

## Chapitre 3

# La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée : l'exemple de la Suisse

Patrick Emmenegger, Lukas Graf et Christine Trampusch

### 1 Introduction

La Suisse est réputée pour son système d'apprentissage dual particulièrement développé<sup>1</sup>. Selon ce système, les apprenti-e-s passent environ trois à quatre jours par semaine dans une entreprise formatrice et le reste du temps dans des écoles professionnelles ou des cours interentreprises. Le système d'apprentissage suisse se caractérise en outre par un engagement important des entreprises. Près de 18% des employeurs suisses proposent des places de formation (Müller & Schweri, 2012, p. 5). Ainsi, en plus des quelque 3 milliards de francs suisses investis par l'État (Confédération et cantons) dans la formation professionnelle (SEFRI, 2014, p. 19), les entreprises apportent une contribution de l'ordre de 5,35 milliards de francs (y compris les salaires des apprenti-e-s ; chiffres de 2009) (Strupler & Wolter, 2012, p. 57)<sup>2</sup>.

Le système suisse de formation professionnelle fournit une excellente base pour des analyses politologiques, notamment en raison de la spécificité et de la complexité de son système de gouvernance.

---

1 Nous utilisons le terme de système, mais il convient de noter que la formation professionnelle duale repose sur une structure extrêmement complexe et parfois incohérente (Bonoli, 2015), ancrée dans le système éducatif et le contexte socioéconomique. Par ailleurs, le système suisse de formation professionnelle varie fortement d'une région linguistique à l'autre. En illustrant les concepts de la littérature d'économie politique à l'exemple de la Suisse, nous faisons essentiellement référence au modèle dual de formation professionnelle initiale, qui est largement prédominant dans les régions germanophones du pays.

2 La contribution des entreprises est même supérieure si l'on inclut les apprentissages courts de deux ans.

Il prévoit en effet un grand nombre de protagonistes publics et privés, fortement impliqués dans le processus politique, à la fois aux niveaux fédéral et cantonal : un processus politique qui est par ailleurs axé sur une prise de décision consensuelle. La responsabilité de la formation initiale et supérieure est partagée entre la Confédération (tâche principale : développement stratégique), les organisations du monde du travail (tâche principale : développement des programmes et fourniture des places d'apprentissage) et les cantons (tâche principale : mise en œuvre et contrôle) (p. ex. SEFRI, 2014, pp. 6–7). Le terme d'Organisations du monde du travail (OrTra) recouvre l'ensemble des associations professionnelles, des partenaires sociaux ainsi que d'autres organisations et prestataires impliqués dans la formation professionnelle (LFPPr, 2002, art. 1). Défini de la sorte, le terme d'OrTra est relativement vague et peut inclure, selon le domaine professionnel concerné, des associations professionnelles, des groupements de salariés et des syndicats, sans oublier les associations patronales (Wettstein & Gonon, 2009 ; Barabasch *et al.*, 2009). Ainsi, en Suisse, de nombreux groupes d'intérêts privés jouent un rôle déterminant dans l'autorégulation des institutions socioéconomiques du système de formation professionnelle (p. ex., Mach & Trampusch, 2011). Ces groupes sont entre autres chargés de trouver un équilibre entre les intérêts spécifiques des différentes entreprises pour éviter que les programmes de formation ne conduisent à des compétences trop spécifiques et employables dans une seule entreprise. Pour cette raison, les ordonnances sur les formations professionnelles ne sont pas élaborées par des entreprises individuelles mais par leur fédération respective afin d'assurer qu'un éventail suffisamment large de compétences constitue le noyau des programmes de formation. De plus, comme les petites et moyennes entreprises sont également bien représentées dans les négociations par le biais de leurs propres fédérations (Gonon & Maurer, 2012), même les grandes entreprises ne sont pas en mesure de facilement influencer à elles seules la définition des ordonnances de formation dans leur propre intérêt.

Sur un marché de l'emploi plutôt libéral comme celui de la Suisse (Emmenegger, 2011 ; Afonso & Mach, 2011), l'influence exercée par les syndicats sur le système de formation professionnelle est limitée, car les conventions collectives ne sont pas directement corrélées aux qualifications de la formation professionnelle, comme c'est (en partie) le cas dans des pays comme l'Autriche ou l'Allemagne. En fait, la Suisse se caractérise souvent par son appartenance à l'option libérale du corporatisme démocratique, dans laquelle le milieu des entreprises

a plus de poids que le mouvement syndical (Katzenstein, 1984 et 1985). Néanmoins, le système politique à vocation consensuelle de la Suisse – désigné par la formule célèbre de Katzenstein (1984), corporatisme de petit État – implique que les éléments plus faibles comme les syndicats soient intégrés dans une certaine mesure dans la gouvernance du système de formation professionnelle. Par exemple, même si la gouvernance de la formation professionnelle duale est fortement axée sur l’employeur, les organisations représentant les salariés sont néanmoins impliquées dans l’élaboration des programmes et consultées pour la définition des profils de métier. En outre, elles peuvent également prendre part aux commissions d’expert·e·s.

Comment interpréter cette structure politique du système suisse de formation professionnelle ? La description ci-dessus du système de formation professionnelle met en évidence une série de caractéristiques politiques et socioéconomiques qui méritent d’être approfondies. Le présent article abordera ces caractéristiques selon les perspectives, certes différentes mais analytiquement liées, qui prédominent dans la littérature d’économie politique, et offrira ainsi une introduction à l’économie politique de la formation professionnelle. La prochaine section fournira une vue d’ensemble des quatre principaux modèles de formation professionnelle débattus dans la littérature : étatiste, libéral, segmentaire et collectiviste. À partir de là, nous identifierons et décrirons le modèle suisse en tant que système collectiviste de formation professionnelle, au même titre que l’Autriche, le Danemark, l’Allemagne ou les Pays-Bas (section 2). Dans la section 3, nous adopterons la perspective comparative permettant de situer la Suisse – et ses idiosyncrasies – à l’intérieur de ce groupe de systèmes collectivistes. Sur la base de cette analyse, nous présenterons ensuite l’approche de l’« institutionnalisme historique » qui nous fournira les bases théoriques et les outils pour analyser les processus d’évolution des systèmes de formation professionnelle duale. Cette analyse mettra l’accent sur la complexité inhérente à la constellation d’acteurs concernés par une telle évolution (section 4). Dans la section finale, nous résumerons les traits principaux de l’approche économique-politique et ébaucherons les ouvertures vers une recherche complémentaire.

