaire : degré de l'apprentissage).

Concernant l'insertion dans l'entreprise, les différences entre métiers sont nettement plus visibles. Les employés de commerce « élargi », les laborants, les techniciens dentaires, les informaticiens et micromécaniciens et les métiers artistiques forment un groupe pour lequel l'insertion en entreprise est comparativement assez aisée. Les apprentis de commerce incluant dans leur cursus une maturité professionnelle connaissent également une insertion jugée bonne et même significativement meilleure que les premiers. Un groupe de profession comprenant les métiers de la vente, du commerce s'il est de « base » ou élémentaire (attestations en 2 ans), les maçons/carreleurs et assimilés, les dessinateurs et constructeurs ainsi que les professions élémentaires de l'automobile comptent des apprentis qui déclarent plus fréquemment (entre 1.5 et 2.5 fois plus) avoir connu des problèmes d'insertion dans l'entreprise. Enfin, un troisième groupe semble connaître des difficultés sensiblement plus marquées (probabilité de difficultés multipliée par 3 à 5) : il s'agit des professions des domaines santé/social, nature et environnement, des métiers de l'électricité, du bois, de l'installation sanitaire (et assimilés), des assistants en pharmacie, et plus encore des professions du pôle services/hôtellerie/restauration et les mécaniciens.

²⁰ Nous limitons cette analyse au 1^{er} degré car nous pouvons ainsi mesurer la contribution de la scolarité antérieure dans le modèle. Scolarité antérieure qui n'a de sens qu'au début de la formation car elle est calculée uniquement sur la situation de la transition CO/PO. En effet, les difficultés scolaires des apprentis de 2^e et 3^e année ne peuvent plus découler directement de la situation scolaire au CO.

²¹ Régressions logistiques binaires sur ces deux indices, pour les apprentis du 1^{er} degré avec les variables explicatives identiques au modèle de la *Figure 9*.

Figure 10. Résultats de la régression logistique portant sur l'expression (ou non) de difficultés d'insertion dans l'entreprise (N = 3570)

| | B | Écart-type | Test (Wald) | Exp (B) |
|--|--------|------------|-------------|---------|
| Jeune homme | -0.481 | 0.106 | 20.567*** | 0.618 |
| Langue maternelle étrangère | -0.100 | 0.087 | 1.316 | 0.905 |
| Origine sociale (variable non significative, pas de détail par modalité) | | | 4.520 | |
| Degré de l'apprentissage | | | 231.436*** | |
| 1 ^{er} degré | -1.066 | 0.096 | 122.760*** | 0.344 |
| 2 ^e degré | 0.278 | 0.104 | 7.145** | 1.320 |
| Métiers | | | 203.795*** | |
| Métiers artistiques | 0.006 | 0.412 | 0 | 1.006 |
| Horticulteurs-fleuristes | 1.211 | 0.270 | 20.158*** | 3.357 |
| Coiffure | 1.454 | 0.247 | 34.546*** | 4.282 |
| Cuisiniers, boulangers | 1.702 | 0.205 | 68.643*** | 5.483 |
| Ouvriers bâtiment 1 (maçons, carreleurs) | 1.168 | 0.199 | 34.588*** | 2.179 |
| Ouvriers bâtiment 2 (installateurs, bois) | 1.622 | 0.199 | 66.577*** | 3.430 |
| Dessinateurs, constructeurs | 0.872 | 0.263 | 11.005** | 2.391 |
| Métiers de l'électricité | 1.334 | 0.181 | 54.079*** | 3.797 |
| Métiers de l'automobile élémentaires | 1.018 | 0.204 | 24.985*** | 2.768 |
| Mécaniciens | 1.481 | 0.206 | 51.553*** | 4.399 |
| Informaticiens, micromécaniciens | 0.508 | 0.268 | 3.574 | 1.661 |
| Laborantins et techniciens dentaires | -0.022 | 0.242 | 0.008 | 0.979 |
| Vente et commerce élémentaire | 0.638 | 0.242 | 6.960** | 1.892 |
| Commerce « base » | 0.418 | 0.203 | 4.213** | 1.518 |
| Vente (commerce de détail) | 0.609 | 0.143 | 18.168*** | 1.838 |
| Professions de la santé et du social | 1.209 | 0.220 | 30.264*** | 3.350 |
| Commerce « maturité prof » | -0.881 | 0.355 | 6.177* | 0.414 |
| Assistants en pharmacie | 1.168 | 0.200 | 24.197*** | 3.215 |
| Constante | -0.702 | 0.143 | 24.197*** | 0.495 |

18% de la variance expliquée par le modèle (Nagelkerke - RSquare).

Clé de lecture

Situation de référence : une jeune femme, de langue maternelle française, issue d'une famille ouvrière, accomplissant un apprentissage de commerce « élargi », en 3^e année.

Variable prédite : intégration dans l'entreprise, probabilité d'exprimer des difficultés d'intégration dans l'entreprise formatrice.

Signification statistique : * p<.05, **p<.01, *** p<.001, les modalités qui ne répondent pas aux exigences du test sont en gris.

L'indice Exp (B) donne le rapport des chances, entre la modalité considérée et la situation de référence, d'avoir la caractéristique recherchée, dans ce cas : éprouver des difficultés d'intégration dans l'entreprise.

Par ailleurs, l'insertion dans l'entreprise semble être plus difficile pour les filles. En effet, un jeune homme a une probabilité réduite d'un tiers de déclarer un souci dans ce domaine. Enfin, nous confirmons ce qui apparaît graphiquement dans la *Figure 6* : les apprentis du 1^{er} degré ont notablement moins de difficultés d'insertion que ceux de 2^e année surtout, mais également que ceux de 3^e. Cette dimension a donc tendance, selon les déclarations des apprentis, à se péjorer au cours de la formation.

Sur le même modèle, l'examen des déclarations relatives à la nature des relations avec le ou les formateur(s) en entreprise complète l'analyse.

Figure 11. Résultats de la régression logistique portant sur l'expression (ou non) de difficultés avec le ou les formateur(s) dans l'entreprise (N = 3570)

| | B | Écart-type | Test (Wald) | Exp (B) |
|---|--------|------------|-------------|---------|
| Jeune homme | -0.459 | 0.104 | 19.477*** | 0.632 |
| Langue maternelle étrangère | 0.003 | 0.087 | 0.002 | 1.003 |
| Origine sociale | | | 5.987 | |
| Divers et sans indication | 0.272 | 0.113 | 5.800* | 1.313 |
| Cadres supérieurs et directeurs | 0.109 | 0.163 | 0.446 | 1.115 |
| Petits indépendants | 0.023 | 0.177 | 0.017 | 1.023 |
| Employés et cadres intermédiaires | 0.074 | 0.100 | 0.548 | 1.077 |
| Degré de l'apprentissage | | | 47.662*** | |
| 1 ^{er} degré | -0.664 | 0.094 | 46.721*** | 0.525 |
| 2 ^e degré | -0.495 | 0.110 | 20.255*** | 0.610 |
| Métiers | | | 90.107*** | |
| Métiers artistiques | -0.258 | 0.464 | 0.309 | 0.773 |
| Horticulteurs-fleuristes | 0.348 | 0.295 | 1.391 | 1.416 |
| Coiffure | 0.138 | 0.270 | 0.260 | 1.147 |
| Cuisiniers, boulangers | 0.870 | 0.205 | 18.003*** | 2.387 |
| Ouvriers bâtiment 1 (maçons, carreleurs) | 0.845 | 0.198 | 18.181*** | 2.327 |
| Ouvriers bâtiment 2 (installateurs, bois) | 0.716 | 0.204 | 12.356*** | 2.046 |
| Dessinateurs, constructeurs | 1.178 | 0.251 | 22.018*** | 3.246 |
| Métiers de l'électricité | 1.349 | 0.175 | 59.234*** | 3.854 |
| Métiers de l'automobile élémentaires | 0.438 | 0.209 | 4.368* | 1.549 |
| Mécaniciens | 0.710 | 0.211 | 11.300** | 2.035 |
| Informaticiens, micromécaniciens | 0.684 | .0241 | 8.067** | 1.981 |
| Laborantins et techniciens dentaires | 0.064 | .0230 | 0.076 | 1.066 |
| Vente et commerce élémentaire | 0.029 | 0.270 | 0.011 | 1.029 |
| Commerce « base » | 0.574 | 0.192 | 8.907** | 1.775 |
| Vente (commerce de détail) | 0.325 | 0.140 | 5.392* | 1.384 |
| Professions de la santé et du social | 0.395 | 0.225 | 3.081 | 1.485 |
| Commerce « maturité prof » | -0.101 | 0.266 | 0.145 | 0.904 |
| Assistants en pharmacie | 0.318 | 0.206 | 2.387 | 1.374 |
| Constante | -0.832 | 0.141 | 34.774*** | 0.435 |

6% de la variance expliquée par le modèle (Nagelkerke - RSquare).

Clé de lecture

Situation de référence : une jeune femme, de langue maternelle française, issue d'une famille ouvrière, accomplissant un apprentissage de commerce « élargi », en 3^e année.

Variable prédite : relation au formateur, probabilité d'exprimer des difficultés dans la relation au formateur dans l'entreprise.

Signification statistique : * p<.05, **p<.01, *** p<.001, les modalités qui ne répondent pas aux exigences du test sont en gris.

L'indice Exp (B) donne le rapport des chances, entre la modalité considérée et la situation de référence, d'avoir la caractéristique recherchée, dans ce cas : éprouver des difficultés avec le formateur en entreprise.

A l'instar de la qualité de l'insertion en entreprise, les garçons sont moins nombreux à relever des difficultés avec leur formateur. Trois hypothèses peuvent être avancées pour expliquer cette différence de genre. Il est possible que le mode d'interaction ayant cours dans les entreprises soit assez direct voire, dans certains cas, assez rude et cette manière de faire pourrait alors heurter plus fréquemment les jeunes femmes (hypothèse d'appréciation différenciée du mode d'interaction professionnel). Il est aussi possible que les jeunes femmes osent davantage se plaindre de ce genre de situation (hypothèse d'une différence quant à la verbalisation des difficultés). Enfin, il est également possible que des comportements « sexistes » dans le cadre de l'entreprise portent exclusivement préjudice aux jeunes

femmes (hypothèse de comportements discriminant les femmes). A ce stade, nous pouvons citer ces trois pistes d'interprétation qui mériteraient cependant une confirmation par d'autres investigations.

Socialement, une légère tendance montre que les jeunes dont l'origine sociale n'est pas déterminée (catégorie « Divers et sans indication » qui signifie soit une situation sociale assez précaire [pensionné, sans activité professionnelle], soit qu'il s'agit d'apprentis venus dans le système genevois uniquement pour l'apprentissage, auquel cas cette variable n'est généralement pas documentée) tendent à éprouver légèrement plus de soucis dans ce domaine.

Pour cette dimension, le degré est déterminant : ce sont les apprentis de 3^e année (et encore plus si cette 3^e année est terminale, cf. plus haut) qui déclarent le plus de difficultés avec leur formateur. L'approche de la fin de la formation et les examens qui la couronnent semblent être un facteur de tension entre l'apprenti avec ses attentes (et/ou ses angoisses) et le formateur dans l'entreprise. La probabilité que la relation ne soit pas optimale double au 3^e degré.

Ici aussi les métiers ne sont pas sur un pied d'égalité. C'est clairement dans les métiers de l'électricité et chez les dessinateurs/constructeurs que le risque de dysfonctionnement entre apprentis et formateurs est le plus fréquemment relevé par les apprentis (facteur multiplicatif supérieur à 3). Un groupe comprenant les professions du bâtiment (1 et 2), les cuisiniers/boulangers, les professions techniques de la mécanique de l'automobile et de l'informatique et dans une moindre mesure de la vente et du commerce « base » semble connaître également quelques tensions, mais d'un degré nettement moindre, par opposition aux autres professions où ce type de problèmes est plus rarement évoqué.

Concernant les deux dernières dimensions, elles sont moins souvent jugées problématiques. En résumé et sur le même modèle analytique que précédemment²², la déclaration de problèmes personnels est plus fréquente chez les jeunes femmes, dans les métiers du commerce « base » ou de détail ainsi que les professions du domaine santé/social, de la coiffure et de l'électricité. Les interrogations sur l'orientation sont surtout présentes dans les métiers du pôle services/hôtellerie/restauration, dans les professions de la santé et du social ainsi que dans les métiers du commerce « base » ou de détail, et ceci un peu plus fréquemment au 2^e degré (cf. *Figure 5*).

4.2 Globalement

La tendance globale des résultats est de déclarer que l'apprentissage se déroule plutôt bien ; les difficultés soulevées, si elles ne sont pas négligeables, sont toujours assez minoritaires. Cela est dû d'abord au fait que la plupart des formations en alternance se passent le plus souvent sans difficulté digne d'être relevée et sûrement en partie par la forme du questionnement qui ne laisse que peu de place à la nuance (pour répondre « non » à la question « Êtes-vous bien acceptés par vos collègues ? », il faut une situation déjà assez fortement dégradée).

Le 1^{er} degré de l'apprentissage est marqué essentiellement par des difficultés d'ordre scolaire (cours en école professionnelle et dans une moindre mesure cours interentreprises). On constate d'ailleurs un lien assez direct entre difficultés scolaires antérieures à l'entrée en apprentissage et difficultés scolaires durant l'apprentissage. L'entrée dans l'entreprise ne semble pas poser de problèmes majeurs. Les degrés suivants soulèvent davantage de difficultés pour les apprentis, les soucis scolaires continuent, mais des difficultés au sein de l'entreprise sont plus manifestes en 2^e et surtout en 3^e année où les rapports avec le formateur (notamment à l'approche des examens) sont notablement plus difficiles.

Un effet « genre » se dessine sur plusieurs dimensions du questionnaire. Les filles déclarent plus souvent des difficultés dans l'accomplissement de leur formation duale, notamment au niveau de leur situation personnelle, de la qualité de leur insertion dans l'entreprise et des relations avec leur formateur dans l'entreprise.

²² Ces modèles de régressions logistiques ne sont pas représentés dans ce document.

Selon les apprentis, certains métiers semblent cumuler les signes de difficultés, notamment les métiers regroupés sous l'appellation « cuisiniers/boulangers », dans une moindre mesure les professions de l'électricité (pour la partie entreprise surtout). Les mécaniciens quant à eux relèvent un réel problème d'insertion dans leur entreprise, alors que le reste est plus proche de la norme. A l'opposé les professions du commerce, si elles sont dans une configuration scolaire exigeante, (« élargi » ou avec maturité professionnelle), des arts ou les métiers techniques de laboratoire, d'informatique ou de micromécanique sont, avec les techniciens dentaires, dans une situation jugée sensiblement plus idéale que les autres.

5. Dispositif de suivi des apprentis du système dual

5.1 Premier degré de l'apprentissage

Le dispositif de suivi mis en place par l'Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue (OFPC) pour encadrer et, au besoin, soutenir les jeunes en formation duale comporte différentes phases, dont trois concernent le 1^{er} degré de la formation.

D'abord, le repérage au début de la formation, lors de la signature du contrat d'apprentissage, appelé également *diagnostic d'entrée en formation* (D1), se fonde sur des données factuelles relatant la situation scolaire antérieure de l'apprenti (la fréquentation ou non d'un dispositif de transition professionnelle par exemple), qui permettent d'établir a priori un préavis sur une potentielle fragilité scolaire du sujet. Ce préavis est complété par d'éventuels signalements de la part de l'école dont le jeune est issu et par l'appréciation du conseiller en formation du futur apprenti qui, sur la base de ces informations et généralement d'une rencontre avec le jeune concerné, décide si cet apprenti doit être « repéré » comme un apprenti potentiellement fragile dans sa formation. Les apprentis ainsi « repérés » font l'objet d'une attention plus spécifique lors du démarrage et du déroulement de leur formation.

Lorsque la formation a commencé, en parallèle avec les entretiens et visites obligatoires qui permettent d'encadrer l'apprentissage (celles que les commissaires d'apprentissage font de manière récurrente aux apprentis sur leur lieu de travail par exemple), les conseillers en formation sont parfois appelés à rencontrer les apprentis pour les soutenir dans leur formation (suivi R+). Les motifs sont divers, il peut s'agir d'une visite unique ou de visites répétées, gérées par le conseiller en formation ou déléguées à une tierce instance. Ces visites interviennent généralement lorsqu'un aspect de la formation pose problème (en cas de risque de résiliation du contrat d'apprentissage par exemple). Cette forme d'encadrement relève d'un *suivi simple*, c'est le premier échelon du suivi personnalisé destiné aux apprentis en difficultés dans leur formation duale.

Si la situation de l'apprenti est plus problématique, notamment lorsque les difficultés sont multiples ou multi-causales, un deuxième échelon du suivi peut être activé. Il s'agit du dispositif de *gestion du suivi individualisé* (GSI). Le suivi personnalisé est dans ce cas plus intense et effectué par des personnes qui se consacrent entièrement à cette tâche (en fait des *case managers* à plein temps). Dans ce cas aussi, les prestations d'aide fournies aux jeunes peuvent être soit directement données par le responsable du suivi (par exemple soutien dans la recherche d'une réorientation), soit déléguées à un prestataire tiers (pour du soutien scolaire par exemple). La cellule de gestion du suivi individualisé ne reçoit pas uniquement des apprentis en difficultés, envoyés par les conseillers en formation, elle est également destinée aux autres jeunes fréquentant les diverses formations postobligatoires ainsi qu'à des jeunes en rupture de formation. Cependant, pour la présente étude, nous ne retiendrons que ce premier volet.

5.1.1 Le diagnostic d'entrée

Durant l'année scolaire 2009-2010, 2113 jeunes étaient en formation au 1^{er} degré dans le cadre d'un apprentissage dual²³, la plupart (91%) pour préparer un CFC, incluant ou précédant une maturité professionnelle dans certains cas, les autres (9%) visant l'obtention d'une AFP. Parmi les apprentis du

²³ Effectif au 31.12.2009 complété par les apprentis qui étaient en formation en automne 2009 et qui ont interrompu leur formation avant le 31.12. Ce chiffre est sujet à des variations durant l'année scolaire en raison des interruptions de formation et des inscriptions tardives durant l'année.

1^{er} degré, seule la moitié est passée par le dispositif diagnostic d'entrée en formation (1027, soit 49%). Il est normal que certains ne passent pas par ce dispositif, notamment s'ils redoublent dans le cadre d'un apprentissage, car ils n'ont alors pas de nouveau contrat (point d'entrée de ce diagnostic). Cependant le fait qu'un apprenti sur deux y échappe semble montrer un défaut dans la couverture du dispositif.

La passation du diagnostic d'entrée en formation n'est pas uniforme dans l'ensemble des métiers. Elle est plus fréquente dans les pôles du commerce et de la construction (numériquement les plus importants), en revanche elle ne concerne qu'un tiers des apprentis environ dans les autres pôles de formation.

Figure 12. Proportions d'apprentis passant par le diagnostic d'entrée, selon le pôle de formation

| Pôle de formation | N | Diagnostic d'entrée en formation | Pas de diagnostic d'entrée en formation |
|--------------------------------------|-------------|----------------------------------|---|
| Arts appliqués | 56 | 29% | 71% |
| Commerce | 823 | 58% | 42% |
| Construction | 461 | 57% | 43% |
| Nature et environnement | 66 | 30% | 71% |
| Santé et social | 235 | 39% | 61% |
| Services, hôtellerie et restauration | 187 | 34% | 66% |
| Technique | 285 | 34% | 65% |
| Ensemble | 2113 | 51% | 49% |

Lorsque ce diagnostic existe, il fait l'objet dans presque un cas sur deux d'un repérage signifiant qu'une attention particulière doit être apportée à l'apprenti concerné (en termes de soutien ou de suivi). Ici aussi la déclinaison par pôles montre quelques différences. Les repérages sont plus fréquents dans le domaine de la construction (qui regroupe dans ses différents métiers beaucoup d'apprentis qui ont connu des difficultés scolaires antérieures) ; à l'inverse, ils sont plus rares dans le pôle des arts appliqués.

Figure 13. Proportions d'apprentis « repérés » ou non lors du diagnostic d'entrée, selon le pôle de formation

| Pôle de formation | N | "Repérés" lors du diagnostic d'entrée en formation | Pas "repérés" lors du diagnostic d'entrée en formation |
|--------------------------------------|-------------|--|--|
| Arts appliqués | 16 | 19% | 81% |
| Commerce | 479 | 37% | 63% |
| Construction | 262 | 69% | 31% |
| Nature et environnement | 19 | 32% | 68% |
| Santé et social | 91 | 32% | 68% |
| Services, hôtellerie et restauration | 63 | 37% | 63% |
| Technique | 97 | 40% | 60% |
| Ensemble | 1027 | 45% | 55% |

Le type de formation affecte également la proportion de repérages. Si les apprentis préparant un CFC font à 45% l'objet d'un repérage, ceux qui préparent en même temps une maturité professionnelle ne sont que 10% dans ce cas, alors que ceux qui entrent dans une formation en deux ans le sont à 65%.

Ces différences mettent en évidence la corrélation entre le taux des repérages, le niveau de formation visé et le niveau potentiel de difficultés des apprentis.

Les liens entre les dimensions retenues dans le diagnostic d'entrée en formation et un repérage effectif illustrent également la nature des corrélations entre scolarité antérieure difficile et repérage. Ces corrélations vont dans le sens d'un repérage plus fréquent des jeunes apprenants qui sortent d'une situation scolaire marquée par des difficultés, mais avec des coefficients de corrélation (Phi) assez faibles signifiant que ces tendances sont assez « floues » ou, autrement dit, que le pronostic que l'on peut tirer des observations relevées lors du diagnostic d'entrée est assez faiblement prédictif d'un repérage.

Néanmoins, on observe que les éléments les plus fortement liés à ce repérage sont ceux qui font clairement référence, et de manière univoque, à des difficultés scolaires antérieures et récentes, comme le fait d'être passé par des classes-ateliers, spécialisées ou par les classes de transition professionnelle du SCAI, ou encore d'être issu du Cycle d'orientation en étant non promu en fin de 9^e année. Dans une mesure moindre, l'échec à un test d'entrée ou le fait d'avoir interrompu une formation secondaire II ont également un lien, mais beaucoup plus faible, avec le repérage. Ces deux critères ne sont pas très distinctifs, probablement faute d'être univoques. En effet, on ne sait pas quelle formation est interrompue ni quel test est raté. Par hypothèse l'interruption d'une filière gymnasiale en 2^e année donne probablement une plus grande probabilité de réussir un apprentissage, alors que si l'interruption reflète deux précédents apprentissages échoués au 1^{er} degré, c'est plus sûrement un risque d'interruption majoré. A l'inverse, le fait d'avoir passé deux ans dans une formation postobligatoire sans connaître d'échec diminue (faiblement mais significativement) la probabilité du repérage.

Figure 14. Relations entre les dimensions relevées lors de l'enregistrement du contrat et le fait d'être « repéré » lors de l'entrée en formation

| Critères relevés à la signature du contrat | Phi et seuils de signification |
|---|--------------------------------|
| A Genève depuis moins de 3 ans | NS |
| Provenance de classes-ateliers ou du spécialisé | 0.22 p<0.01 |
| Redoublement au CO | NS |
| Non-promotion en fin de 9 ^e | 0.28 p<0.01 |
| Passage par un complément de formation | NS |
| Passage par une transition professionnelle | 0.31 p<0.01 |
| Rupture du parcours antérieur | 0.15 p<0.01 |
| Possession d'un premier titre | NS |
| <i>2 ans réussis au PO</i> | <i>-0.08 p<0.05</i> |
| Test réussi | NS |
| Test raté | 0.11 p<0.05 |

Clé de lecture : les dimensions en gris ne sont pas significativement corrélées au fait d'être « repéré » (NS), une corrélation négative (en italiques) signifie que la dimension est corrélée au fait de *ne pas* être « repéré ».

Finalement, le diagnostic d'entrée en formation permet bien de repérer les apprentis potentiellement fragiles scolairement, mais les liens avec les données factuelles retenues sont assez distendus et cet exercice repose donc assez fortement sur la lecture que le conseiller en formation fait de cet ensemble d'informations.

Ce repérage doit notamment permettre une première identification de ceux à qui des mesures d'aide seront proposées par les conseillers en formation dans le cadre du suivi simple. On observe, pour la population ayant transité par ce premier diagnostic, que presque 60% des jeunes qui ont bénéficié d'une ou de plusieurs mesures de soutien avaient bien été repérés comme des jeunes « à risques » en début de formation (185 sur 323). Cependant la relation entre le repérage et la prise de mesure, bien

que significative, est assez faible ($\Phi = 0.17$ $p < 0.01$). Le pronostic de suivi sur la base du repérage est bien établi, mais avec une précision assez relative. Plus de 40% des jeunes qui ont bénéficié de mesures de suivi simple n'avaient pas retenu l'attention lors de l'examen des conditions de leur entrée en formation.

Les dimensions du repérage qui sont les plus prédictives d'un suivi ultérieur sont, ici également, celles qui font directement référence à un passé scolaire difficile (redoublement et non-promotion au CO, passage par des filières spécialisées ou de transition professionnelle). Le fait d'avoir étudié 2 ans au postobligatoire sans connaître de situation d'échec est *a contrario* un élément qui indique une légère propension à ne pas avoir besoin d'un suivi.

Figure 15. Relations entre le diagnostic d'entrée en formation et le fait d'être au bénéfice d'un suivi simple

| Repérage et critères relevés à la signature du contrat | Phi et seuils de signification |
|--|---------------------------------------|
| Repérage fait lors du diagnostic d'entrée en formation | 0.17 $p < 0.01$ |
| A Genève depuis moins de 3 ans | NS |
| Provenance de classes-ateliers ou du spécialisé | 0.17 $p < 0.01$ |
| Redoublement au CO | 0.1 $p < 0.01$ |
| Non-promotion en fin de 9 ^e | 0.16 $p < 0.01$ |
| Passage par un complément de formation | NS |
| Passage par une transition professionnelle | 0.19 $p < 0.01$ |
| Rupture du parcours antérieur | NS |
| Possession d'un premier titre | NS |
| <i>2 ans réussis au PO</i> | <i>-0.08 $p < 0.05$</i> |
| Test réussi | NS |
| Test raté | NS |

Clé de lecture : les dimensions en gris ne sont pas significativement corrélées au fait de bénéficier d'un suivi simple (NS), une corrélation négative (en italiques) signifie que la dimension est corrélée au fait de *ne pas* bénéficier d'un suivi simple.

Dans la mesure où le repérage d'entrée en formation doit servir à limiter les échecs en formation duale, il est intéressant de décrire les relations entre ce premier diagnostic et les résiliations du contrat d'apprentissage qui se produisent durant le 1^{er} degré. On observe que les résiliations sont effectivement significativement plus fréquentes chez les apprentis qui ont été « repérés » fragiles dans leur formation lors de l'enregistrement du contrat, indépendamment des mesures de suivi dont ils ont bénéficié ou non.

Ce risque de rupture dans la formation durant le 1^{er} degré est plus fréquent chez les jeunes qui ont redoublé au CO ou qui ont fréquenté des structures spécialisées, voire dans une moindre mesure, qui sont sortis du CO non promus de 9^e année ou qui ont déjà échoué à un test d'aptitude pour une entrée en formation. A l'inverse, la possession d'un premier titre de niveau secondaire II réduit un peu le risque de résiliation. Ici aussi on perçoit les corrélations positives entre difficultés scolaires antérieures, repérages lors de l'entrée en formation et probabilités de résiliation, mais ces corrélations sont faibles, signifiant probablement que la résiliation est un phénomène complexe, à chaque fois différent, qui ne se laisse pas facilement réduire à des dimensions factuelles collectives. Cela rend le repérage préventif assez peu ciblé même si l'on constate qu'il se déploie tendanciellement vers les jeunes qui sont le plus concernés.

Figure 16. Relations entre le diagnostic d'entrée en formation et les résiliations

| Repérage et critères relevés à la signature du contrat | Phi et seuils de signification |
|--|--------------------------------|
| Repérage fait lors du diagnostic d'entrée en formation | 0.07 p<0.05 |
| A Genève depuis moins de 3 ans | NS |
| Provenance de classes-ateliers ou du spécialisé | 0.09 p<0.01 |
| Redoublement au CO | 0.15 p<0.01 |
| Non-promotion en fin de 9e | 0.09 p<0.05 |
| Passage par un complément de formation | NS |
| Passage par une transition professionnelle | NS |
| Rupture du parcours antérieur | NS |
| <i>Possession d'un premier titre</i> | <i>-0.08 p<0.05</i> |
| 2 ans réussis au PO | NS |
| Test réussi | NS |
| Test raté | 0.11 p<0.05 |

Clé de lecture

Les dimensions en gris ne sont pas significativement corrélées au fait de résilier le contrat d'apprentissage (NS), une corrélation négative (en italiques) signifie que la dimension est corrélée au fait de *ne pas* résilier le contrat d'apprentissage. Certaines résiliations ne peuvent pas du tout être attribuées, même partiellement, à l'apprenti concerné (par exemple en cas de manquement de l'employeur ou de cessation d'activité de l'entreprise). Cependant ces motifs de résiliation sont suffisamment rares (quelques cas) pour ne pas affecter la présente statistique.

Lors d'une résiliation, l'apprenti peut immédiatement ou rapidement retrouver un apprentissage ou une autre formation ; il peut également rester plus longtemps sans formation, voire interrompre définitivement toute formation. Les résiliations ont alors été réparties en deux catégories : d'une part les résiliations avec réorientations pour les apprentis qui ont résilié leur contrat d'apprentissage mais qui sont encore en formation l'année suivante (au 31.12.2010), et d'autre part les résiliations avec abandons temporaires ou définitifs de la formation pour ceux qui ne sont pas en formation à Genève l'année suivante (toujours au 31.12.2010). Il ressort que les relations entre éléments du diagnostic d'entrée et résiliations avec abandons (temporaires ou définitifs) sont à peu de choses près les mêmes que ce qui est montré dans la *Figure 16* ci-dessus. Il n'est donc pas utile de les représenter ici ; retenons simplement que les éléments qui permettent de prédire une résiliation sans retour rapide vers une formation sont les mêmes que ceux qui permettent de prédire toutes les formes de résiliation. L'approximation de la prédiction est également sensiblement la même.

5.1.2 Le suivi simple

L'étape suivante du dispositif de suivi des apprentis est le suivi simple, c'est-à-dire le soutien activé par le conseiller en formation, qui est soit directement assumé par le conseiller en formation, soit confié à un tiers dans le cadre d'un mandat spécifique. Ce suivi peut s'étendre tout au long de la formation, mais dans cette partie seules les situations du 1^{er} degré de la formation seront analysées ; les autres situations seront présentées de manière comparative au 1^{er} degré dans la partie suivante.

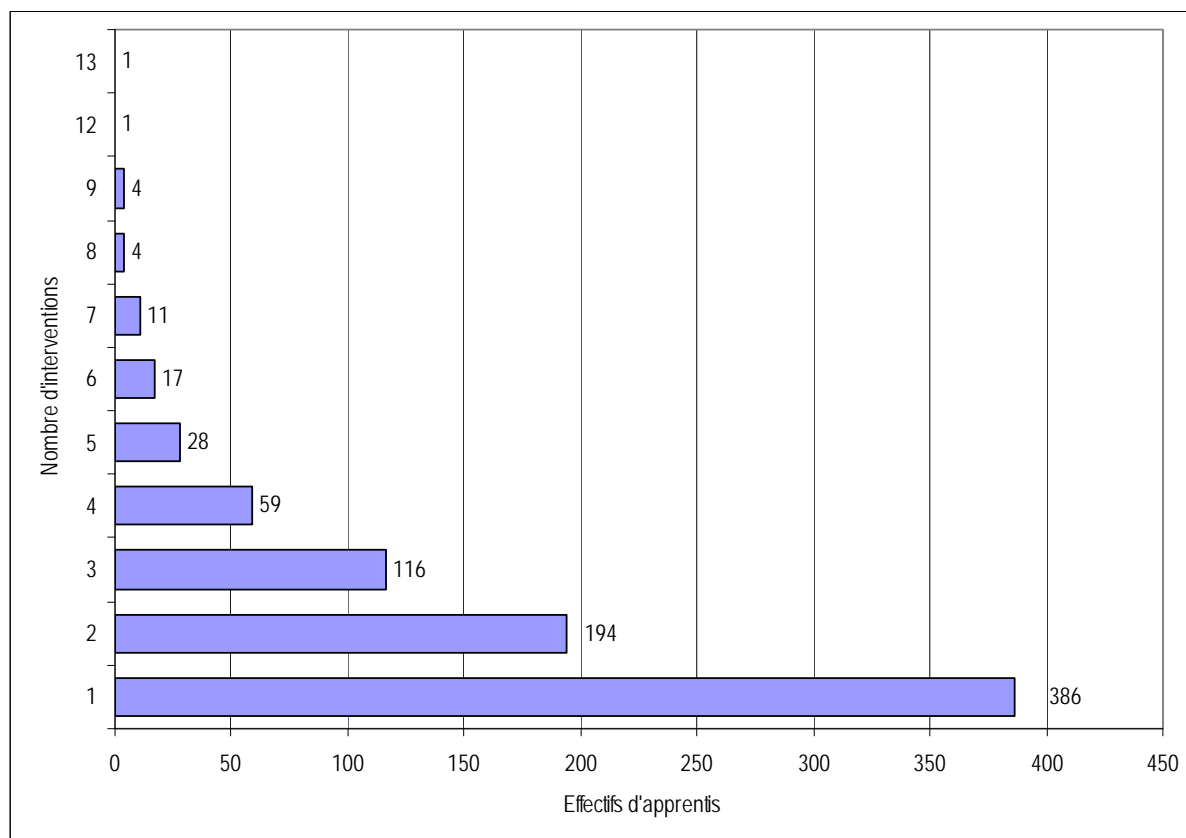
Plus du tiers des apprentis du 1^{er} degré sont à un moment ou l'autre de l'année 2009/2010 au bénéfice d'une mesure de suivi, mais en proportions très variables selon le pôle de formation. Si cette forme de suivi est comparativement assez rare dans les pôles « nature et environnement », « santé/social » et « arts appliqués », elle est fréquente dans le pôle « technique » et quasiment la règle dans le pôle « services, hôtellerie et restauration ». C'est un signe à la fois du niveau de difficultés qu'éprouvent les apprentis (cf. plus haut les éléments de diagnostic qui « prédisent » le mieux un suivi) et probablement des pratiques différentes des conseillers qui sollicitent différemment les mesures de suivi. En termes

d'intensité du suivi, pour presque la moitié des apprentis, une mesure unique semble suffisante ; pour l'autre moitié, le suivi est une combinaison de plusieurs mesures ou d'une même mesure répétée plusieurs fois (généralement entre 2 et 4). L'étendue de ce suivi simple montre globalement que près de 6 apprentis du 1^{er} degré sur 10 n'ont pas besoin d'une telle mesure, environ 20% sont au bénéfice d'un suivi « léger » et les autres 20% nécessitent un suivi plus développé.