## **2 La formation dans une approche d’économie politique comparée**

La recherche comparée en économie politique adopte une approche comparative pour faciliter la compréhension des fondements politiques

de l'économie. Bien que les politiques de formation professionnelle jouent un rôle central dans la connexion de la sphère politique à la sphère économique, la littérature y afférente a longtemps ignoré cet aspect – à quelques exceptions près (p. ex. Kerr, 1954; Finegold & Soskice, 1988; Streeck, 1992). Cependant, avec l'émergence de la littérature sur les variétés de capitalisme [*varieties of capitalism*] (Hall & Soskice, 2001), les politiques de formation professionnelle ont pris le devant de la scène dans la recherche comparée en économie politique. Se fondant sur une approche axée sur les entreprises, Hall & Soskice (2001, pp. 6–7) affirment que celles-ci doivent résoudre cinq problèmes de coordination importants par rapport à leurs compétences de base : coordonner les négociations relatives aux salaires et aux conditions de travail avec les salarié-e-s, s'assurer l'accès aux finances, contrôler l'organisation des relations avec d'autres entreprises, résoudre les problèmes de coordination avec leur personnel et, aspect le plus important dans le contexte de ce chapitre, elles doivent s'assurer une main-d'œuvre dotée de compétences appropriées.

Bien que ces cinq problèmes de coordination puissent se résoudre de bien des manières, Hall & Soskice (2001, pp. 8–9) avancent que la plupart des pays convergent vers deux types d'économies politiques. Dans ce qu'ils appellent des économies de marché libérales [*liberal market economies*], les entreprises coordonnent leurs activités via des hiérarchies et des accords concurrentiels caractérisés par des échanges de biens et de services sans lien de dépendance. Concernant la formation, une entreprise d'économie de marché libérale rechignera à investir dans des programmes d'apprentissage, car elle n'a aucune garantie que d'autres entreprises ne se contenteront pas de débaucher ses apprenti-e-s sans avoir investi elles-mêmes dans la formation (Hall & Soskice, 2001, p. 30). De plus, l'engagement de l'État dans la formation professionnelle – à l'inverse du système d'éducation générale – est minime. Par conséquent, l'acquisition des compétences s'effectue typiquement dans un système d'éducation générale ou dans le cadre d'une formation sur le terrain. Les États-Unis constituent un excellent exemple de ce type d'économie de marché libérale.

En revanche, dans des économies de marché coordonnées [*coordinated market economies*], les entreprises se fondent davantage sur des relations hors marché pour coordonner leurs activités avec les autres protagonistes. Les associations patronales en particulier jouent un rôle essentiel dans l'organisation et la coordination des relations interentreprises. Les entreprises opérant dans des économies de marché coordonnées sont souvent très impliquées dans la formation profession-

nelle, offrant une excellente formation en interne pour assurer l'acquisition de compétences spécifiques à leurs besoins. De plus, les groupes d'intérêts tels que les associations patronales et syndicats coordonnent les activités de formation des entreprises, souvent subventionnées par l'État (Hall & Soskice, 2001). L'Allemagne offre un très bon exemple de ce type d'économie de marché coordonnée, mais la Suisse est également considérée comme une économie de marché coordonnée, notamment en ce qui concerne l'acquisition de compétences professionnelles (cf. Mach & Trampusch, 2011).

Le travail précurseur de Hall & Soskice (2001) a profondément marqué la recherche comparée en économie politique. Même si toutes leurs revendications théoriques n'ont pas été étayées par une recherche empirique subséquente (concernant la protection contre le licenciement, p. ex. voir Emmenegger, 2009 et 2015), Hall & Soskice (2001) ont mis en évidence le rôle prépondérant de la formation professionnelle dans le capitalisme contemporain et ainsi suscité un regain d'intérêt dans l'économie politique de la formation professionnelle. La recherche ultérieure s'est intéressée à l'évolution historique des différents régimes de formation professionnelle (p. ex. Thelen, 2004; Trampusch, 2010b; Martin & Swank, 2012), mais aussi aux réformes observées ces dernières années (p. ex. Streeck, 2009; Trampusch, 2010a; Thelen, 2014). La recherche a également abordé des questions importantes relatives au fonctionnement effectif de l'économie politique de la formation professionnelle, par exemple en ce qui concerne le rôle de la certification des compétences (Busemeyer, 2009), le lien entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur (Graf, 2013), ou la relation entre la formation professionnelle et l'État providence (Busemeyer, 2015).

D'une manière générale, la recherche récente a confirmé la distinction essentielle entre la formation dans une économie de marché libérale et la formation dans une économie de marché coordonnée. Cependant, plusieurs auteurs ont estimé que cette distinction était encore trop sommaire, dans la mesure où il existe de grandes différences entre les systèmes éducatifs à l'intérieur du groupe des économies de marché coordonnées (Allemagne, Japon et Suède, p. ex.). Busemeyer & Trampusch (2012, pp. 11–15) se fondent notamment sur l'engagement de l'État et l'implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale pour distinguer quatre, plutôt que deux, systèmes d'acquisition des compétences. Le tableau 1 présente une vue d'ensemble.

**Tableau 1 : Diversité des systèmes de formation professionnelle dans les démocraties industrialisées avancées**

		Engagement des entreprises dans la formation professionnelle initiale	
		Faible	Fort
Engagement de l'État dans la formation professionnelle	Fort	Système de formation étatiste (France, Suède, p. ex.)	Système de formation collectiviste (Allemagne, Suisse, p. ex.)
	Faible	Système de formation libéral (États-Unis, p. ex.)	Système de formation segmentaire (Japon, p. ex.)

Source : Busemeyer & Trampusch, 2012.

Les systèmes libéraux de formation professionnelle correspondent aux économies de marché libérales mentionnées plus haut. L'acquisition des compétences est en grande partie assurée à l'intérieur du système d'éducation générale et sur les marchés. L'engagement de l'État est très limité et les entreprises ne sont généralement pas impliquées dans la formation professionnelle initiale (exception faite de quelques formations de base réalisées sur le tas). Le système segmentaire, surtout représenté par le Japon, diffère du système libéral sur le plan de l'engagement des entreprises dans la formation professionnelle initiale. Se fondant sur des marchés du travail internes et sur un emploi à vie destiné à lier les salarié·e·s à leur employeur, les grandes entreprises japonaises offrent aux nouvelles recrues une formation complète de grande qualité, à la fois dans des centres de formation internes et dans des écoles professionnelles. De leur côté, les systèmes étatistes, tels que ceux de la France ou de la Suède, se caractérisent par un grand engagement de l'État dans la filière professionnelle, en tant qu'alternative aux formations supérieures académiques. Comme la formation professionnelle est totalement intégrée dans le système d'éducation générale, l'implication des entreprises dans cette filière est réduite. Par conséquent, ces systèmes ont parfois du mal à faciliter la transition entre la formation et l'emploi (Busemeyer, 2015).

Enfin, les systèmes de formation professionnelle collectivistes de pays tels que l'Allemagne et la Suisse présentent trois spécificités qui les distinguent des régimes libéral, segmentaire et étatiste (Trampusch, 2010a, p. 546; Busemeyer & Trampusch, 2012, pp. 14–15). Premièrement, les employeurs et leurs associations sont impliqués dans le financement et l'administration de la formation, ce qui signifie que les régimes collecti-

vistes présupposent une coordination interentreprises et des employeurs disposés à mener une action collective. Deuxièmement, ces systèmes mènent à des compétences professionnelles transposables, certifiées et standardisées au-delà du niveau de l'entreprise. Troisièmement, la formation collective se fonde sur des systèmes duaux, qui combinent l'enseignement à l'école et la formation dans l'entreprise. Par conséquent, du point de vue de la recherche comparative en économie politique, les systèmes collectivistes comme celui de la Suisse s'avèrent particulièrement intéressants dans la mesure où ils conjuguent un engagement de l'État dans la formation professionnelle et une forte implication des entreprises dans la formation professionnelle initiale. En termes de gouvernance du système d'acquisition des compétences, les régimes collectivistes doivent ainsi relever les défis les plus complexes.

Dans les systèmes de formation organisée collectivement, les entreprises, les organisations intermédiaires (à savoir en Suisse, les Organisations du monde du travail) et l'État coopèrent dans le processus de formation des compétences. À l'intérieur de ce processus, les différents acteurs sont très interdépendants. Par exemple, l'État fournit le financement des institutions de formation et des acteurs dans l'espoir d'améliorer la performance de l'économie nationale, mais aussi de réduire les inégalités sociales et d'améliorer la cohésion sociale (LFPr, 2002). Les entreprises prennent part aux activités de formation si elles peuvent raisonnablement attendre un profit de leur engagement. Le bénéfice qu'elles pensent en tirer dépend toutefois au moins en partie du comportement des autres entreprises (Culpepper, 2003). Si les autres entreprises ne fournissent pas une formation suffisante, si la qualité de la formation est basse ou si la concurrence dans le recrutement des apprenti·e·s en augmente le coût, une entreprise préférera ne pas s'investir dans la formation. Les associations patronales et professionnelles jouent un rôle important en tant que médiatrices entre l'État et les entreprises dans l'organisation de la formation. Elles répondent aux demandes de l'État et des entreprises et occupent une fonction essentielle dans l'organisation et l'administration de la formation, tout en jouissant d'une grande liberté dans la définition des activités de formation. Les systèmes de formation collectivistes sont pour cette raison remarquables (Busemeyer & Trampusch, 2012). Le plus important est que ces systèmes se fondent sur une coopération décentralisée entre de très nombreux acteurs pour pouvoir fonctionner. Selon Culpepper (2003), le problème de la coopération décentralisée réside dans le fait que les systèmes de formation organisée collectivement sont tributaires de la bonne collaboration entre les acteurs privés. En d'autres

termes, étant donné que l'État ne peut pas contraindre les entreprises et les organisations intermédiaires à fournir une formation de qualité supérieure, il est finalement obligé de gouverner les systèmes collectivistes de façon à inciter les acteurs privés à s'engager volontairement dans l'organisation de formations. Cependant, la question qui se pose est celle de savoir comment les politiques publiques peuvent effectivement fournir de telles incitations à la coopération, tout en prévenant ou en résolvant les conflits d'intérêts et les problèmes de collaboration.

Des stratégies de gouvernance judicieuses sont donc nécessaires dans le cas des systèmes de formation collectivistes, car les systèmes basés sur une coopération décentralisée entre de très nombreux protagonistes se fondent sur des accords institutionnels fragiles et exposés aux risques soulevés par les dilemmes de coopération (Ostrom, 1990). Dans les dilemmes de coopération, les acteurs impliqués ont tout intérêt à collaborer. Néanmoins, ceux-ci sont aussi confrontés à de fortes incitations à ne pas coopérer, c'est-à-dire à faire cavalier seul. Comme chacun des acteurs est confronté à ces incitations, la coopération finit par échouer et tous les acteurs impliqués en pâtissent. Dans le contexte des systèmes de formation professionnelle, les dilemmes de coopération peuvent notamment résulter de la réticence des entreprises à offrir de la formation (tout en tirant bénéfice des efforts accomplis par d'autres entreprises), de désaccords concernant le financement ou de conflits relatifs au contenu des activités de formation (compétences spécifiques contre compétences transposables, p. ex.).

Par conséquent, du point de vue des protagonistes rationnels et visant leurs propres intérêts (point de départ de la plupart des activités de recherche comparative en économie politique), les systèmes basés sur la coopération décentralisée semblent être des anomalies dans les systèmes économiques modernes. Néanmoins, dans les systèmes collectivistes, les acteurs individuels se montrent tout à fait disposés à collaborer, ce qui soulève une question extrêmement importante sur les plans théorique et pratique : comment maintenir un degré élevé de collaboration ? En particulier, comment les institutions de l'État et les organisations intermédiaires gèrent-elles le système d'enseignement et de formation professionnelle de façon à maintenir un niveau suffisamment élevé de coopération décentralisée ?

De toute évidence, une recherche approfondie est requise pour améliorer notre compréhension du fonctionnement des systèmes de formation professionnelle organisés collectivement.