Figure 17. Proportions d'apprentis suivis durant le 1^{er} degré et intensité du suivi simple

| Pôle de formation | N | Au bénéfice d'un suivi simple au 1 ^{er} degré | Pas de suivi au 1 ^{er} degré |
|--------------------------------------|-------------|--|---------------------------------------|
| Arts appliqués | 56 | 25% | 75% |
| Commerce | 823 | 35% | 65% |
| Construction | 461 | 39% | 61% |
| Nature et environnement | 66 | 20% | 80% |
| Santé et social | 235 | 26% | 74% |
| Services, hôtellerie et restauration | 187 | 72% | 28% |
| Technique | 285 | 46% | 54% |
| Ensemble | 2113 | 39% | 61% |

Figure 18. Nombre d'interventions du conseiller dans le cadre du suivi simple au 1^{er} degré de l'apprentissage (N = 821)



Les mesures de soutien sont d'abord (près d'une fois sur deux) décidées dans le cadre des étapes de diagnostics qui émaillent le parcours de formation (dont le diagnostic d'entrée présenté en détail précédemment). Ces moments organisés d'analyse de la situation des apprentis semblent donc bien jouer

leur rôle dans la mise en place d'un accompagnement des apprentis en difficultés. D'autant plus que le deuxième déclencheur de mesures de suivi est la résiliation du contrat d'apprentissage, évènement qui par nature ne peut pas coïncider avec les étapes de diagnostics. Lorsque le suivi est initié en dehors des périodes « diagnostic » et qu'il n'est pas consécutif à une résiliation (dans 27% des cas), il est le plus souvent initié par le conseiller, que ce soit de son fait ou sur sollicitation de l'apprenti, des parents ou de l'école notamment, et plus rarement lié à une visite du commissaire d'apprentissage dans l'entreprise.

Le suivi proprement dit, lorsqu'il est activé, est sous la responsabilité du conseiller en formation dans 79% des cas. La délégation à d'autres instances est relativement équiprobable entre la cellule de gestion du suivi individualisé, les commissaires d'apprentissage et « Projet Apprentis »²⁴. Mandater un formateur est une mesure très exceptionnelle. Au total, le rôle prépondérant des conseillers en formation dans le suivi des apprentis est très net. Ils sont les premiers activateurs du suivi (souvent dans les phases de diagnostics) et de loin les référents les plus nombreux des différentes mesures de soutien. Dans ce contexte ils apparaissent bien comme les *case managers* des apprentis en difficultés, jouant les rôles traditionnels de la fonction, à savoir : défenseur, courtier en solutions et incitateur²⁵.

Figure 19. Les « déclencheurs » de l'intervention et les personnes qui assurent le suivi

| Personnes / instances qui déclenchent le suivi | Effectifs | % global | % des suivis identifiés |
|--|-------------|-------------|-------------------------|
| Suivi décidé dans le cadre d'un diagnostic "Réussir+" | 664 | 36% | 46% |
| Suivi décidé suite à une visite du commissaire dans l'entreprise | 63 | 3% | 4% |
| Suivi décidé par le conseiller en formation hors des outils diagnostiques usuels | 231 | 13% | 16% |
| Séance d'évaluation décidée par le conseiller en formation | 105 | 6% | 7% |
| Suivi décidé par le conseiller suite à une annonce de résiliation | 367 | 20% | 26% |
| Suivi dont l'instance d'origine n'est pas documentée | 407 | 22% | |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 1837 | 100% | 1430 = 100% |

| Personnes / instances qui assurent le suivi | Effectifs | % global | % des suivis identifiés |
|--|-------------|-------------|-------------------------|
| Suivi par le commissaire d'apprentissage | 65 | 4% | 5% |
| Suivi dans le cadre de la Gestion du suivi individualisé (GSI) | 85 | 5% | 7% |
| Suivi par le conseiller en formation | 941 | 51% | 79% |
| Suivi par "Projet Apprentis" | 94 | 5% | 8% |
| Suivi par un formateur en entreprise | 1 | < 1% | < 1% |
| Refus de la mesure de suivi par l'apprenti | 82 | 4% | |
| Pas de suivi ou suivi par une instance non identifiée | 569 | 31% | |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 1837 | 100% | 1196 = 100% |

Clé de lecture

La somme des mesures de suivi (1837) est supérieure au nombre d'apprentis suivis en 1^{re} année (821) car un individu peut être suivi à plusieurs reprises et bénéficier de plusieurs mesures. Les défauts de documentation de l'instance à l'origine du suivi (tableau du haut) ou du responsable du suivi (tableau du bas) sont à considérer comme des données manquantes. Le % des suivis identifiés ne tient compte ni des données manquantes, ni des mesures qui n'ont pas nécessité de suivi, ni des mesures de suivi qui ont été refusées par les apprentis.

²⁴ « Projet Apprentis » est un organe de l'OFPC qui s'occupe essentiellement de soutenir les jeunes dans leur travail d'orientation (ou de réorientation).

²⁵ Traduction libre des rôles d'*advocate*, de *broker* et de *gatekeeper* qui définissent souvent l'activité du *case manager* dans la littérature (cf. notamment N. Radol Reiff et B.K. Shore, 1993).

Les motifs les plus importants qui donnent lieu à un suivi concernent les difficultés propres des apprentis au premier rang desquelles sont les difficultés scolaires (62% des motifs de suivi). Ce résultat est d'ailleurs systématiquement avéré dans tous les travaux qui concernent les apprentis en début de formation²⁶. Viennent ensuite les difficultés relatives à l'orientation (changement de filière, d'entreprise, de métier, etc.). Dans environ 1 cas sur 4 (24%) le suivi a pour objectif une réorientation. Les difficultés d'insertion dans l'entreprise et de conditions de travail sont plus rares et ne concernent que 14% des motifs de suivi.

Figure 20. Les motifs du suivi

| Motifs du suivi | Effectifs | % par motif | % par motifs groupés |
|--|-------------|-------------|----------------------|
| Collaboration dans l'entreprise | 82 | 6% | 14% |
| Conditions de formation | 74 | 5% | |
| Conditions de travail | 38 | 3% | |
| Non-respect des consignes | 35 | 3% | 62% |
| Problèmes multiples | 246 | 18% | |
| Problèmes personnels de l'apprenti | 111 | 8% | |
| Difficultés scolaires | 448 | 33% | |
| Remplacement | 140 | 10% | 24% |
| Changement de filière | 37 | 3% | |
| Orientation | 141 | 10% | |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 1352 | 100% | 100% |

Clé de lecture : la différence entre le nombre de suivis des tableaux précédents (1837) et le nombre de motifs déclarés (1352) est le fait de données manquantes.

On observe que les personnes ou les instances qui assurent le suivi possèdent effectivement une certaine spécialisation. Les commissaires d'apprentissage sont plus souvent sollicités en cas de difficultés dans l'entreprise. « Projet Apprentis » intervient surtout en cas de problèmes d'orientation alors que les suivis effectués par les conseillers en formation ou par la cellule de gestion du suivi individualisé sont davantage mobilisés lors de difficultés spécifiques des apprentis (problèmes scolaires, personnels, ou multiplicité de difficultés notamment). Cette distinction est assez nette mais pas parfaite, non seulement parce que les motifs de suivi ne sont pas uniques (jusqu'à 13 pour un individu), mais cela illustre également un certain partage des compétences au sein de la surveillance des apprentis en difficultés et le caractère toujours particulier des situations difficiles.

²⁶ Cf. notamment le chapitre 4 consacré au questionnaire périodique et le deuxième rapport sur les jeunes en formation professionnelle (Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007).

Figure 21. Les motifs du suivi selon les personnes / instances qui assurent le suivi

| | Difficultés spécifiques de l'apprenti | | Difficultés dans l'entreprise | | Problème d'orientation ou de remplacement | | Ensemble des motifs | |
|--|---------------------------------------|------------|-------------------------------|------------|---|------------|---------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Suivi par le commissaire d'apprentissage | 22 | 37% | 31 | 53% | 6 | 10% | 59 | 100% |
| Suivi dans le cadre de la Gestion du suivi individualisé | 39 | 56% | 7 | 10% | 24 | 34% | 70 | 100% |
| Suivi par le conseiller en formation | 526 | 65% | 98 | 12% | 183 | 23% | 807 | 100% |
| Suivi par "Projet Apprentis" | 34 | 43% | 3 | 4% | 42 | 53% | 79 | 100% |
| Refus de la mesure de suivi par l'apprenti | 47 | 71% | 4 | 6% | 15 | 23% | 66 | 100% |
| Pas de suivi nécessaire | 159 | 65% | 44 | 18% | 41 | 17% | 244 | 100% |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 827 | 62% | 187 | 14% | 311 | 23% | 1325 | 100% |

Clé de lecture : les variations des totaux sont le fait de données manquantes.

Les liens entre le suivi et la résiliation du contrat d'apprentissage durant l'année sont très clairs. Les deux tiers des résiliations ont été accompagnées ou précédées d'un suivi de l'apprenti, d'un examen de sa situation (décision de ne pas établir de mesure de suivi) ou d'une proposition de suivi (non concrétisé en cas de refus du suivi par l'apprenti). Si seules les résiliations qui ne donnent pas lieu à des reprises de formation directes sont considérées (résiliations de l'année 2009-2010 qui ne débouchent pas sur une reprise de formation au 31.12.2010), les mêmes constats peuvent être faits, les différences étant très faibles.

Les motifs de suivi sont diversement articulés aux résiliations. Assez logiquement, les résiliations sont surreprésentées dans les situations indiquant un problème d'orientation et une nécessité de remplacement (75% de résiliations dans ces cas), mais ces résiliations sont majoritairement suivies d'une poursuite de la formation l'année suivante. C'est également le cas, dans une mesure à peine moindre, pour les résiliations dues à un problème d'insertion dans l'entreprise. En revanche, les résiliations pour des problèmes spécifiques et personnels de l'apprenti conduisent environ trois fois sur quatre à une situation de rupture de la formation l'année suivante.

Le dispositif de suivi simple semble donc bien permettre des actions proactives et/ou réactives en cas de situations de résiliation, mais lorsqu'il s'agit de difficultés personnelles, l'abandon de la formation (à long terme ou définitif) reste très fréquent malgré les mesures de suivi.

Figure 22. La relation entre le suivi simple et la résiliation, selon le motif

| | Résiliations durant l'année | | Pas de résiliation | | Ensemble des apprentis | |
|--|--------------------------------|-------------|-----------------------|-------------|---------------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Apprentis bénéficiant d'un suivi (degré 1) | 350 | 67% | 471 | 30% | 821 | 39% |
| Apprentis ne bénéficiant pas d'un suivi (degré 1) | 169 | 33% | 1123 | 70% | 1292 | 61% |
| Total des apprentis du 1^{er} degré | 519 | 100% | 1594 | 100% | 2113 | 100% |

| | Résiliations durant l'année | | dont résiliations sans reprise de formation l'année suivante, ni diplôme achevé en 2010 | | Pas de résiliation | | Ensemble des apprentis | |
|---|--------------------------------|------------|--|------------|-----------------------|------------|---------------------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Apprentis suivis pour : | | | | | | | | |
| des difficultés spécifiques personnelles | 126 | 36% | 93 | 26% | 228 | 64% | 354 | 100% |
| des difficultés dans l'entreprise | 37 | 38% | 14 | 14% | 61 | 62% | 98 | 100% |
| des problèmes d'orientation et de remplacement | 145 | 75% | 74 | 38% | 48 | 25% | 193 | 100% |
| Total des apprentis suivis au 1^{er} degré | 308 | 48% | 181 | 28% | 337 | 52% | 645 | 100% |

Clé de lecture : la partie supérieure du tableau présente des % en colonnes tandis que la partie inférieure présente des % en lignes. Les variations dans le nombre d'apprentis suivis sont le fait de données manquantes concernant les motifs de suivi. Un apprenti peut être suivi pour plusieurs motifs. La relation entre la résiliation et le suivi est statistiquement significative ($\Phi = 0.34$ $p < 0.01$), de même que la relation entre le type de suivi et la résiliation (V de Cramer = 0.36 $p < 0.01$).

5.1.3 La gestion du suivi individualisé

Un peu plus d'une centaine de jeunes au 1^{er} degré de l'apprentissage dual ont dû être suivis d'une manière plus soutenue (122 sur 2113, soit moins de 6% du total) dans le cadre du dispositif GSI. La grande majorité d'entre eux avaient déjà bénéficié d'un suivi simple (98 sur 122, soit 80%); seuls deux sur dix rejoignent la cellule GSI directement, sans mesure prise au niveau du conseiller de formation. La subsidiarité des deux mesures de suivi est très nette : d'abord le suivi simple, puis, au besoin, le suivi individualisé.

Ces 122 apprentis du 1^{er} degré composent une partie de la population des jeunes dont s'occupe la cellule de GSI. En effet, au total, 383 jeunes relevaient de la GSI durant l'année scolaire 2009-2010, provenant de tous les degrés du secondaire II, de toutes les filières (mais surtout de l'apprentissage et des structures de transition) dont près de la moitié étaient en rupture de formation durant l'année scolaire 2009-2010.