### 3 Diversité des types de formation professionnelle : le système dual suisse

Dans quelle mesure la Suisse s'inscrit-elle dans le groupe des systèmes collectivistes de formation professionnelle ? À première vue, le système suisse ressemble beaucoup à ceux de l'Autriche et de l'Allemagne. Cependant, un examen attentif des acteurs publics, des employeurs et des syndicats révèle des différences petites mais significatives entre les systèmes (cf. Rohrer & Trampusch, 2011, pp. 147–148). Premièrement, en ce qui concerne les protagonistes étatiques, le système suisse s'avère légèrement plus centralisé, dans la mesure où les responsables de l'administration fédérale et des organisations de coordination intercantonale (Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique [CDIP], p. ex.) sont les acteurs dominants en matière de législation (au niveau de la promulgation des lois et des réglementations dans le domaine). En Allemagne, la responsabilité législative en matière de formation professionnelle est divisée entre le gouvernement fédéral et les États fédéraux, tandis que les syndicats et les employeurs sont très impliqués dans l'élaboration des ordonnances sur la partie en entreprise de la formation. Néanmoins, comme nous l'expliquerons plus loin, le processus décisionnel relativement centralisé de la Suisse ne minimise pas le caractère régional et sectoriel du système<sup>3</sup>.

Deuxièmement, le système suisse des relations de travail moins coordonné met les employeurs et leurs associations dans une position prédominante au sein du système d'apprentissage, alors que les syndicats – par rapport à l'Allemagne, par exemple – sont moins importants et influents. Même si la procédure de consultation permet aux parties intéressées d'obtenir des informations sur le contenu des propositions de réforme et d'exprimer leurs points de vue avant le début des débats parlementaires (Gonon, 2002, p. 91), Ackermann (1985, p. 40) soutient qu'il n'existe que des enclaves de présence syndicale dans le système de formation professionnelle suisse. Cependant, les employeurs ne consti-

---

3 En particulier, les cantons mettent en œuvre, supervisent et fournissent la majorité du financement des écoles professionnelles (à l'exception du secteur commercial, dans lequel la Société des employés de commerce joue un rôle essentiel dans la gestion et le financement des écoles). Les cantons couvrent au moins trois quarts des coûts publics (OFFT, 2009, p. 18). Bien que les cantons gèrent les écoles professionnelles, la formation professionnelle est soumise à la législation nationale, ce qui implique que la politique en la matière va à l'encontre du principe traditionnel suisse selon lequel l'éducation devrait être entre les mains du gouvernement cantonal (Gonon, 2002, p. 91).

tuent pas un ensemble d'acteurs homogène, car le système économique suisse se caractérise par un clivage entre, d'un côté, les agriculteurs et les entreprises dans les arts et métiers et du commerce centrées sur le marché intérieur et, de l'autre, les grandes entreprises à vocation exportatrice (qui prédominent, p. ex., dans l'industrie chimique et la construction mécanique, de même que dans le secteur des finances et des assurances)<sup>4</sup>. Ce clivage détermine également l'évolution du système suisse de formation professionnelle comme nous l'expliquerons plus loin.

Il convient de souligner que les conventions collectives peuvent, si elles existent, déterminer en partie les salaires des apprenti-e-s de même que leurs conditions de travail (congs en particulier). Néanmoins, reflétant ainsi la structure générale décentralisée et segmentée du système suisse de relations industrielles, ces conventions sont aussi très fragmentées, et les entreprises disposent d'une plus grande liberté pour réglementer l'apprentissage à leur niveau (Trampusch *et al.*, 2010). En résumé, la réglementation des salaires et des conditions de travail des apprenti-e-s par les conventions collectives est beaucoup moins complète et normalisée en Suisse qu'en Allemagne, au Danemark, aux Pays-Bas ou en Autriche.

Il importe enfin de remarquer qu'il existe des fonds de formation professionnelle en Suisse, qui peuvent être cantonaux, régis par des conventions collectives, ou mis sur pied volontairement par les OrTra, mais surtout par les employeurs. Le premier type de financement, lancé par les cantons, sont des fonds intersectoriels qui visent à soutenir la formation professionnelle et à rééquilibrer les coûts encourus par les entreprises qui forment des apprentis. Les autres types de financements sont des fonds sectoriels, basés sur des conventions collectives. Celles-ci ont la possibilité de créer des fonds d'application paritaires (*paritätische Vollzugsfonds*), qui peuvent servir à financer un grand nombre de mesures sociales et administratives. Il est possible que ces mesures concernent aussi la formation professionnelle initiale. Il existe ensuite des fonds de formation professionnelle, créés et gérés principalement

---

4 Les secteurs appartenant au domaine des arts et métiers et du commerce (en allemand *Gewerbe*) incluent un grand nombre de petites entreprises et se caractérisent par un degré relativement faible de concentration au niveau entrepreneurial, une part importante de propriété familiale, des unités intensives en personnel, une forte orientation vers les marchés intérieurs. En font partie par exemple, le bâtiment, le commerce de détail, ainsi que les industries de transformation de la viande et du lait. La vocation exportatrice du commerce, de la chimie et de la pharmacie s'oppose à celle des arts et métiers.

par les employeurs. Il convient de souligner que ces financements ne sont pas liés à des conventions collectives, car ils ne se fondent pas sur un accord intervenu entre les partenaires sociaux. Ils sont en général exclusivement créés par des employeurs (Trampusch *et al.*, 2010). Ces fonds ont, par exemple, pour objet des projets de développement de l'emploi, des conseils de carrière, des certifications de compétences et des examens. Bien que toutes les entreprises d'un même secteur puissent profiter de l'existence d'un fonds de formation, initialement seuls les membres de l'association professionnelle devaient payer une cotisation. Depuis 2004, le Conseil fédéral peut déclarer les fonds de formation obligatoires pour tous à l'intérieur d'un secteur donné afin de prévenir tout problème de resquillage.