Figure 23. Jeunes suivis par le dispositif de GSI durant l'année scolaire 2009-2010 selon la dernière situation scolaire connue (année et filière)

| | Dernière situation scolaire au : | | | Ensemble | % en colonne |
|---|----------------------------------|------------|------------|------------|--------------|
| | 31.12.2007 ou avant | 31.12.2008 | 31.12.2009 | | |
| Formation professionnelle duale | 17 | 29 | 153 | 199 | 52% |
| Structures d'accueil ou de transition scolaire ou professionnelle | 21 | 24 | 29 | 74 | 19% |
| Formation professionnelle plein temps | 6 | 15 | 18 | 39 | 10% |
| ECG | 4 | 17 | 13 | 34 | 9% |
| Cycle d'orientation | 11 | 9 | | 20 | 5% |
| Autres (écoles privées, écoles supérieures, hors canton) | 11 | 4 | 1 | 16 | 4% |
| Collège | | 1 | | 1 | - de 1% |
| Total des jeunes suivis | 70 | 99 | 214 | 383 | 100% |

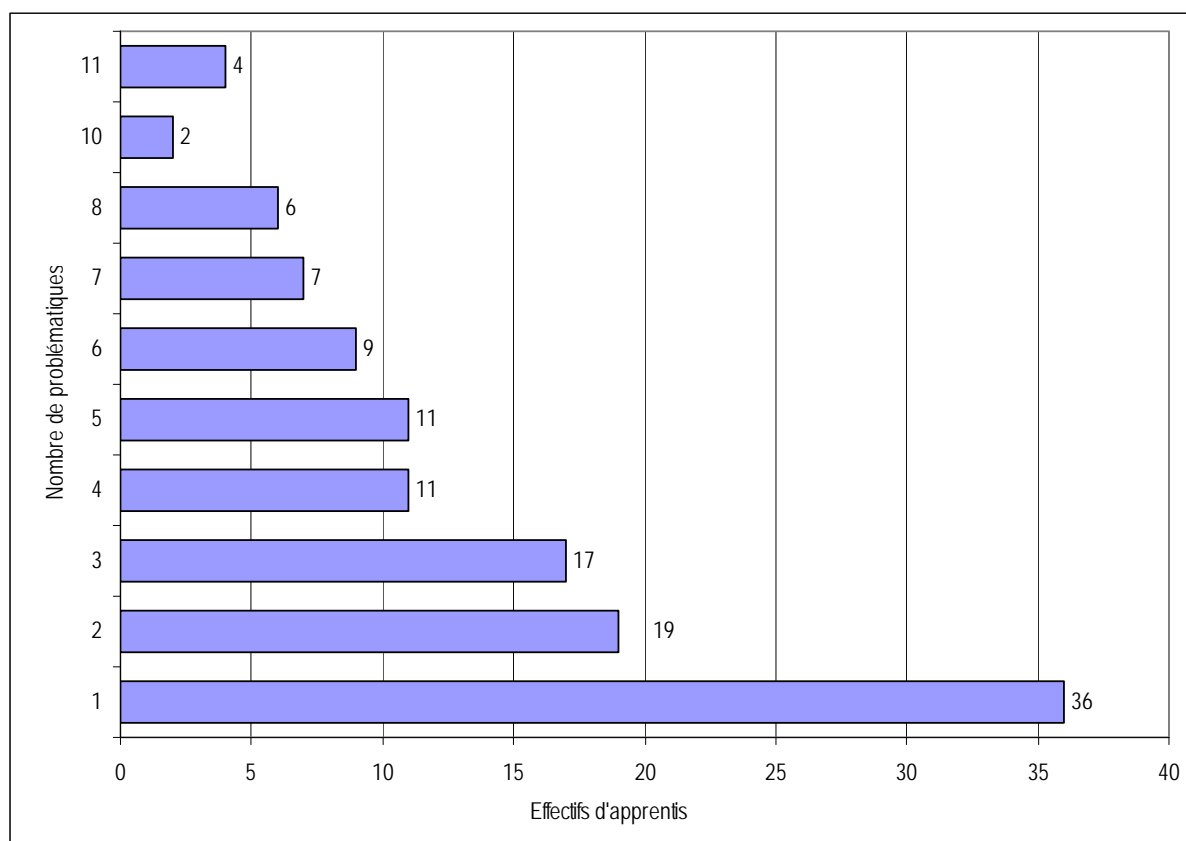
Clé de lecture : les relevés sont faits au 31.12 de l'année scolaire considérée. Certaines réorientations ont pu avoir lieu entre cette date et l'entrée dans le protocole de suivi. Parmi ceux dont la dernière date de scolarisation est 2007 ou avant, certains ont bien repris une formation mais assez « furtivement » et ils l'ont quittée avant la fin décembre.

Les 122 apprentis du 1^{er} degré bénéficiant d'un suivi individualisé se retrouvent cette année scolaire dans quasiment tous les pôles de formation excepté dans le pôle « nature et environnement », avec une légère surreprésentation pour le pôle « santé/social » ainsi que pour le pôle « technique ». Le nombre de problématiques abordées par sujet nous montre que la règle est plutôt de recevoir dans la GSI des jeunes dont les difficultés sont multiples (dans 86 cas sur 122, soit dans près de 3 cas sur 4). Le suivi individuel, mesure à la fois plus rare que le suivi simple et s'adressant à des jeunes en situation très difficile, est assez peu différencié selon le pôle, contrairement au suivi simple géré par les conseillers en formation.

Figure 24. Proportions d'apprentis du 1^{er} degré intégrés dans le dispositif de suivi individualisé

| Pôle de formation | N | Au bénéfice d'un suivi individualisé au 1 ^{er} degré | Pas de suivi individualisé au 1 ^{er} degré |
|--------------------------------------|-------------|---|---|
| Arts appliqués | 56 | 4% | 96% |
| Commerce | 823 | 4% | 96% |
| Construction | 461 | 7% | 93% |
| Nature et environnement | 66 | - | 100% |
| Santé et social | 235 | 9% | 91% |
| Services, hôtellerie et restauration | 187 | 5% | 95% |
| Technique | 285 | 9% | 91% |
| Ensemble | 2113 | 6% | 94% |

Figure 25. Nombre de problématiques abordées dans le cadre du suivi individualisé pour les apprentis du 1^{er} degré (N = 122)



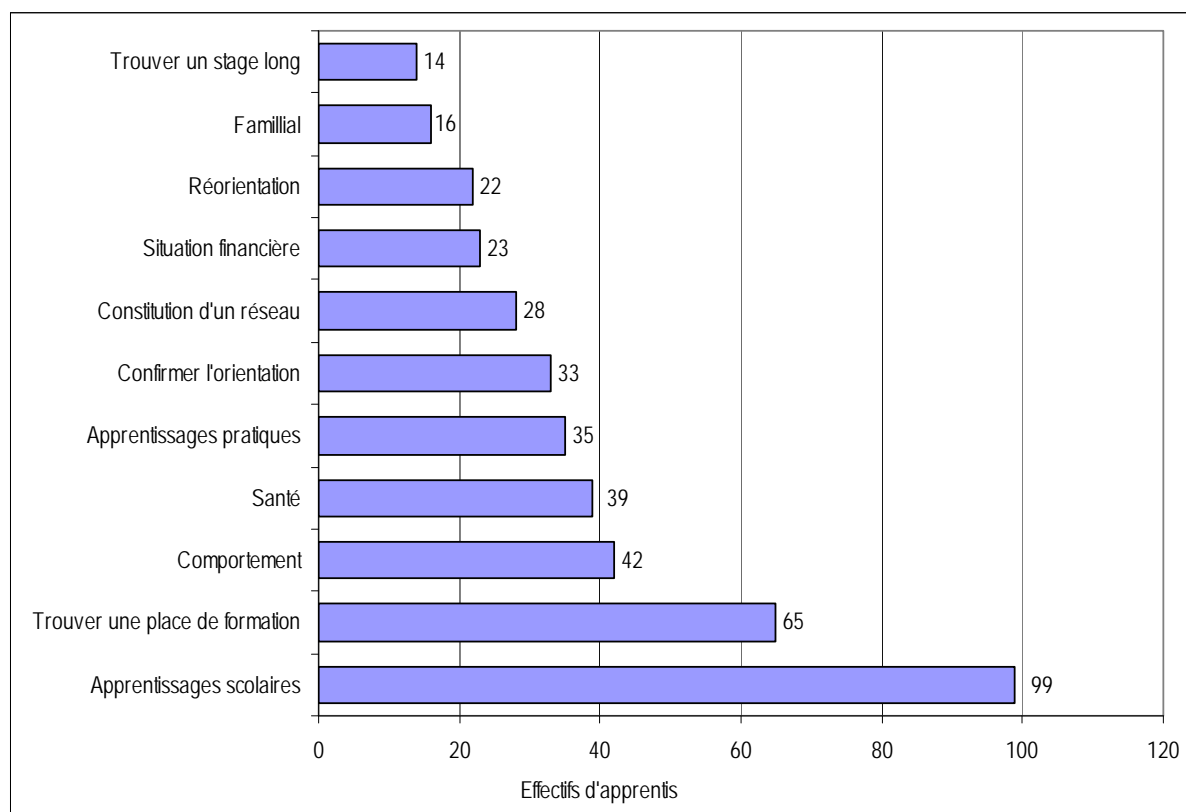
Bien que les nomenclatures utilisées soient différentes, il est possible de tenter une comparaison sommaire entre les motifs qui ont conduit au suivi simple (*Figures 24 et 25*) et celles qui mènent au suivi individualisé. Les motifs qui ont trait à l'orientation et/ou au remplacement sont proportionnellement plus importantes dans le cadre de la GSI (soutien à la recherche d'une place d'apprentissage, validation du projet, inadéquation entre projet et aptitudes, résiliation) et représentent près de la moitié des motifs de prise en charge. Les problèmes personnels de ressources cognitives, psychiques ou d'insertion sociale concernent l'autre moitié des motifs. La dimension de l'insertion au sein de l'entreprise semble en revanche être traitée spécifiquement dans le cadre du suivi simple et n'est que très rarement le motif d'un suivi individualisé. C'est d'ailleurs assez logique dans la mesure où les personnes qui interviennent dans le cadre du suivi simple sont notablement plus proches des entreprises (conseillers en formation surtout, mais également commissaires d'apprentissage). Relevons cependant que la subsidiarité entre suivi simple et suivi individualisé n'est a priori pas une question de type de difficultés, mais d'abord la question de l'ampleur des difficultés.

Les objectifs les plus fréquemment visés du suivi individualisé se rapportent à l'orientation et au placement (ou remplacement) de l'apprenti concerné (cumul des objectifs de réorientation, de confirmation de l'orientation et de recherche d'une place de formation ou de stage). Ils représentent ensemble environ le tiers des objectifs (136/416). Vient ensuite le soutien scolaire qui compose près du quart des objectifs. Les objectifs visant à pallier des difficultés d'insertion sociale (problèmes financiers, de famille ou constitution d'un réseau) ou de comportement vis-à-vis d'autrui représentent un autre quart des objectifs. Les apprentissages pratiques sont assez rarement évoqués. La fréquence des objectifs est d'ailleurs un reflet assez fidèle des motifs d'entrée dans la GSI.

Figure 26. Motif du transfert des apprentis du 1^{er} degré dans le dispositif de suivi individualisé

| | N | % |
|--|------------|-------------|
| Soutien à la recherche de place de formation et de stage | 38 | 31% |
| Ressources cognitives | 24 | 20% |
| Encadrement socio-familial | 16 | 13% |
| Validation du projet | 12 | 10% |
| Ressources psychiques | 10 | 8% |
| Savoir-être, comportement | 9 | 7% |
| Inadéquation entre projet et aptitudes | 6 | 5% |
| Résiliation de l'apprentissage et manque de ressources | 4 | 3% |
| Handicap | 2 | 2% |
| Pratiques professionnelles | 1 | 1% |
| Total des apprentis du 1^{er} degré suivis par la GSI | 122 | 100% |

Figure 27. Objectifs du suivi individualisé (N = 416) pour les apprentis du 1^{er} degré



Clé de lecture : le nombre d'objectifs (416) est supérieur au nombre d'apprentis suivi par la GSI (122) car chacun est susceptible de poursuivre plusieurs objectifs simultanément ou successivement.

Parmi les 122 apprentis du 1^{er} degré bénéficiant d'un suivi individuel, environ la moitié (66) vont connaître une résiliation de leur contrat d'apprentissage, et pour un tiers (44) cette résiliation sera accompagnée d'une rupture de la formation en tous cas jusqu'au 31.12 de l'année scolaire suivante (2010). C'est le signe des importantes difficultés des jeunes suivis par la GSI, qui prend le relais du suivi simple dans un certain nombre de cas « multi-problématiques ». Au final, 72% des apprentis qui résilient leur contrat d'apprentissage ont été soit repérés au début de la formation, soit suivis durant

l'année par les conseillers en formation et/ou la GSI²⁷. Ce protocole de soutien aux jeunes en difficultés repère une part importante des jeunes les plus fragiles dans leur apprentissage, mais ce recouvrement n'est pas exhaustif (un quart des résiliations ne fait l'objet d'aucune mesure ni d'aucun repérage).

5.2 Degrés 2 à 4 de l'apprentissage

Après le 1^{er} degré, les apprentis peuvent bénéficier des mêmes possibilités de soutien et de suivi, mais sans les indications fournies par l'observation de leur situation initiale (diagnostic d'entrée). Le suivi simple géré par les conseillers en formation peut être activé à tout moment et, au besoin, un suivi individualisé peut s'ajouter ou prendre le relais afin d'aider un jeune en difficultés dans sa formation. Une rapide description de ces deux dispositifs figure au début du présent chapitre consacré aux apprentis du 1^{er} degré.

L'ensemble des analyses faites pour les apprentis du 1^{er} degré ne vont pas forcément être répliquées ; il s'agira essentiellement de confirmer les mêmes modes de fonctionnement ou au contraire d'en indiquer les spécificités. La population des apprentis du système dual compte, pour l'année scolaire 2009-2010, 3050 personnes qui fréquentent les degrés 2 à 4, dont 5% (N = 157) suivent une formation élémentaire ou débouchant sur une attestation fédérale en deux ans, et le reste des formations menant à un CFC avec ou sans maturité professionnelle²⁸.

5.2.1 Le suivi simple

Alors que plus du tiers des apprentis du 1^{er} degré ont bénéficié d'un suivi simple organisé au niveau des conseillers en formation, moins de 20% des apprentis ont besoin d'un tel dispositif dans les degrés suivants. Si les besoins ont diminué, leur répartition selon les pôles de formation est assez comparable, davantage dans le pôle « services, hôtellerie et restauration » et assez peu dans le pôle « santé/social ». Concernant l'intensité du suivi, la situation est proche de celle constatée au 1^{er} degré. Plus de la moitié des apprentis suivis (N = 578) le sont dans le cadre d'une mesure unique (N = 317), les autres sont au bénéfice de mesures multiples ou répétées (en général entre 2 et 4).

Figure 28. Proportion d'apprentis suivis durant les degrés 2 à 4 et intensité du suivi simple

| Pôle de formation | N | Au bénéfice d'un suivi simple, degrés 2 à 4 | Pas de suivi |
|--------------------------------------|-------------|---|--------------|
| Arts appliqués | 137 | 15% | 85% |
| Commerce | 1099 | 23% | 77% |
| Construction | 680 | 16% | 84% |
| Nature et environnement | 111 | 17% | 83% |
| Santé et social | 307 | 9% | 91% |
| Services, hôtellerie et restauration | 279 | 36% | 64% |
| Technique | 432 | 20% | 80% |
| Ensemble | 3045 | 19% | 81% |

Clé de lecture : le total est de 3045 (au lieu de 3050) car 5 apprentis ne sont pas enregistrés dans la nBDS dans un pôle de formation déterminé.

²⁷ Si l'on considère non plus l'ensemble des résiliations mais uniquement celles qui ne débouchent pas sur une reprise de formation, cette proportion reste stable.

²⁸ Effectifs au 31.12 2009. Ce chiffre est sujet à variation durant l'année scolaire en raison des interruptions de formation et des inscriptions tardives durant l'année.

Figure 29. Les « déclencheurs » de l'intervention, les personnes qui assurent le suivi et les motifs du suivi pour les apprentis des degrés 2 à 4

| Personnes / instances qui déclenchent le suivi | Effectifs | % global | % des suivis identifiés |
|--|-------------|-------------|-------------------------|
| Suivi décidé dans le cadre d'un diagnostic "Réussir+" | 339 | 31% | 55% |
| Suivi décidé suite à une visite du commissaire dans l'entreprise | 35 | 3% | 6% |
| Suivi décidé par le conseiller en formation hors des outils diagnostiques usuels | 120 | 11% | 19% |
| Séance d'évaluation décidée par le conseiller en formation | 45 | 4% | 7% |
| Suivi décidé par le conseiller suite à une annonce de résiliation | 80 | 7% | 13% |
| Suivi dont l'instance d'origine n'est pas documentée | 480 | 44% | |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 1099 | 100% | 619 = 100% |

| Personnes / instances qui assurent le suivi | Effectifs | % global | % des suivis identifiés |
|--|-------------|-------------|-------------------------|
| Suivi par le commissaire d'apprentissage | 46 | 4% | 9% |
| Suivi dans le cadre de la Gestion du suivi individualisé (GSI) | 19 | 2% | 4% |
| Suivi par le conseiller en formation | 427 | 39% | 82% |
| Suivi par "Projet Apprentis" | 27 | 2% | 5% |
| Suivi par un formateur en entreprise | 1 | < 1% | < 1% |
| Refus de la mesure de suivi par l'apprenti | 25 | 2% | |
| Pas de suivi ou suivi par une instance non identifiée | 554 | 50% | |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 1099 | 100% | 520 = 100% |

| Motifs du suivi | Effectifs | % par motif | % par motifs groupés |
|--|------------|-------------|----------------------|
| Collaboration dans l'entreprise | 47 | 7% | 19% |
| Conditions de formation | 60 | 9% | |
| Conditions de travail | 16 | 2% | |
| Non-respect des consignes | 21 | 3% | 66% |
| Problèmes multiples | 161 | 25% | |
| Problèmes personnels de l'apprenti | 62 | 10% | |
| Difficultés scolaires | 180 | 28% | 15% |
| Remplacement | 63 | 10% | |
| Changement de filière | 12 | 2% | |
| Orientation | 21 | 3% | |
| Ensemble des mesures de suivi du 1^{er} degré | 643 | 100% | 100% |

Clé de lecture : la somme des mesures de suivi (1099) est supérieure au nombre d'apprentis suivis aux degrés 2 à 4 (578) car un individu peut être suivi à plusieurs reprises. Les défauts de documentation de l'instance à l'origine du suivi (tableau du haut) ou du responsable du suivi (tableau du milieu) sont à considérer comme des données manquantes. Le % des suivis identifiés ne tient compte ni des données manquantes, ni des mesures qui n'ont pas nécessité de suivi, ni des mesures de suivi qui ont été refusées par les apprentis. Pour le tableau du bas, seuls 643 motifs de suivi ont pu être identifiés sur 1099 mesures prises.