#### **4 Théories institutionnelles et systèmes collectivistes de formation professionnelle : analyse de l'évolution**

Dans la littérature d'économie politique comparée, le cadre institutionnel des systèmes collectivistes de formation professionnelle ainsi que leur évolution sont des thèmes largement débattus. Parmi les quatre courants de théorie institutionnelle – institutionnalisme historique, institutionnalisme sociologique, institutionnalisme des choix rationnels et institutionnalisme comportemental –, l'institutionnalisme historique est l'approche scientifique à laquelle il est le plus souvent fait référence dans l'analyse des systèmes de formation. Les institutions y sont définies comme étant les règles formelles et informelles régissant l'organisation et le financement de formations. Dans ce contexte, les spécialistes de sciences politiques ne s'intéressent pas seulement à la comparaison entre l'évolution de ces institutions, les pays, les secteurs et les régions au fil du temps, mais aussi à la compréhension et à l'explication des schémas d'évolution institutionnelle. La présente section débutera par un bref tour d'horizon du débat institutionnaliste pour ensuite démontrer l'utilité de l'institutionnalisme historique dans l'analyse des systèmes de formation, illustrée par quelques épisodes de l'évolution du système suisse de formation professionnelle<sup>5</sup>.

En quoi les divers courants de théorie institutionnelle diffèrent-ils ? Même si les approches mentionnées plus haut ont certains aspects importants en commun (comme, on le verra, la concentration sur la relation entre acteurs et institutions), il est essentiel de noter que ces divers

---

5 Les éléments empiriques de ce sous-chapitre proviennent de Rohrer & Trampusch, 2011 ; Trampusch, 2010a, b, c.

courants de théorie institutionnelle présupposent des hypothèses plutôt différentes dans l'analyse de la relation entre, d'un côté, les acteurs et, de l'autre, les règles formelles et informelles. Alors que l'institutionnalisme historique se caractérise par une perspective basée sur la distribution des pouvoirs et perçoit les luttes de pouvoir aussi bien comme une interaction stratégique que comme principal moteur du processus de prise de décision politique et de l'évolution institutionnelle (Thelen & Steinmo, 1992, pp. 2 et 9–10; Hall, 2010, p. 217)<sup>6</sup>, l'institutionnalisme sociologique se fonde sur une approche culturelle, d'où la logique du comportement approprié (Hall & Taylor, 1996, pp. 947–949), et s'intéresse aux dimensions cognitives des institutions ainsi qu'à leur interaction (Hall & Taylor, 1996, p. 948). La troisième approche, l'institutionnalisme des choix rationnels, analyse les protagonistes et les institutions du point de vue de l'individualisme méthodologique. Elle présume que les acteurs sont des *Homines oeconomici* qui cherchent à maximiser leurs profits (intérêts matériels) et sont guidés par des calculs de rapport coût-bénéfice (Hall & Taylor, 1996). L'institutionnalisme comportemental assouplit l'approche de l'institutionnalisme rationaliste et introduit une rationalité limitée; il suppose ainsi que les effets psychologiques limitent les calculs rationnels (Levi, 2009, p. 131).

Pour plusieurs raisons, les théories et les concepts relatifs à l'évolution institutionnelle se révèlent très utiles dans l'analyse des systèmes collectivistes de formation professionnelle. La première raison est que les théories institutionnelles permettent une analyse systématique des similitudes et des différences dans la gestion de la formation. Cela s'avère pertinent dans la mesure où les théories institutionnelles, souvent centrées sur l'acteur, soulignent l'existence d'une relation interactive entre acteurs, institutions et processus décisionnels (Trampusch, 2014). Une telle perspective permet une analyse affinée des structures et des pratiques sociales effectives, qui peuvent différer même si les structures paraissent très similaires à première vue. Il s'ensuit, par exemple, que la perspective institutionnelle permet d'examiner différentes formations professionnelles à l'intérieur du groupe des systèmes collectivistes de formation. Cette variété peut provenir de différents schémas d'interaction entre les entreprises, les syndicats et l'État dans l'organisation, la réglementation et le suivi de la formation aussi bien que dans son financement (Busemeyer

---

6 À noter que l'institutionnalisme historique intègre parfois des arguments rationalistes et sociologiques, qui ne seront pas expliqués dans le présent chapitre; pour de plus amples détails, voir Hall & Taylor, 1996, et Trampusch, 2014.

& Trampusch, 2012, pp. 15–16). La seconde raison pour laquelle les théories institutionnelles facilitent l'analyse des systèmes de formation est qu'elles peuvent également aider à faire la distinction entre des schémas d'évolution. Par exemple, l'institutionnalisme historique reconnaît que l'évolution institutionnelle ne peut pas toujours se caractériser comme étant *soit* brusque *soit* liée à une trajectoire, mais qu'elle peut aussi être progressive (Trampusch, 2014). Cette évolution résulte de la façon dont les acteurs gèrent les règles institutionnelles, qui peuvent laisser une marge de manœuvre dans leur interprétation et leur mise en œuvre (Streeck & Thelen, 2005 ; Mahoney & Thelen, 2010). Par conséquent, les différents schémas d'implication des entreprises, de l'État et des syndicats peuvent être influencés par la manière dont les acteurs appliquent les règles formelles et informelles dans la pratique. Streeck & Thelen (2005, p. 31) ainsi que Mahoney & Thelen (2010, pp. 15–16) font la distinction entre quatre modes de changement institutionnel progressif [*incremental institutional change*] résultant de l'application créative des règles institutionnelles par les acteurs : superposition [*layering*] (introduction de nouvelles règles au-dessus des règles existantes), conversion [*conversion*] (nouvelle application de lois existantes en raison de leur redéploiement stratégique), remplacement [*displacement*] (suppression de lois existantes et introduction de nouvelles) et dérive [*drift*] (nouvel impact des lois existantes en raison de changements dans l'environnement).

### Changement progressif ou transformateur : la Suisse entre deux pôles

Plusieurs épisodes de l'évolution du système suisse de formation duale peuvent illustrer l'utilité d'une théorie institutionnelle pour analyser le changement dans les institutions de formation professionnelle (Trampusch, 2010c). Deux d'entre eux seront présentés ici, l'un illustrant le changement progressif et l'autre le changement transformateur.