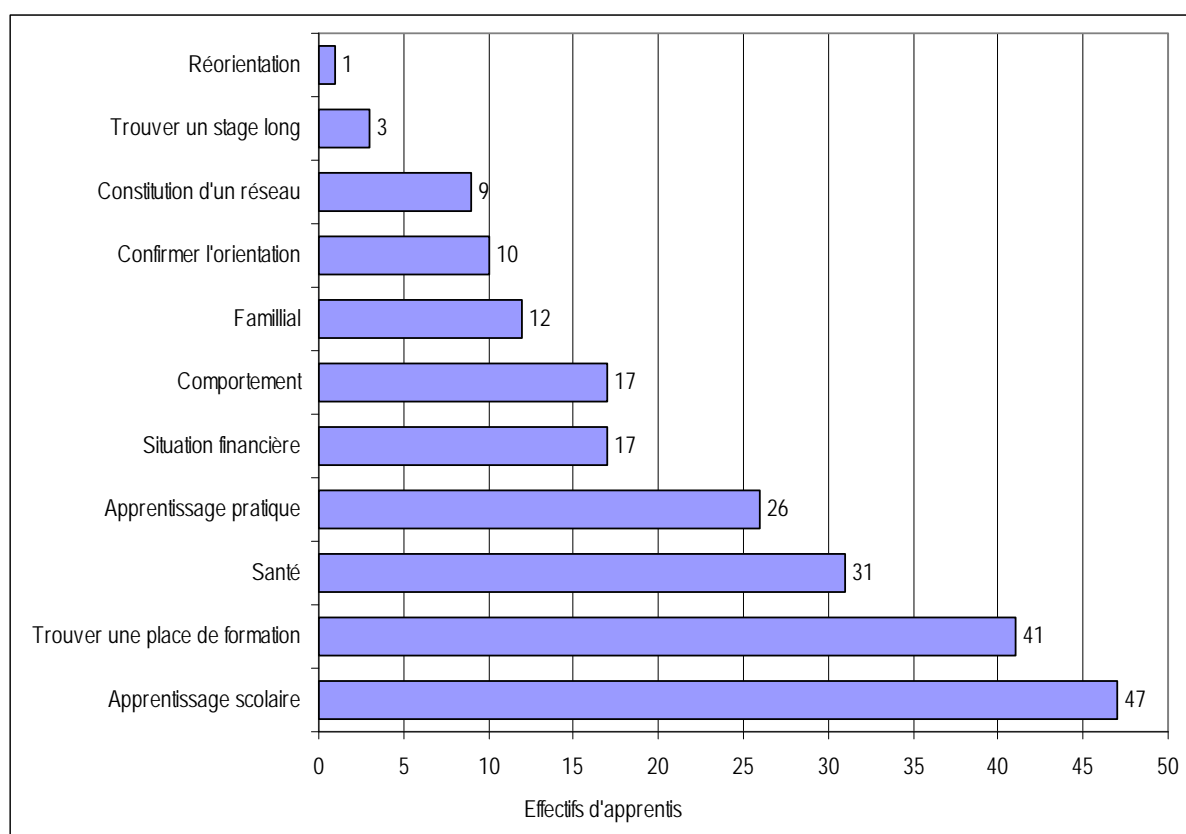
Les moments à partir desquels le suivi simple est déclenché, les personnes qui encadrent l'apprenti en difficultés ainsi que les motifs du suivi sont peu différents entre le 1^{er} degré et les suivants. Seules quelques nuances sont à préciser. Après le 1^{er} degré, c'est encore plus souvent le conseiller en formation qui déclenche et assure le suivi, et les motifs sont moins des questions d'orientation et davantage des questions de difficultés personnelles ou d'insertion dans l'entreprise²⁹.

Les liens entre le suivi simple et les résiliations ne varient pas beaucoup non plus par rapport au 1^{er} degré. On constate juste que si les résiliations sont plus rares (taux de résiliation de 9% pour les degrés 2 à 4 contre 25% au 1^{er} degré), elles se déroulent plus fréquemment hors du suivi (la moitié des résiliations des degrés 2 à 4 contre le tiers pour le 1^{er} degré).

5.2.2 Le suivi individualisé

Le suivi individualisé s'occupe d'environ 53 apprentis des degrés 2 à 4, un peu plus fréquemment dans le pôle « construction ». A l'instar du suivi simple, les interventions sont proportionnellement plus rares qu'au début de l'apprentissage (degré 1). Comme pour le 1^{er} degré, les problématiques sont multiples environ trois fois sur quatre et les motifs de transfert vers la structure de GSI concernent d'abord le soutien à la recherche d'une place de formation (15 cas), la nécessité d'un soutien socio-familial (12 cas) et l'aide à mobiliser des ressources cognitives (9 cas). Les objectifs de la GSI sont sensiblement les mêmes que pour le 1^{er} degré à deux nuances près, l'importance relativement plus grande d'objectifs sociaux (famille, finances) et de santé, et la diminution des objectifs comportementaux.

Figure 30. Objectifs du suivi individualisé (N = 214) pour les apprentis des degrés 2 à 4



Clé de lecture : le nombre d'objectifs (214) est supérieur au nombre d'apprentis suivis par la GSI (53) car chacun est susceptible de poursuivre plusieurs objectifs simultanément ou successivement.

²⁹ Ce déplacement des motifs de difficultés est très visible dans le chapitre consacré à l'analyse du questionnaire périodique passé chaque année aux apprentis.

Environ un tiers des apprentis des degrés 2 à 4 qui bénéficient d'un suivi individuel vont connaître une résiliation (20 sur 53) ; pour la moitié d'entre eux, cette résiliation entraînera un abandon de toute formation au moins jusqu'au 31.12 de l'année suivante (2010).

Au final, la moitié des apprentis qui résilient leur contrat d'apprentissage durant les degrés 2 à 4 auront bénéficié d'une forme de suivi. Cette relation entre résiliation et suivi est moins forte que pour le 1^{er} degré. Les diverses formes de suivi semblent donc moins directement liées aux problèmes qui mènent les apprentis vers une rupture du contrat de formation à partir du 2^e degré. L'accent semble avoir été mis plus spécifiquement en début de formation (1^{er} degré).

5.3 Globalement

On retient des éléments qui précèdent le déploiement d'un dispositif de soutien assez important qui concerne à la fois une forte proportion d'apprentis – puisqu'environ un tiers d'entre eux a fait l'objet d'un diagnostic d'attention ou d'un suivi sous une forme ou une autre – et un grand nombre de professionnels de la formation (l'ensemble des conseillers en formation, certains commissaires d'apprentissage et les *case managers* du suivi individualisé).

Ce soutien est essentiellement déployé au 1^{er} degré, durant lequel les résiliations sont les plus fréquentes, et dans les pôles regroupant le plus d'apprentis présentant un profil scolaire fragile : « services, hôtellerie et restauration », « construction » et « commerce ». Si le diagnostic d'entrée n'est pas généralisé (la moitié des apprentis n'y sont pas soumis), les dimensions d'évaluation qui font référence de manière univoque aux difficultés scolaires antérieures sont effectivement partiellement prédictibles des difficultés à venir durant l'apprentissage (nécessitant un soutien ou entraînant une résiliation), mais cette relation, si elle est significative, reste assez modeste.

Plus largement, l'ensemble des « rendez-vous diagnostics » semble bien permettre des moments d'évaluation de la situation des apprentis, déclenchant, le cas échéant, des mesures de suivi. La subsidiarité entre le suivi simple et les mesures plus formalisées de suivi individuel est également nettement attestée. Les deux tiers des résiliations du 1^{er} degré et la moitié des résiliations des degrés 2 à 4 se passent dans le cadre d'une procédure de suivi (et de soutien probablement) de l'apprenti, parfois de manière proactive (l'apprenti résiliant est déjà suivi), parfois réactive (c'est l'annonce d'une résiliation qui enclenche le suivi). Les mesures de suivi « couvrent » donc une partie importante des situations de résiliation, mais une assez forte minorité des situations menant à une résiliation semble échapper à toute mesure de suivi.

Relevons encore que depuis l'année scolaire 2004-2005, le nombre de résiliations durant l'apprentissage dual est plutôt en baisse (de 27% en 2004-2005 à 23% en 2008-2009³⁰), et notamment les résiliations qui ne débouchent pas sur une reprise de formation immédiate ou à moyen terme (de 13% à 10% environ durant la même période). Il est impossible de lier directement la baisse du nombre de résiliations au déploiement des différents dispositifs de soutien aux apprentis, mais il est possible de constater la concomitance des deux phénomènes, en relevant néanmoins que ce taux reste assez élevé et que d'autres périodes de baisse ont déjà été constatées auparavant (entre 2000 et 2002 notamment).

³⁰ Les proportions de contrats résiliés se réfèrent aux données figurant dans les *Indicateurs de la formation professionnelle* publiés en 2010 (Amos, Evrard, Hrizi, Rastoldo et Silver, 2010) et à leur actualisation pour l'année 2008-2009.

6. Regard sur les réussites et les échecs des examens 2009 de fin d'apprentissage

Dans le cadre du dispositif de soutien aux apprentis en difficultés dans leur formation (projet « Réussir + » de l'OFPC) est apparue la question des cooccurrences possibles entre les résultats aux examens de fin d'apprentissage et certaines caractéristiques sociales et/ou scolaires des apprentis. Avoir connu un parcours de formation marqué par des réorientations ou être passé par un préapprentissage représentent-ils des signes d'un risque plus grand d'échouer à l'examen, ou pas ? C'est pour répondre à ce type de questions et pallier l'absence de statistiques récentes relatives à cette question que nous avons analysé les résultats des examens de fin d'apprentissage de l'année 2009.

L'approche que nous présentons ci-dessous est essentiellement descriptive et consiste à rechercher des régularités entre des spécificités des parcours scolaires antérieurs des apprentis ainsi que quelques caractéristiques sociales et les résultats aux examens de fin de formation. Les dimensions explicatives ne seront proposées que comme hypothèses en regard de la configuration des résultats et en comparaison d'autres recherches présentant des résultats analogues ou au contraire nettement distincts.

6.1 Le système de données

Une base de données longitudinale a été composée à partir des protocoles d'examens fournis par le service de la formation professionnelle de l'OFPC³¹. Dans un second temps, les situations scolaires des années antérieures (recul de 15 ans) et certaines caractéristiques sociodémographiques contenues dans la base de données scolaires normalisée du DIP (nBDS) ont été ajoutées. Au total, la nBDS compte 1656 apprentis genevois qui se sont présentés aux examens en 2009, dont 1552 (94%) pour obtenir un CFC et 104 (6%) pour obtenir une AFP en 2 ans. Les dimensions retenues pour analyser la réussite aux examens sont présentées dans la *Figure 31*.

6.2 Les résultats de la session d'examens 2009

Au total, 1310 apprentis ont obtenu leur CFC sur un total de 1552 (84% de réussite) et 94 jeunes ont réussi leur AFP sur un total de 104 (90% de réussite). Les apprentis préparant un CFC étaient 96% à se présenter pour la première fois à cet examen, les autres le répétaient pour la deuxième fois (3%), plus rarement pour la troisième fois (moins de 1%). On ne relève pas de différence significative entre les taux de réussite des apprentis qui se présentent pour la première fois ou qui répètent leurs examens (essentiellement en raison de la faiblesse de l'effectif des seconds).

³¹ Données fournies par M. P.-A. Stevan, chef du secteur « examen et certification » de l'OFPC.

Figure 31. Variables retenues

| | |
|--|--|
| Descriptif de l'apprentissage | <ul style="list-style-type: none"> – Type de diplôme (CFC vs AFP) – Profession – Pôle de formation – Type d'enseignement (plein temps vs dual) – Durée de la formation – Niveau d'exigences de la formation³² |
| Résultats aux examens | <ul style="list-style-type: none"> – Réussite ou échec – Raison de l'échec (partie professionnelle vs scolaire et culture générale)³³ – Ordre de passation (première tentative, deuxième ou troisième) |
| Caractéristiques sociodémographiques | <ul style="list-style-type: none"> – Age – Genre – Première langue parlée – Nationalité – Age d'arrivée à Genève – Origine sociale (catégorie socioprofessionnelle des parents) |
| Caractéristiques scolaires antérieures | <ul style="list-style-type: none"> – Passage par le Cycle d'orientation public genevois (CO) : oui/non et date de sortie – Durée du parcours au secondaire II avant le diplôme – Passage par une 9^e de niveau B ou une classe-atelier du CO – Passage par une structure de transition au début du PO – Passage par la filière gymnasiale du PO |

Les taux de réussite sont légèrement différents selon le pôle de formation ou le niveau d'exigences de la formation terminée, ces deux variables n'étant d'ailleurs pas indépendantes. En effet, les apprentissages les plus exigeants sont surtout regroupés dans les pôles « technique » et « commerce », alors que les apprentissages d'un niveau plus élémentaire sont plus fréquemment dans le pôle « services, hôtellerie et restauration » et dans le pôle « commerce »³⁴.

Globalement, les échecs sont un peu plus nombreux dans les apprentissages les moins exigeants, signe probable des difficultés scolaires antérieures des élèves qui s'y dirigent. Les jeunes accomplissant une formation conduisant à une AFP connaissent un taux de réussite notablement plus élevé. La répartition par pôle montre que les pôles « commerce » et « santé/social », aux réussites plus nombreuses, s'opposent aux pôles « nature et environnement » et – dans une moindre mesure – « construction » où les échecs sont surreprésentés. Les apprentissages qui se déroulent à plein temps en école ont également un taux de réussite supérieur aux formations duales et ceci indépendamment du pôle et du niveau d'exigences de l'apprentissage³⁵.

³² La catégorisation des apprentissages en niveaux d'exigences s'inspire de celle qui a été développée dans le canton de Berne en coopération avec le service d'orientation cantonal (Stalder, 2002). Elle s'appuie sur une appréciation des exigences données par les ordonnances de formation, les descriptifs des tâches du métier et les prérequis nécessaires à ces professions. Cette variable est une construction pour des besoins d'études forcément discutables à la marge et ne correspond à aucune dénomination officielle. Les résultats impliquant cette variable ne sont donc qu'indicatifs de tendances.

³³ Étant donné la variabilité des données d'examens et probablement des conditions d'examens, selon le métier, la distinction entre partie professionnelle/métier et partie scolaire/culture générale est assez approximative, mais renvoie néanmoins à deux modes d'évaluation assez distincts.

³⁴ V de Cramer de 0.45, $p < 0.001$ entre le niveau de la formation et le pôle.

³⁵ Régressions logistiques mesurant la contribution des différentes variables décrivant l'apprentissage (Figure 31) sur la réussite aux examens. Analyse non présentée ici.