Depuis les années 1990, au terme d'une longue période de stabilité, le système suisse n'est pas seulement marqué par un changement progressif et autopréservatif, mais aussi par une évolution transformatrice (les considérations qui suivent se fondent sur Trampusch, 2010c, et Rohrer & Trampusch, 2011). D'une manière générale, tandis que les schémas de changement autopréservatif stabilisent le système de formation collectiviste, les processus d'évolution transformatrice déplacent le système vers un schéma davantage axé sur l'entreprise. Il s'ensuit que la réforme de la loi sur la formation professionnelle (LFPr) de 2002 constitue un exemple du schéma autopréservatif. À l'inverse, la réforme

du système de formation dans le secteur commercial (1998–2003) illustre l'évolution transformatrice. On peut avancer que ces deux schémas compensatoires s'expliquent par une constellation très spécifique : un changement autopréservatif (réforme de la LFPr) s'effectue si les petites et moyennes entreprises constituent les principaux acteurs de la réforme et coopèrent avec les responsables de l'instruction publique, tandis que le schéma transformateur est plus probable quand ces petites et moyennes entreprises n'ont aucun droit de veto et que les grandes entreprises sont prédominantes.

### Réforme de la LFPr de 2002 : changement autopréservatif

Au milieu des années 1990, le système suisse de formation professionnelle, comme d'autres en Europe, était de plus en plus confronté au problème du manque de places d'apprentissage. Entre 1985 et 2001, le pourcentage des entreprises formatrices s'abaissa de 24,7% à 17,6% (Müller & Schweri, 2006, p. 1), ce qui contraignait un nombre croissant de jeunes sortant de l'école à être parqués dans des solutions transitoires et des files d'attente (Strahm, 2008, p. 216). Cette situation de plus en plus dramatique aboutit à une phase de mobilisation publique et parlementaire en 1996 et 1997. Les partis politiques ainsi que les partenaires sociaux réagirent et plusieurs propositions de réforme furent annoncées et publiées (Strahm, 2008, pp. 316–317). En 1996, le Conseil fédéral prit une initiative très importante en publiant un rapport sur le système suisse de formation professionnelle. Dans ce rapport, le Conseil fédéral appelait à une réforme complète du système dual, en vue de l'adapter à l'évolution du marché de l'emploi (Conseil fédéral, 1996, pp. 8–14; Gonon, 1999, p. 48). Ce rapport influença la révision de la Constitution fédérale de 1874 qui était en cours et qui donnera lieu en 1999 à la Constitution actuelle. Dans la nouvelle Constitution, la Confédération devint responsable de tout le système de formation professionnelle – alors que, précédemment, certaines professions n'étaient pas de son ressort (Barabasch *et al.*, 2009). À son tour, la loi sur la formation professionnelle (LFPr) devait être réformée. La procédure de consultation débuta en mai 1999; la loi fut adoptée en 2002 et mise en application en 2004.

Kiener (2004b, pp. 15, 21) souligne que les principales caractéristiques des réformes de 2002 furent la continuité, la modernisation et le consensus. La réforme de la LFPr en 2002 introduisit plusieurs mesures et changements qui adaptaient le système dual à l'évolution structurelle du marché de l'emploi, tout en renforçant les trois dimensions institu-

tionnelles qui soutiennent le régime de formation collectiviste en tant qu'institution (pour de plus amples détails, voir Trampusch, 2010b, c). Premièrement, les arts et métiers – secteur dans lequel les petites entreprises prédominent – se révélèrent un partisan important de la réforme, tout en protégeant leur position au sein du régime de formation collectiviste (Trampusch, 2010c, p. 200). La réforme renforça l'implication des arts et métiers dans la transmission collectiviste des compétences car elle prônait le modèle dual de formation professionnelle comme norme pour l'ensemble du système de formation professionnelle (DFE, 2000, p. 5–12; Kiener, 2004a, p. 86; Sigerist, 2008, p. 301). Deuxièmement, la transmission de compétences professionnelles certifiées et transposables fut maintenue par la consolidation du système dual (Kiener, 2004a, p. 86). Troisièmement, le système dual fut ultérieurement stabilisé, dans la mesure où la réforme allait aboutir à une plus grande centralisation du système et à son expansion, puisqu'il devait intégrer de nouveaux domaines professionnels tels que la santé, les prestations sociales et les arts (Kiener, 2004a, p. 86). Par ailleurs, la réforme offrit également l'occasion de créer des fonds de formation sectoriels obligatoires pour tous. Ces fonds sectoriels furent principalement encouragés par la coalition entre les syndicats et les arts et métiers (USS, 2007). Les grandes entreprises, représentées par l'Union patronale suisse (UPS) et le Parti libéral, s'y opposèrent sans succès (USS, 2007, p. 1; Strahm, 2008, p. 332).

Comme l'a montré l'issue de la procédure de consultation vis-à-vis de la réforme de la LFPr, la plupart des protagonistes avaient une attitude tout à fait positive à l'égard de la réforme (DFE, 2000, p. 6). Seule une association cantonale d'enseignant-e-s refusa d'entrer en matière (DFE, 2000, p. 4). De nombreuses critiques relatives à son financement émanèrent des cantons (DFE, 2000, pp. 9–10), qui critiquèrent également la répartition encore floue des obligations et des responsabilités, laquelle ne respectait que partiellement le principe de subsidiarité. Concernant les fonds pour la formation professionnelle, les acteurs impliqués adoptèrent toute une série de positions conflictuelles (DFE, 2000, p. 12). L'Union suisse des arts et métiers (USAM) s'avéra partisane d'une plus grande intégration des entreprises n'offrant pas de formation dans le financement des apprentissages (DFE, 2000, p. 12).

En résumé, la réforme de la LFPr suivit dans une large mesure la voie héritée du système suisse d'apprentissage et renforça les pratiques favorables au système collectiviste en tant qu'institution. À cet égard, elle doit figurer parmi les schémas de changement autopréservatif.

## Réforme de la formation dans le secteur commercial : changement transformateur

Le débat concernant une réforme éventuelle du système de formation commerciale débuta au milieu des années 1990, quand quelques associations sectorielles déplorèrent le manque de souplesse d'une formation par ailleurs trop scolaire et donc insuffisamment axée sur les besoins spécifiques des entreprises et des branches d'activité (Hagenbüchle, 2002). Le cadre temporel dans lequel s'inscrivait ce débat était identique à celui de la réforme de la LFPr. Le secteur bancaire en particulier n'offrait pas assez de places de formation et cette lacune peut être considérée comme un point de départ de la réforme de la formation commerciale. Les grandes entreprises des secteurs bancaire et assurantiel menacèrent de sortir complètement du système d'apprentissage (Pilz, 2007, p. 81). Tandis que la réforme de la LFPr renforçait le système dual de formation professionnelle, la réforme menée dans le secteur commercial transforma radicalement les structures et les processus d'apprentissage dans ce secteur au profit d'un système davantage fondé sur l'entreprise (Pilz, 2007, p. 79).