Figure 32. Proportion de réussite aux examens selon le pôle de formation, le niveau d'exigences du CFC³⁶ et la modalité de formation (plein temps/dual)

Certificats fédéraux de capacité (CFC)

| | Examens réussis | | Examens échoués | | Total | |
|--------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Arts appliqués | 117 | 83% | 24 | 17% | 141 | 100% |
| Commerce | 471 | 89% | 61 | 11% | 532 | 100% |
| Construction | 244 | 79% | 66 | 21% | 310 | 100% |
| Nature et environnement | 29 | 64% | 16 | 36% | 45 | 100% |
| Santé/social | 201 | 89% | 26 | 11% | 227 | 100% |
| Services, hôtellerie et restauration | 75 | 81% | 18 | 19% | 93 | 100% |
| Technique | 173 | 85% | 31 | 15% | 204 | 100% |
| Total | 1310 | 84% | 242 | 16% | 1552 | 100% |

| | Examens réussis | | Examens échoués | | Total | |
|--------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| CFC à exigences moindres | 270 | 78% | 78 | 22% | 348 | 100% |
| CFC à exigences moyennes | 628 | 87% | 92 | 13% | 720 | 100% |
| CFC à exigences élevées | 412 | 85% | 72 | 15% | 484 | 100% |
| Total | 1310 | 84% | 242 | 16% | 1552 | 100% |

| | Examens réussis | | Examens échoués | | Total | |
|----------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| CFC à plein temps en école | 276 | 90% | 32 | 10% | 308 | 100% |
| CFC dual | 1034 | 83% | 210 | 17% | 1244 | 100% |
| Total | 1310 | 84% | 242 | 16% | 1552 | 100% |

Attestations de formation professionnelle (AFP)

| | Examens réussis | | Examens échoués | | Total | |
|--------------------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|------------|-------------|
| | N | % | N | % | N | % |
| Commerce | 58 | 92% | 5 | 8% | 63 | 100% |
| Santé/social | 7 | 100% | 0 | 0% | 7 | 100% |
| Services, hôtellerie et restauration | 20 | 83% | 4 | 17% | 24 | 100% |
| Technique | 9 | 90% | 1 | 10% | 10 | 100% |
| Total | 94 | 90% | 10 | 10% | 104 | 100% |

La décomposition des taux de réussite aux examens de fin d'apprentissage selon diverses dimensions sociodémographiques nous montre le rôle différenciateur globalement assez faible de ces variables. Ni la nationalité, ni la langue parlée, ni encore le fait d'avoir fait l'ensemble de sa scolarité à Genève ne différencient les taux de réussite au CFC. Cela revient à dire que les variables qui permettent de définir un statut de migration (qu'il s'agisse de primo migration ou d'enfants d'immigrés) ne discriminent pas les résultats aux examens.

L'origine sociale ne permet pas non plus de différencier les réussites ou échecs en fin d'apprentissage. On sait que les jeunes de milieux sociaux contrastés accèdent de manière assez différenciée aux

³⁶ Cf. note numéro 32.

diverses voies de la formation postobligatoire. Selon le paradigme connu de l'inégalité des chances (et largement constaté dans le système de formation genevois), on observe que les jeunes issus de milieux sociaux plutôt défavorisés ont davantage de difficultés scolaires et des choix d'orientations, à résultats égaux, souvent moins ambitieux³⁷. On constate alors à Genève des publics scolaires aux profils sociaux assez différents selon l'orientation dans les filières du secondaire II³⁸. On remarque également que des différences sociales existent entre les apprentis qui interrompent leur formation avant terme et ceux qui la poursuivent jusqu'à la certification. Les jeunes ayant un profil social moins favorisé interrompent plus fréquemment leur formation (Rastoldo, Amos et Davaud, 2009). En revanche on ne constate pas de différences sociales dans la réussite aux examens en fin de formation. La sélection sociale a accompagné le processus d'orientation-sélection qui a modelé les parcours de formation des jeunes et des apprentis en l'occurrence, mais elle ne semble pas intervenir dans un calcul des chances d'obtenir la certification parmi ceux qui se présentent à l'examen final.

En revanche on retrouve, mais de manière assez ténue, une différence entre les genres conforme à ce qui est observable dans l'ensemble du système de formation genevois : les femmes ont un taux de réussite à l'examen de fin d'apprentissage un peu supérieur à celui des hommes.

Concernant les résultats des examens menant aux AFP (non représentés ci-dessous), les effectifs faibles limitent la pertinence de ces découpages, mais globalement on constate les mêmes tendances que pour les examens conduisant au CFC.

Figure 33. Décomposition des taux de réussite aux examens du CFC selon le profil sociodémographique des apprenants

| | | |
|---|---|-----|
| selon le genre | hommes | 83% |
| | femmes | 87% |
| selon la nationalité | Suisses | 85% |
| | autres nationalités | 83% |
| selon la première langue parlée | français | 85% |
| | autres langues | 84% |
| selon l'âge d'arrivée à Genève | nés à Genève ou arrivés avant 6 ans | 84% |
| | arrivés à Genève après 6 ans | 88% |
| | sans indication ou ne résidant pas à Genève | 82% |
| selon l'origine sociale (catégories socioprofessionnelles des parents) | cadres supérieurs ou directeurs | 87% |
| | petits indépendants | 85% |
| | employés et cadres intermédiaires | 86% |
| | ouvriers | 83% |
| | autres et sans indication | 82% |

Clé de lecture

La rubrique « autres et sans indication » comprend essentiellement les apprentis dont les parents n'ont pas d'activité économique en dehors du foyer (père/mère au foyer, étudiant, rentier) ainsi que ceux dont la profession des parents est inconnue, ce qui est souvent le cas des apprentis domiciliés hors du canton et qui n'ont pas effectué leur scolarité antérieure à Genève.

La différence de 4% observée entre les apprentis ayant fait leur scolarité à Genève et ceux arrivés en cours de scolarité n'est pas interprétable en raison de la faiblesse de l'effectif de ces derniers (l'écart tient à 7 sujets).

Les AFP ne sont pas représentées (effectifs trop faibles) mais les résultats suivent les mêmes tendances.

³⁷ Pour une description de ces mécanismes, voir notamment Boudon, Cuin et Massot, 2000.

³⁸ Ces différences peuvent se constater en consultant les effectifs décrits dans les annuaires successifs de l'enseignement public et privé à Genève (Service de la recherche en éducation, publication annuelle), ainsi que dans les recueils d'indicateurs du système de formation genevois (Service de la recherche en éducation, 2009) ou spécialisés dans la formation professionnelle (Amos, Evrard, Hrizi, Rastoldo et Silver, 2010).

Les particularités des parcours de formation antérieurs à l'apprentissage ont été résumés par quatre indicateurs, forcément schématiques, mais qui illustrent suffisamment les parcours types en formation professionnelle pour donner une indication du « poids » de la formation antérieure sur les chances de réussite aux examens de fin d'apprentissage.

Le passage par la filière gymnasiale illustre une composante essentielle du processus d'orientation/sélection après le Cycle d'orientation. Près de 80% des jeunes qui, en fin de secondaire I, ont la possibilité de poursuivre leur formation dans une filière gymnasiale le font. Étant donné le nombre important de jeunes dans cette situation (promus du regroupement A du CO), environ la moitié d'une classe d'âge se dirige au Collège après le 9^e degré³⁹. L'orientation vers un apprentissage est alors souvent une réorientation depuis la filière gymnasiale, de la part d'élèves plutôt bons scolairement (ils avaient les notes pour entrer dans la filière gymnasiale) qui, en raison d'un projet qui prend forme et/ou de difficultés à se maintenir au Collège, bifurquent vers l'apprentissage. Le passage par une filière de transition (scolaire et/ou professionnelle) et la sortie du 9^e degré du regroupement B ou d'une classe-atelier caractérisent des jeunes qui, en fin de scolarité obligatoire, ont connu des difficultés plus ou moins marquées. Ils n'ont pas réussi à se maintenir dans la filière à exigences étendues au CO et n'ont pas trouvé d'orientation directe dans une filière certifiante au début du PO. Le passage au CO est une variable qui partage les apprentis issus du système de l'école obligatoire publique genevoise de ceux qui proviennent, d'ailleurs, le plus souvent des jeunes qui fréquentent le système de formation genevois uniquement pour y effectuer un apprentissage (en provenance de France voisine notamment), dont la scolarité antérieure est inconnue. Enfin, le parcours au secondaire II mesure l'écart entre le nombre d'années d'études prévues pour le titre envisagé et le nombre d'années effectives passées entre la sortie du CO et le diplôme professionnel (CFC ou AFP). Les parcours linéaires sont le fait de jeunes qui, dès le début du secondaire II, ont suivi une formation sans redoublement ni réorientation allongeant la formation, jusqu'au diplôme. Les parcours allongés d'une ou deux années sont surtout le fait de jeunes qui ont transité par une autre formation et/ou ont subi un redoublement. L'allongement de 3 ans ou plus concerne surtout des jeunes qui ont tardivement fait un apprentissage, après une première certification par exemple ou après une interruption qui, dans certains cas, a pu durer jusqu'à 10 ans.

Ici aussi, les différences de taux de réussite sont faibles ; on retrouve néanmoins quelques « traces » du poids de la scolarité antérieure. Le fait d'avoir fréquenté une filière gymnasiale est un signe d'une plus grande aisance scolaire qui se traduit par un taux de réussite un peu plus élevé ; à l'inverse, le fait d'avoir eu des difficultés scolaires en fin de CO ou au début du PO se traduit par un taux d'échec légèrement supérieur. On peut interpréter ces différences comme une expression de l'aspect cumulatif des difficultés scolaires : qui en a déjà eues aura probablement tendance à en éprouver encore par la suite.

Les jeunes qui ont un parcours allongé de 2 ans connaissent également un taux de réussite moindre. La plupart ont éprouvé des difficultés répétées durant leur formation, par exemple deux redoublements ou des réorientations antérieures. Pour cette variable, on observe un léger effet d'interaction : si l'allongement de deux ans de la formation se fait par un passage au gymnase, le taux de réussite reste indifférencié. Si cet allongement n'est dû ni à un passage au Collège, ni à un passage par une structure de transition, le risque de réussite est plus nettement péjoré (différence de 8%). L'allongement d'une seule année est sans doute signe de difficultés plus ponctuelles et les parcours plus longs sont également le fait de jeunes ayant déjà obtenu un diplôme ou ayant suivi une formation antérieure sur une longue durée ; les différences de réussite ne sont pas affectées dans ces deux derniers cas. Enfin, le fait d'être issu du système de formation public genevois ou non n'a pas d'incidence sur la probabilité de réussite.

La faiblesse des différences, sans doute le résultat le plus significatif de cette statistique, suggère une interprétation quasiment identique que précédemment (analyse des caractéristiques sociodémographiques). La formation antérieure a joué un rôle important lors de la transition entre le CO et le PO et au début du PO. Le processus d'orientation/sélection a écarté certains jeunes de telle ou

³⁹ Pour une description des orientations après le 9^e degré, voir Rastoldo, Evrard et Kaiser, 2006.

telle filière de formation, en a ramené d'autres, suite au jeu des réorientations très nombreuses en début de formation secondaire II. Mais si l'on observe les personnes qui se présentent aux examens de fin de formation (ici les CFC), les différents processus de tri ont déjà été faits. Ceux qui éprouvaient de grandes difficultés ont été écartés de la formation (par des réorientations ou des cessations de la formation) et ceux qui sont restés ont d'une manière ou d'une autre, et relativement indépendamment des aléas de leur formation antérieure, réussi à pallier ces difficultés pour terminer leur apprentissage. La réussite des examens de fin d'apprentissage découle alors avant tout d'une trajectoire individuelle et les caractéristiques collectives qui expliquent les différences de résultats scolaires ne se retrouvent que sous forme de traces ; traces qui confirment le sens global du processus d'orientation/sélection du système de formation, mais qui n'est pas fortement marqué à ce moment précis.

Figure 34. Décomposition des taux de réussite aux examens du CFC selon les caractéristiques du parcours scolaire antérieur

| | | |
|--|--|-----|
| passage par la filière gymnasiale | a fréquenté une filière gymnasiale à Genève une année au moins | 89% |
| | n'a pas fréquenté de filière gymnasiale à Genève | 84% |
| passage par une structure de transition (transition scolaire ou professionnelle) | a fréquenté une structure de transition | 79% |
| | n'a pas fréquenté une structure de transition | 85% |
| passage par le Cycle d'orientation (CO) | a fréquenté le CO | 85% |
| | n'a pas fréquenté le CO | 83% |
| passage par le regroupement B en 9 ^e du CO ou passage par une classe-atelier du CO | a fréquenté une 9 ^e B ou une classe-atelier au CO | 80% |
| | n'a pas fréquenté une 9 ^e B ou une classe-atelier au CO | 86% |
| parcours au secondaire II | parcours linéaire | 89% |
| | parcours allongé d'une année | 86% |
| | parcours allongé de 2 ans | 79% |
| | parcours allongé de 3 ans ou plus | 86% |

Clé de lecture

La filière gymnasiale comprend les formations gymnasiales publiques et privées.

Les parcours linéaires signifient un parcours de formation au secondaire II sans redoublement ni réorientation entraînant un prolongement de la formation. Les durées de parcours au secondaire II ne sont calculées que pour les personnes qui ont fréquenté le Cycle d'orientation genevois (a priori les jeunes qui ont effectué leur formation entièrement dans les écoles publiques du canton de Genève).

L'effet des variables de formation antérieure est non seulement faible mais variable selon le niveau de la formation (CFC de différents niveaux d'exigences). On peut décrire cet effet d'interaction par un modèle de régression logistique, visant à expliquer les taux de réussite pour chacun des trois niveaux d'exigences à partir des variables rendant compte du passage par le Cycle d'orientation et particulièrement par un 9^e degré du regroupement B/C ou une classe-atelier, du passage par une structure d'insertion et du passage par une filière gymnasiale.

On remarque alors que le risque d'échec est significativement plus élevé chez les jeunes ayant passé par une structure de transition dans le cas des apprentissages les moins exigeants scolairement. Pour les apprentissages de moyennes exigences, le fait d'être issu d'une classe de 9^e B ou d'une classe-atelier du CO augmente également les risques d'échec, alors que ce risque est diminué pour ceux qui ne proviennent pas du secondaire I genevois. Enfin pour les apprentissages les plus exigeants, le passage par la filière gymnasiale diminue significativement le risque d'échec aux examens.

Non seulement les parcours antérieurs conditionnent en partie l'accès aux différents apprentissages (classés en niveaux d'exigences) mais modulent aussi, bien qu'assez faiblement, la probabilité de réussir les examens de fin de formation. C'est une illustration du poids répété des difficultés scolaires (définies ici en termes de parcours différenciés) sur le déroulement du parcours de formation des jeunes.

Figure 35. Résultats des régressions logistiques portant sur la réussite ou non des examens de CFC en fonction des caractéristiques du parcours de formation antérieur

Apprentissages de moindre niveau d'exigences scolaires

| | <i>B</i> | Écart-type | Test (Wald) | Exp (<i>B</i>) |
|--|----------|------------|-------------|------------------|
| Passage par la filière gymnasiale | 0.532 | 0.403 | 1.741 | 1.703 |
| Passage par une 9 ^e B ou une classe-atelier du CO | 0.11 | 0.335 | 0.001 | 1.011 |
| Passage par une structure de transition | 0.725 | 0.304 | 5.709 ** | 2.065 |
| Issu du CO public genevois | 0.250 | 0.348 | 0.517 | 1.284 |
| Constante | -1.666 | 0.253 | 43.256 *** | 0.189 |

4.4% de la variance expliquée par le modèle (Nagelkerke - RSquare).

Apprentissages d'un niveau d'exigences scolaires moyen

| | <i>B</i> | Écart-type | Test (Wald) | Exp (<i>B</i>) |
|--|----------|------------|-------------|------------------|
| Passage par la filière gymnasiale | 0.032 | 0.474 | 0.005 | 1.033 |
| Passage par une 9 ^e B ou une classe-atelier du CO | 1.348 | 0.355 | 14.394*** | 3.848 |
| Passage par une structure de transition | 0.105 | 0.290 | 0.132 | 1.111 |
| Issu du CO public genevois | -1.436 | 0.348 | 17.070*** | 0.238 |
| Constante | -1.543 | 0.182 | 72.077*** | 0.214 |

6.7% de la variance expliquée par le modèle (Nagelkerke - RSquare).

Apprentissages scolairement les plus exigeants

| | <i>B</i> | Écart-type | Test (Wald) | Exp (<i>B</i>) |
|--|----------|------------|-------------|------------------|
| Passage par la filière gymnasiale | -0.979 | 0.424. | 5.337** | 0.376 |
| Passage par une 9 ^e B ou une classe-atelier du CO | 0.414 | 0.351 | 1.393 | 0.238 |
| Passage par une structure de transition | -0.153 | 0.479 | 0.101 | 0.859 |
| Issu du CO public genevois | -0.167 | 0.316 | 0.278 | 0.846 |
| Constante | -1.529 | 0.222 | 47.595*** | 0.217 |

4.2% de la variance expliquée par le modèle (Nagelkerke - RSquare).

Clé de lecture

Situation de référence : un apprenti qui a réussi ses examens de CFC dont la formation antérieure n'a pas passé par une filière gymnasiale (publique ou privée) à Genève, ni par une structure de transition (scolaire ou professionnelle) genevoise et qui n'a pas effectué sa scolarité secondaire I à Genève.

Variable prédite : réussite ou échec aux examens de CFC.

Signification statistique : * p<.05, **p<.01, *** p<.001, les modalités qui ne répondent pas aux exigences du test sont en gris.

L'indice Exp (*B*) donne le rapport des chances entre la modalité considérée et la situation de référence, d'avoir la caractéristique recherchée, dans ce cas échouer aux examens de fin d'apprentissage.