À l'intérieur de la formation professionnelle commerciale, l'acteur prédominant n'était pas l'Union suisse des arts et métiers, mais la Société suisse des employés de commerce (SEC), qui non seulement gérait des écoles professionnelles mais jouissait aussi d'une forte position en matière de réforme et d'adaptation du système. Cependant, un élément important dans le contexte de la formation commerciale en Suisse réside dans le fait que, à côté de la SEC, les acteurs globaux du secteur bancaire et de l'assurance sont en général les initiateurs de débat de réforme (Rüegg, 1987, pp. 26–27). Effectivement, les grandes entreprises jouèrent un rôle clé dans la réforme dans ce domaine (Pilz, 2007, p. 82).

Globalement, la formation duale dans le secteur commercial peut être considérée comme fortement axée sur l'entreprise. Pourtant, ce ne fut pas le milieu des entreprises qui lança la réforme, mais l'office fédéral en charge de la formation professionnelle (Office fédéral de l'industrie les arts et métiers et la technologie – OFIAMT), qui mit sur pied un groupe de travail au milieu des années 1990, lequel élaborait quelques suggestions de changement dans le système de formation commerciale (Trampusch, 2010b). Cette initiative fut suivie d'un débat entre l'OFIAMT, les cantons, les associations et les écoles. Au terme de ces discussions, les pierres angulaires de la réforme avaient été définies (Schucan, 2002). La modernisation instaurée durant l'été 2013 n'introduisit pas seulement de nouveaux programmes et une nouvelle structure pédagogique, mais aussi des méthodes d'enseignement et de contrôle innovantes, car le



nouveau curriculum se fondait sur des compétences professionnelles, sociales et méthodologiques, et la formation était assouplie (Pilz, 2007, pp. 72–73). Un modèle d'école dégressif (en référence aux horaires scolaires réduits des dernières années d'apprentissage) fut mis en œuvre, renforçant encore la partie de l'apprentissage en entreprise (Pilz, 2007, p. 79). Toutefois, les petites et moyennes entreprises s'opposèrent à la réforme et déplorèrent de ne pas être suffisamment impliquées dans les consultations et les négociations, d'autant que leurs besoins différaient de ceux des grandes entreprises (Trampusch, 2010c, p. 201). D'une manière générale, ce processus de modernisation renforça la partie entrepreneuriale – et, partant, le rôle des entreprises – en adaptant l'apprentissage commercial aux besoins spécifiques des entreprises et en introduisant en partie une forme plus segmentaire de formation, ce qui suggère un type transformateur de changement.

En comparant la réforme de la LFPr et la réforme de la SEC, et en appliquant la méthode des différences (des résultats différents s'expliquent par des conditions différentes), nous pouvons conclure que le rôle et la position des arts et métiers, qui représentent principalement les petites et moyennes entreprises (PME), constituent le facteur déterminant pour expliquer les différents schémas de changement. Alors que le milieu des PME occupait une forte position de veto dans la réforme de la LFPr, il n'avait qu'une importance mineure dans le cas de la réforme de la formation commerciale.

## **5 Résumé et perspectives**

Quelles sont les caractéristiques d'une approche de politique économique de la formation professionnelle ? Comme nous l'avons montré dans ce chapitre, ce type d'approche se fonde en général sur la théorie institutionnelle et se concentre sur le rôle et l'action des principales parties prenantes. Ainsi, il analyse généralement le jeu entre les institutions et les acteurs dans le développement, l'entretien et la transformation des systèmes de formation professionnelle. Ce faisant, les approches économique-politiques n'analysent pas le système de formation professionnelle isolément, mais explorent les manières dont la formation professionnelle est liée à d'autres sphères institutionnelles du modèle social de production, telles que le marché de l'emploi, les relations industrielles et la structure de l'économie ambiante en général. Par ailleurs, une telle approche prend au sérieux le rôle joué par les employeurs dans la définition des modèles de formation et s'intéresse aux conflits correspondants, tels

que le clivage entre les petites et les grandes entreprises à l'intérieur du groupe des employeurs.

Une telle approche institutionnelle tire souvent bénéfice des comparaisons internationales systématiques, qui permettent de mieux comprendre les différentes façons dont la formation professionnelle peut être liée aux marchés de l'emploi national ou régional et aux systèmes sociaux de production. Jusqu'à un passé récent, ces comparaisons se concentraient essentiellement sur l'opposition entre systèmes très différents, tels que les modèles libéraux et coordonnés de formation professionnelle. Au cours des dernières années, cependant, la recherche dans ce domaine s'est aussi livrée à des comparaisons intra-groupes afin d'approfondir notre compréhension des diverses configurations institutionnelles de la formation professionnelle. Autre axe de recherche en économie politique de la formation professionnelle: l'analyse des changements institutionnels. En fait, l'étude des systèmes de FP, qui ont évolué au fil de l'histoire et impliquent en général plusieurs acteurs provenant des sphères privée et publique, a aidé à générer des outils d'analyse de l'évolution institutionnelle en général, à l'instar des modes d'évolution institutionnelle graduelle présentés dans la section 4.

Même si la littérature politologique a fait grandement progresser notre compréhension des systèmes de formation professionnelle collectivistes – et, dans ce sens, notre compréhension du modèle suisse d'apprentissage –, il reste plusieurs questions et énigmes non élucidées. D'abord, l'économie politique de la formation professionnelle s'est principalement focalisée sur la formation professionnelle initiale. Cela s'avère plutôt surprenant, si l'on considère l'importance grandissante et la croissance des diverses voies de formation professionnelle continue à une époque dite de formation tout au long de la vie, telle qu'elle est promue par les organisations internationales comme l'OCDE et l'Union européenne, pour ne citer qu'elles.