Plusieurs modèles ont été testés, les variables systématiquement non discriminantes ont été enlevées.

Les raisons de l'échec peuvent, dans un découpage sommaire, relever d'un échec à la partie scolaire et de culture générale de la formation ou à la partie professionnelle et pratique. Bien entendu l'échec peut aussi relever du cumul des deux parties. On remarque que la partie des examens évaluant les compétences pratiques et professionnelles est neuf fois sur dix en cause dans l'échec au CFC, alors que la partie scolaire et de culture générale est sensiblement moins souvent une raison d'échec (trois fois sur quatre). La situation la plus fréquente est cependant l'addition des deux raisons, c'est-à-dire un apprenti qui montre une insuffisance générale lors de la session d'examens. Les échecs pour des raisons scolaires uniquement sont d'ailleurs une quasi-exclusivité des apprentissages de commerce,

légèrement augmentée chez les apprentis qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Ces deux facteurs tendent à montrer que l'apprentissage de commerce a une composante scolaire plus importante que les autres apprentissages. Dans la même logique, on remarque que les jeunes qui ont transité par des structures d'insertion avant l'apprentissage connaissent un peu plus fréquemment des échecs liés à la fois à la dimension scolaire et à la dimension professionnelle, signe qui peut être interprété comme une difficulté scolaire récurrente, assez modérée pour poursuivre l'apprentissage, mais qui n'a pas été comblée au cours de ce dernier. Les autres dimensions retenues (autres caractéristiques scolaires ou sociodémographiques) n'ont pas d'effet visible sur la nature de l'échec aux examens de CFC. Concernant les AFP, aucune statistique ne peut être tirée des dix échecs constatés, l'effectif est trop faible.

La prédominance des raisons pratiques et professionnelles de l'échec aux examens fait écho aux propos des apprentis interrogés périodiquement sur le déroulement de leur apprentissage⁴⁰. En début d'apprentissage, on sait que les raisons d'interruption de la formation sont surtout liées aux difficultés scolaires et les apprentis interrogés le confirment largement. En fin de formation, nous observons que c'est la partie professionnelle qui est le plus souvent en cause dans les échecs aux examens, ce qui est confirmé par les apprentis, qui déclarent effectivement qu'à ce moment de leur formation leurs difficultés principales relèvent de leur intégration dans l'entreprise formatrice (Kaiser, Davaud, Evrard et Rastoldo, 2007). On remarque donc un transfert des difficultés en apprentissage, du scolaire au début de formation, ce qui entraîne souvent des interruptions ou des changements de formation, vers le professionnel, qui devient la source de difficultés et la cause de l'échec aux examens. Assez logiquement, la performance scolaire permet d'entrer et de se maintenir en apprentissage, la performance professionnelle permet d'accéder à la qualification dans le métier appris.

Figure 36. Raisons de l'échec aux examens de CFC

| | N | % | | N | % | |
|---|------------|-------------|---|---|-----|-----|
| Échecs à la partie scolaire / culture générale uniquement | 23 | 10% | → | Échecs impliquant la partie scolaire / culture générale | 173 | 73% |
| Échecs aux deux parties (scolaire / cult. gén. et pratique / prof.) | 150 | 63% | ↗ | | | |
| Échecs à la partie professionnelle / pratique uniquement | 65 | 27% | ↘ | Échecs impliquant la partie professionnelle / pratique | 215 | 90% |
| Échecs aux examens de CFC | 238 | 100% | | | | |

Clé de lecture

Étant donné la variabilité des comptes-rendus d'examens, un découpage plus précis des raisons de l'échec n'est pas possible. Dès lors il faut relever que ce découpage désigne des réalités assez différentes selon le métier appris (part plus ou moins développée de la partie déclarée comme scolaire/culture générale par exemple).

Les raisons d'échec aux examens de l'AFP ne sont pas présentées. Effectifs trop faibles (N = 10).

⁴⁰ Cf. chapitres 3 et 4.

6.3 Globalement

Au final, il apparaît que les réussites et les échecs aux examens sont assez faiblement liés à des caractéristiques collectives des apprentis qui terminent leur apprentissage (le cas échéant, leur formation initiale en 2 ans). Cela revient à dire que l'issue de la session d'examen est essentiellement déterminée par la situation idiosyncrasique de chacun et de chacune, la manière de passer cette période de fin de formation répond essentiellement à des logiques individuelles.

Néanmoins, on rencontre quelques liens ténus (en regard de leurs portées explicatives) entre la probabilité de réussite des examens et certaines variables rendant compte du passé scolaire des jeunes. Ces liens ténus sont orientés vers la même tendance : les signes de difficultés scolaires antérieures (passage par une structure de transition par exemple) sont plus présents chez les jeunes qui échouent leurs examens ; à l'inverse, les signes d'une aisance scolaire antérieure (passage par une filière gymnasiale par exemple) sont un peu plus souvent liés à une réussite.

Mais l'essentiel des régularités collectives (variables socioprofessionnelles et scolaires) s'observe avant l'épisode des examens de fin de formation. Le genre, le milieu social, l'origine migratoire ainsi que le passé scolaire sont assez fortement impliqués dans le choix de la formation ainsi que dans la possibilité de la mener à terme ou non. En fin de formation, ces déterminismes relatifs ont joué leurs rôles. Si les jeunes ont eu un passé scolaire difficile pour l'essentiel, il a été surmonté lorsque l'apprenti arrive aux examens de fin d'apprentissage (il a été promu au moins à trois ou quatre reprises après sa sortie de l'école obligatoire). Dans le cas contraire, le jeune n'arrive pas à ce stade de sa formation. De même, si l'origine sociale différencie assez fortement le choix d'orientation et la sélection à la sortie de l'obligation scolaire, elle n'explique plus les différences de performance entre ceux qui en fin de formation vont réussir ou échouer à leurs examens dans une filière donnée.

7. Pour conclure

Cet ensemble d'études sur les difficultés des jeunes à mener à terme leur formation, au-delà du point de vue spécifique de chacune, permet trois constats.

- ♦ D'abord, les mesures observées ciblent effectivement assez bien les jeunes les plus fragiles dans leur formation. En effet, les risques d'interruption de la formation avant le diplôme sont concentrés au début des formations professionnelles et surtout chez les jeunes qui, après l'école obligatoire, ont fréquenté une structure de transition⁴¹. La récurrence du facteur « *passage par une structure de transition* » comme dimension explicative de difficultés dans quasiment toutes les études ci-avant confirme ce constat et montre le juste positionnement des dispositifs d'aide mis en place. En d'autres termes, la lutte contre l'échec dans les formations du secondaire II doit particulièrement s'adresser aux jeunes qui sont issus des filières de transition et qui tentent d'accomplir une formation professionnelle, ce qui semble effectivement le cas ici.
- ♦ Nous pouvons ensuite relever la relativement bonne concordance entre la manière dont les jeunes parlent des difficultés qu'ils rencontrent durant leur formation et le protocole de soutien qui leur est proposé. La philosophie de soutien à la fois *globale*, c'est-à-dire tentant de répondre à une multiplicité de difficultés qui souvent se cumulent, et *suivie* par les mêmes interlocuteurs sur un temps qui peut être relativement long, correspond bien à des jeunes qui décrivent souvent leurs difficultés comme une accumulation de problèmes (scolaires, professionnels et personnels) débouchant sur des sentiments de perte de maîtrise de leur situation de formation, d'absence de contrôle sur leur destinée professionnelle, et finalement parfois de démotivation ou de découragement, faute d'entrevoir des solutions.
- ♦ Enfin, l'observation du fonctionnement de ces dispositifs de soutien montre son étendue et ses limites. Plusieurs centaines d'apprentis ont ainsi été suivis, encadrés et soutenus avec une certaine efficacité, comme en témoigne le nombre de suivis qui ont conduit à un maintien en formation ou à une réorientation dans un contexte global de relative diminution des résiliations de contrats d'apprentissage. Ces dispositifs d'aide couvrent donc assez largement l'ensemble de la formation duale, particulièrement durant le 1^{er} degré, le moment le plus délicat. Mais on constate également les limites actuelles d'un tel dispositif : limites du déploiement de ces mesures de soutien, puisque près d'un quart des abandons prématurés de la formation se passent sans qu'il y ait eu activation de ces dispositifs, et limites de leur efficacité, puisqu'environ un tiers des jeunes suivis au 1^{er} degré vont néanmoins connaître une interruption de leur formation pour au moins une année (des reprises de formation restant toujours possibles et souvent avérées).

⁴¹ Environ la moitié des jeunes issus des structures de transition professionnelles ne sont plus en formation l'année suivante et seulement 25 à 30% obtiennent une certification dans les six ans qui suivent le passage par une telle structure (Amos, Evrard, Hrizi, Rastoldo et Silver, 2010).

Bibliographie

- Amos, J., Evrard, A., Hrizi, Y., Rastoldo, F. et Silver, R. (2010). *Les indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009. La dynamique de la formation professionnelle*. Genève : SRED.
- Boudon, R., Cuin, Ch-H. et Massot, A. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris : l'Harmattan.
- CCI, DIP, CGAS, UAPG (2005). *Sept objectifs prioritaires des partenaires de la formation professionnelle*. Genève : Conseil central interprofessionnel, Département de l'instruction publique, Communauté genevoise d'action syndicale, Union des associations patronales genevoises.
- CDIP (2006). *Lignes directrices pour l'optimisation de la transition scolarité obligatoire – Degré secondaire II*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique.
- Davaud, C. Kaiser, C. et Rastoldo, F. (2007). *Questionnaire de l'OFPC aux jeunes de première année de l'apprentissage dual. Premiers résultats*. Document de travail. Genève : SRED.
- OFFT (2009). *Rapport intermédiaire sur l'état d'avancement du projet Case management « formation professionnelle », août 2008*. Berne : Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- OFPC (2007). *Gestion du suivi individualisé « formation professionnelle ». Concept genevois*. Genève : Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue.
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Evrard, A. et Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II : Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève : SRED.
- Radol Reiff, N. et Shore, B.K. (1993). *Advanced case management. New strategies for the nineties*. London : SAGE Publications.
- Rastoldo, F., Evrard, A., et Kaiser, C. (2006). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport III : Intégration au secondaire II des élèves soumis à la nouvelle structure du Cycle d'orientation*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Evrard, A. et Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Amos, J., Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III : Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F. (2009). *Questionnaire périodique aux apprenties et apprentis administré par l'OFPC, relatif au déroulement de l'apprentissage*. Document de travail. Genève : SRED.
- Secrétariat Général (2004). *Mandat : Améliorer l'orientation, la formation et le suivi des élèves en difficultés*. Département de l'instruction publique. Document interne.
- Service de la recherche en éducation (publication annuelle). *Annuaire statistique de l'enseignement public et privé à Genève*. SRED : <http://www.geneve.ch/sred/statindi/annuaire.html>.
- Service de la recherche en éducation (2009). *L'enseignement à Genève. Ensemble d'indicateurs du système genevois d'enseignement et de formation*. Genève : SRED.
- Stalder, B.E. (2002). *Das intellektuelle Anforderungsniveau von 76 Beruflehren*. Document de travail interne. Berne : TREE.

Annexes

Annexe 1 : Situation scolaire annuelle de la volée 2005 durant les 5 ans suivant l'entrée

Annexe 2 : Questionnaire - Première année d'apprentissage

Annexe 3 : Questionnaire - En cours d'apprentissage

Annexe 4 : Questionnaire - Dernière année d'apprentissage

Annexe 5 : Regroupements des professions pour l'analyse

Annexe 6 : Réponses globales en pourcentages

Annexe 7 : Composition des indices décrivant les différentes facettes de l'apprentissage (selon les indications de l'OFPC)

Annexe 8 : Décomposition par degré des indices de difficulté en apprentissage selon le métier

Annexe 1 : Situation scolaire annuelle de la volée 2005 durant les 5 ans suivant l'entrée...

...au Collège

| | En formation avant un diplôme (formations recensées par la nBDS genevoise uniquement) | | Hors formation sans diplôme (formations recensées par la nBDS genevoise uniquement) | | Diplômés (depuis l'automne 05, les éventuels diplômes antérieurs ne sont pas pris en compte) | | |
|---|---|------|---|-----|--|-----|------|
| | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | |
| Année scolaire 2005-2006 automne 05 31.12.05 | 2180 | 100% | | | | | 100% |
| | 2164 | 99% | 16 | 1% | | | |
| Année scolaire 2006-2007 (31.12) | 2095 | 96% | 85 | 4% | | | 100% |
| Année scolaire 2007-2008 (31.12) | 2057 | 94% | 123 | 6% | | | 100% |
| Ensemble des diplômés après 3 ans Année scolaire 2008-2009 (31.12) | 1951 | 89% | 164 | 8% | 65 | 3% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 4 ans Année scolaire 2009-2010 (31.12) | 667 | 31% | 196 | 9% | 1317 | 60% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 5 ans Année scolaire 2010-2011 (31.12) | 213 | 10% | 233 | 11% | 1734 | 80% | 100% |

...à l'École de culture générale

| | En formation avant un diplôme (formations recensées par la nBDS genevoise uniquement) | | Hors formation sans diplôme (formations recensées par la nBDS genevoise uniquement) | | Diplômés (depuis l'automne 05, les éventuels diplômes antérieurs ne sont pas pris en compte) | | |
|---|---|------|---|-----|--|-----|------|
| | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | |
| Année scolaire 2005-2006 automne 05 31.12.05 | 572 | 100% | | | | | 100% |
| | 545 | 95% | 27 | 5% | | | |
| Année scolaire 2006-2007 (31.12) | 450 | 79% | 122 | 21% | | | 100% |
| Ensemble des diplômés après 2 ans Année scolaire 2007-2008 (31.12) | 408 | 71% | 163 | 28% | 1 | 0% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 3 ans Année scolaire 2008-2009 (31.12) | 226 | 40% | 199 | 35% | 147 | 26% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 4 ans Année scolaire 2009-2010 (31.12) | 156 | 27% | 177 | 31% | 239 | 42% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 5 ans Année scolaire 2010-2011 (31.12) | 123 | 22% | 173 | 30% | 276 | 48% | 100% |

...en formation professionnelle à plein temps en école

| | En formation avant un diplôme (formations recensées par la nBDS genevoise uniquement) | | Hors formation sans diplôme (formations recensées par la nBDS genevoise uniquement) | | Diplômés (depuis l'automne 05, les éventuels diplômes antérieurs ne sont pas pris en compte) | | |
|---|---|------|---|-----|--|-----|------|
| | Nb. | % | Nb. | % | Nb. | % | |
| Année scolaire 2005-2006 automne 05 31.12.05 | 1375 | 100% | | | | | 100% |
| | 1348 | 98% | 27 | 2% | | | |
| Année scolaire 2006-2007 (31.12) | 1253 | 91% | 122 | 9% | | | 100% |
| Année scolaire 2007-2008 (31.12) | 1153 | 84% | 222 | 16% | | | 100% |
| Ensemble des diplômés après 3 ans Année scolaire 2008-2009 (31.12) | 841 | 61% | 272 | 20% | 262 | 19% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 4 ans Année scolaire 2009-2010 (31.12) | 443 | 32% | 302 | 22% | 630 | 46% | 100% |
| Ensemble des diplômés après 5 ans Année scolaire 2010-2011 (31.12) | 240 | 17% | 324 | 24% | 811 | 59% | 100% |

Annexe 2 : Questionnaire - Première année d'apprentissage

Questions relatives à votre apprentissage

Vous débutez votre formation

Votre formation se déroule bien?

Vous avez besoin d'aide?

- | | OUI | NON |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Vous savez qui est votre formateur-trice dans l'entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Vous avez été bien accueilli-e dans l'entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Votre formateur-trice suit vos résultats scolaires et s'intéresse à vos cours interentreprises | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vos horaires, congés et salaires définis dans le contrat sont respectés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vous connaissez les règles de travail, d'hygiène et/ou de sécurité de votre entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vous savez ce que vous devez apprendre dans l'entreprise (selon le plan de formation et/ou le guide méthodique) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Vous recevez les consignes qui vous permettent de réaliser les travaux demandés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Vous avez un poste de travail et les outils nécessaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Vous êtes bien accepté-e par vos collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Vous avez l'impression d'apprendre le métier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Vous aimez votre métier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Vous rencontrez des difficultés à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Vous rencontrez des difficultés aux cours interentreprises | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Vous rencontrez des difficultés dans votre entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Vous avez des problèmes de santé liés à l'exercice de la profession | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Vous avez des difficultés personnelles ou familiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Vous souhaitez parler à votre conseiller/ère en formation (réfèrent/e à l'OFPC) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Remarques _____

Date _____

Nom _____ Prénom _____

Téléphone _____ E-mail _____

Profession _____

Année de formation _____ Entreprise _____

Confidentiel

Aucune information ne sera transmise sans votre accord
Votre conseiller/ère en formation

Annexe 3 : Questionnaire - En cours d'apprentissage

Questions relatives à votre apprentissage

Votre formation se déroule bien?

Vous avez besoin d'aide?

- | | OU | NON |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Vous savez qui est votre formateur-trice dans l'entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Vous avez régulièrement des entretiens d'évaluation avec votre formateur-trice dans l'entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Votre formateur-trice suit vos résultats scolaires et s'intéresse à vos cours interentreprises | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vos horaires, congés et salaires définis dans le contrat sont respectés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vous connaissez les règles de travail, d'hygiène et/ou de sécurité de votre entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vous savez ce que vous devez apprendre dans l'entreprise (selon le plan de formation et/ou le guide méthodique) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Vous recevez les consignes qui vous permettent de réaliser les travaux demandés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Vous avez un poste de travail et les outils nécessaires | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Vous êtes bien accepté-e par vos collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Vous avez l'impression d'apprendre le métier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Vous aimez votre métier | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Vous rencontrez des difficultés à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Vous rencontrez des difficultés aux cours interentreprises | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Vous rencontrez des difficultés dans votre entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Vous avez des problèmes de santé liés à l'exercice de la profession | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Vous avez des difficultés personnelles ou familiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Vous souhaitez parler à votre conseiller/ère en formation (réfèrent/e à l'OFPC) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Remarques _____

Date _____

Nom _____

Prénom _____

Téléphone _____

E-mail _____

Profession _____

Année de formation _____

Entreprise _____

Confidentiel

Aucune information ne sera transmise sans votre accord
Votre conseiller/ère en formation

Annexe 4 : Questionnaire - Dernière année d'apprentissage

Questions relatives à votre apprentissage

Vous êtes en dernière année de formation

Votre formation se déroule bien ?

Vous avez besoin d'aide?

- | | OUI | NON |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Vous savez avec qui discuter de votre préparation aux examens finaux | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Vous avez régulièrement des entretiens d'évaluation avec votre formateur-trice dans l'entreprise | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Votre formateur-trice suit vos résultats scolaires et s'intéresse à vos examens de CFC | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Vos horaires, congés et salaires définis dans le contrat sont respectés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Vous recevez les consignes qui vous permettent de réaliser les travaux demandés | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Vous avez le matériel et les outils nécessaires à l'examen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Vous êtes bien accepté-e par vos collègues | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Vous avez l'impression d'avoir acquis ce que vous devez apprendre pour l'examen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Vous avez des difficultés liées à la préparation de l'examen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Vous avez des problèmes de santé liés à l'exercice de la profession | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Vous avez des difficultés personnelles ou familiales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Vous souhaitez parler à votre conseiller/ère en formation (réfèrent/e à l'OFPC) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Remarques _____

Date _____

Nom _____ Prénom _____

Téléphone _____ E-mail _____

Profession _____

Année _____ Entreprise _____

Confidentiel

Aucune information ne sera transmise sans votre accord

Votre conseiller/ère en formation

Annexe 5 : Regroupements des professions pour l'analyse

| Pôles | Métiers regroupés (variable utilisée dans les analyses) | Effectifs des réponses * | Détail des métiers |
|----------------------------------|--|--|---|
| Hôtellerie restauration services | coiffure cuisine boulangerie | 89 153 | coiffure et assistants de coiffure cuisiniers, boulangers, pâtisseries, glacières, employés en cuisine, spécialistes en restauration |
| Construction | ouvriers du bâtiment 1 ouvriers du bâtiment 2 dessinateurs constructeurs électricité | 188 178 84 252 | maçons, plâtriers, peintres, carreleurs métiers du bois, chauffagistes, frigoristes, strobistes, ferblantiers installateurs sanitaires constructeurs métalliques, en ventilation, dessinateurs en bâtiments, en génie civil, en électricité monteurs, installateurs en électricité |
| Technique | métiers de l'automobile élémentaires mécanique informatique et micromécanique laborantins et techniciens dentistes | 202 165 106 144 | carrossiers tôliers ou peintres, réparateurs, assistants de maintenance en automobile mécaniciens auto ou 2 roues, mécaniciens et automaticiens électroniciens, informaticiens, horlogers, concepteurs multimédia laborantins en biologie ou chimie et techniciens dentistes |
| Commerce | formations élémentaires du commerce ou de la vente employés de commerce "base" employés de commerce de détail employés de commerce "élargi" employés de commerce "maturité professionnelle" assistants en pharmacie | 110 179 571 670 122 160 | assistants de bureau, de commerce de détail, praticiens en logistique |
| Nature et environnement | horticulteurs et fleuristes | 81 | paysagistes, floriculture, horticulture, pépiniéristes |
| Arts | professions artistiques | 35 | bijoutiers, décorateurs, graphistes, polisseurs |
| Santé et social | professions de la santé ou du social | 124 | assistants socio-éducatifs, assistants dentaires |

* Il ne s'agit pas d'un nombre d'apprentis. Étant donné la constitution de la population (1^{er} degré en 2006 et 2007, 2^e degré en 2007 et 3^e degré en 2008), un apprenti a pu répondre plusieurs fois à ce questionnaire durant sa carrière.

Annexe 6 : Réponses globales en pourcentages

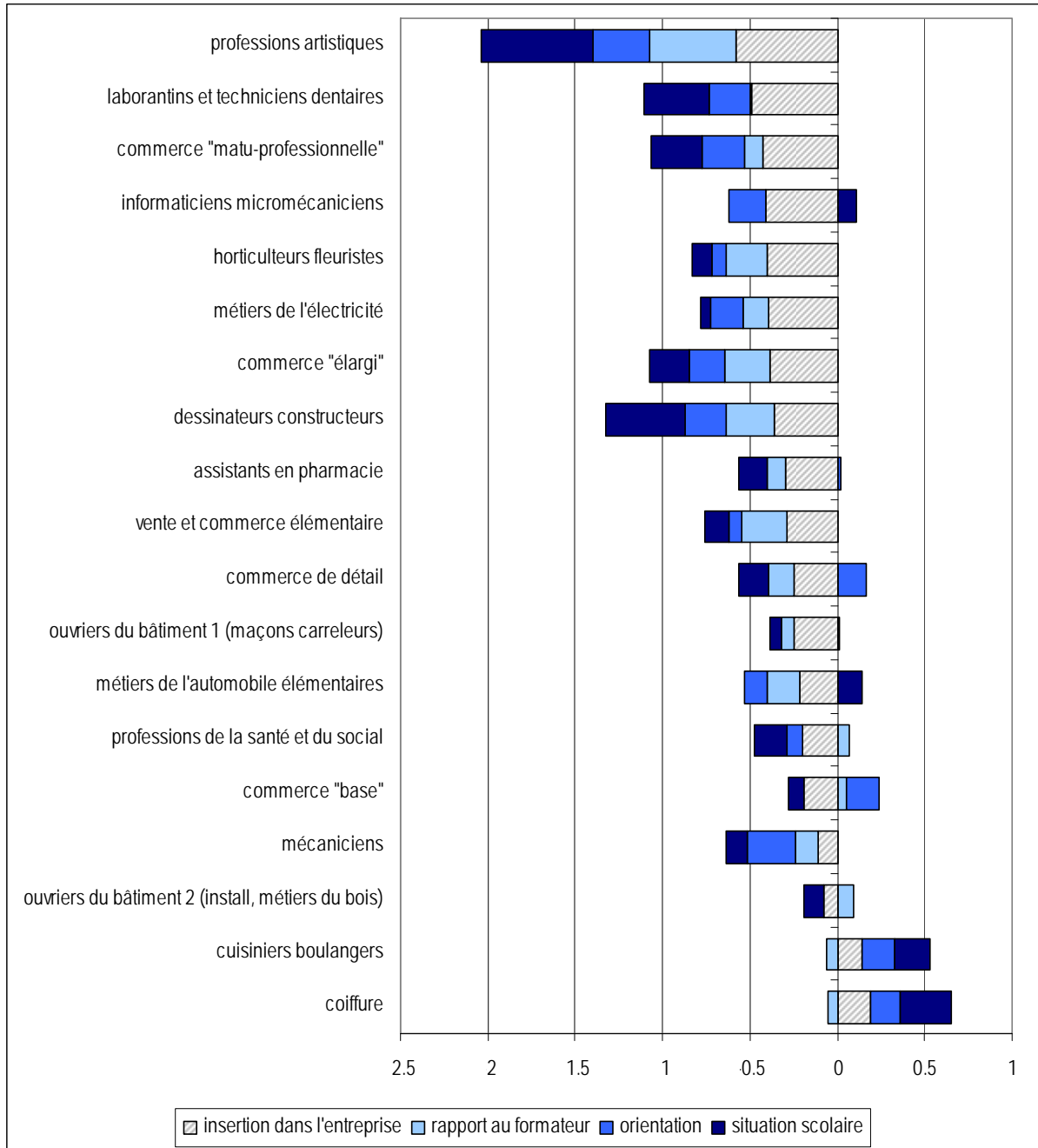
| | Degré 1 | Degré 2 | Degré 3 | Ensemble |
|---|----------|----------|----------|----------|
| | % de oui | % de oui | % de oui | % de oui |
| Vous savez qui est votre formateur-trice dans l'entreprise / vous savez avec qui discuter de votre préparation aux examens (3 ^e terminale) | 91.1% | 96.1% | 87.2% | 91.3% |
| Vous avez été bien accueilli-e dans l'entreprise / vous avez régulièrement des entretiens d'évaluation avec votre formateur-trice dans l'entreprise (2 ^e et 3 ^e) | 93.3% | 59.3% | 58.3% | 77.3% |
| Votre formateur-trice suit vos résultats scolaires et s'intéresse à vos cours interentreprises et à vos examens de CFC | 81.6% | 86.1% | 83.9% | 83.2% |
| Vos horaires, congés et salaires définis dans le contrat sont respectés | 89.4% | 93.6% | 93.3% | 91.3% |
| Vous connaissez les règles de travail, d'hygiène et/ou de sécurité de votre entreprise | 92.2% | 97.0% | 95.7% | 93.8% |
| Vous savez ce que vous devez apprendre dans l'entreprise (selon le plan de formation et/ou le guide méthodique) | 82.6% | 83.5% | 80.7% | 82.7% |
| Vous recevez les consignes qui vous permettent de réaliser les travaux demandés | 90.2% | 95.0% | 94.0% | 92.2% |
| Vous avez un poste de travail et les outils nécessaires / vous avez le matériel et les outils nécessaires à l'examen (3 ^e terminale) | 88.6% | 93.6% | 92.6% | 90.7% |
| Vous êtes bien accepté-e par vos collègues | 91.7% | 95.9% | 96.5% | 93.8% |
| Vous avez l'impression d'apprendre le métier / vous avez l'impression d'avoir acquis ce que vous devez apprendre pour l'examen (3 ^e terminale) | 88.3% | 91.5% | 71.2% | 85.1% |
| Vous aimez votre métier | 88.9% | 88.4% | 89.3% | 88.8% |
| | % de non | % de non | % de non | % de non |
| Vous rencontrez des difficultés à l'école / vous avez des difficultés liées à la préparation de l'examen (3 ^e terminale) | 65.5% | 62.6% | 65.7% | 64.9% |
| Vous rencontrez des difficultés aux cours interentreprises | 89.9% | 83.7% | 90.1% | 87.7% |
| Vous rencontrez des difficultés dans votre entreprise | 83.2% | 86.8% | 92.3% | 84.9% |
| Vous avez des problèmes de santé liés à l'exercice de la profession | 87.0% | 90.6% | 91.4% | 88.9% |
| Vous avez des difficultés personnelles ou familiales | 82.1% | 77.8% | 81.2% | 80.9% |

Annexe 7 : Composition des indices décrivant les différentes facettes de l'apprentissage (selon les indications de l'OFPC)

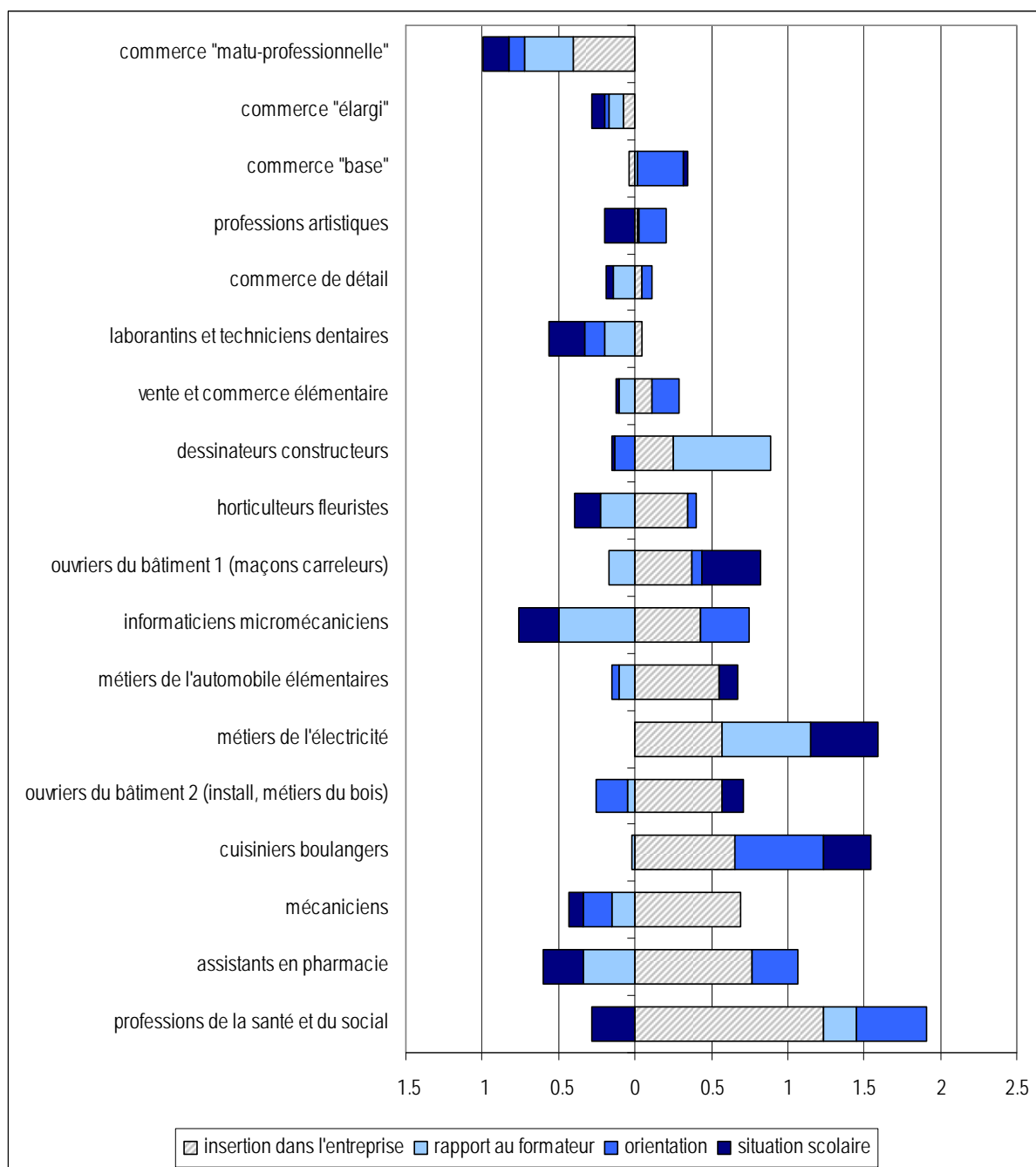
| | Questionnaire du degré 1 | Questionnaire du degré 2 | Questionnaire du degré 3 non terminal | Questionnaire du degré 3 terminal |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| | Questions No | Questions No | Questions No | Questions No |
| Insertion dans l'entreprise | 2, 4, 5, 8, 9, 14 | 2, 4, 5, 8, 9, 14 | 2, 4, 5, 8, 9, 14 | 2, 4, 5, 7 |
| Rapport au formateur | 1, 3, 6, 7, 10 | 1, 3, 6, 7, 10 | 1, 3, 6, 7, 10 | 1, 3, 6, 8 |
| Orientation | 11, 15 | 11, 15 | 11, 15 | 10 |
| Scolarité | 12, 13 | 12, 13 | 12, 13 | 9 |
| Bien-être personnel | 16 | 16 | 16 | 11 |

Annexe 8 : Décomposition par degré des indices de difficulté en apprentissage selon le métier

Degré 1



Degré 2



Degré 3