Ensuite, la littérature sur la formation professionnelle a presque exclusivement adopté l'État-nation comme élément central de l'analyse. Cela pose toutefois un problème dans la mesure où bon nombre des processus de gouvernance dans les systèmes de formation professionnelle collectivistes sont institutionnalisés à l'échelle régionale ou sectorielle. Tandis que le débat sur ces questions ouvertes vient seulement de commencer, peu d'expert-e-s mettront en doute que le système suisse de gouvernance décentralisée offre un exemple extrêmement intéressant dont l'analyse permettra vraisemblablement de développer et de tester

des outils analytiques qui nous seront sans doute utiles dans des tâches à venir.

## 6 Références bibliographiques

- Ackermann, C. (1985). Die Ausbildungsreglementierung für Lehrberufe, unpublished paper, Zürich.
- Afonso, A. & Mach, A. (2011). Coming Together but Staying Apart: Continuity and Change in the Swiss and Austrian Varieties of Capitalism. In U. Becker (ed.), *The Changing Political Economies of Small West European Countries* (pp. 99–124). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Barabasch, A., Scharnhorst, U. & Kurz, S. (2009). Schweiz. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Steuerung der beruflichen Bildung im internationalen Vergleich* (pp. 241–288). Gütersloh: Bertelsmann.
- Bonoli, L. (2015). Deconstructing the Myth of Rational Planning and Coherent Reform. In A. Heikkinen & L. Lassnigg (eds.), *Myths and Brands in Vocational Education* (pp. 44–58). London: Cambridge Scholars Publishing.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (2008), *Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen*. Bern: BBT.
- Busemeyer, M. R. (2009). Asset Specificity, Institutional Complementarities and the Variety of Skill Regimes in Coordinated Market Economies. *Socio-Economic Review*, 7(3), 375–406.
- Busemeyer, M. R. (2015). *Skills and Inequality: Partisan Politics and the Political Economy of Education Reforms in Western Welfare States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busemeyer, M. R. & Trampusch, C. (2012). Introduction: The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (eds.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Formation Systems* (pp. 3–40). Oxford: Oxford University Press.
- Conseil fédéral (1996). *Rapport du Conseil fédéral. Loi fédérale sur la formation professionnelle*. Berne: OFFT.
- Culpepper, P. D. (2003). *Creating Cooperation: How States Develop Human Capital in Europe*. Ithaca NY: Cornell University Press.
- Département fédéral de l'économie – DFE (2000). *Loi fédérale sur la formation professionnelle. Résultats de la consultation*. Berne: DFE.
- Emmenegger, P. (2009). Specificity vs. Replaceability: The Relationship between Skills and Preferences for Job Security Regulations. *Socio-Economic Review*, 7(3), 407–430.

- Emmenegger, P. (2011). Ever More Liberal? The Regulation of Job Security and Working Time in Switzerland. In A. Mach & C. Trampusch (eds.), *Switzerland in Europe: Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (pp. 124–143). London: Routledge.
- Emmenegger, P. (2015). From Drift to Layering: The Historical Development of Job Security Regulations in Western Europe. *Politics and Society* 43(1), 89–118.
- Finegold, D. & Soskice, D. (1988). The Failure of Training in Britain. *Oxford Review of Economic Policy*, 4(3), 36–61.
- Gonon, P. (1999). New Efforts at Reform of the Swiss Vocational Training System. *Vocational Training European Journal*, 17(III), 45–51.
- Gonon, P. (2002). The dynamics of vocational training innovation in Switzerland. In Cedefop (ed.), *Towards a History of Vocational Education and Training (VET) in Europe in a Comparative Perspective* (pp. 88–99). Luxembourg: Cedefop.
- Gonon, P. & Maurer, M. (2012). Educational Policy Actors as Stakeholders in the Development of the Collective Skill System: The Case of Switzerland. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (eds.), *The Political Economy of Collective Skill Formation* (pp. 126–149). Oxford: Oxford University Press.
- Graf, L. (2013). *The Hybridization of Vocational Training and Higher Education in Austria, Germany, and Switzerland*. Opladen: Budrich.
- Hagenbüchle, W. (2002). Ziele und Strukturen der KV-Reform, *NZZ (Neue Zürcher Zeitung)*, 299: 11.
- Hall, P. A. (2010). Historical Institutionalism in Rationalist and Sociological Perspective. In J. Mahoney & K. Thelen (eds.), *Explaining Institutional Change* (pp. 204–223). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Hall, P. A. & Soskice, D. (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism. In P. A. Hall & D. Soskice (eds.), *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundation of Comparative Advantage* (pp. 1–68). Oxford: Oxford University Press.
- Hall, P. A. & Taylor, R. C. R. (1996). Political Science and the Three Institutionalisms. *Political Studies*, XLIV, 936–957.
- Katzenstein, P. J. (1984). *Corporatism and Change: Austria, Switzerland, and the Politics of Industry*. Ithaca: Cornell University Press.
- Katzenstein, P. J. (1985). *Small States in World Markets: Industrial Policy in Europe*. Ithaca: Cornell University Press.
- Kerr, C. (1954). The Balkanization of Labor Markets. In E. W. Bakke (ed.), *Labor Mobility and Economic Opportunity* (pp. 92–110). Cambridge, MA: MIT Press.

- Kiener, U. (2004a). Eine verborgene Klammer der schweizerischen Berufsbildungspolitik. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26(1), 85–99.
- Kiener, U. (2004b). *Gleich und anders – die Entwicklung der Berufsbildung aus der Perspektive aktueller Reformen*, Bern: NFP 43 Synthesis 11.
- Levi, M. (2009). Reconsiderations of Rational Choice in Comparative and Historical Analysis. In M. Lichbach & A. Zuckerman (eds.), *Comparative Politics. Rationality, Culture, and Structure* (pp. 117–133) 2<sup>nd</sup> edition. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) (13. Décembre 2002), Berne : <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/20001860/index.html>
- Mach, A. & Trampusch, C. (2011). The Swiss Political Economy in Comparative Perspective. In C. Trampusch & A. Mach (eds.), *Switzerland in Europe. Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (pp. 11–23). London: Routledge.
- Mahoney, J. & Thelen, K. (2010). A Theory of Gradual Institutional Change. In J. Mahoney & K. Thelen (eds.), *Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power* (pp. 1–37). New York: Cambridge University Press.
- Martin, C. J. & Swank, D. (2012). *The Political Construction of Corporate Interests: Cooperation and the Evolution of the Good Society*. New York: Cambridge University Press.
- Müller, B. & Schweri, J. (2006). Die Entwicklung der betrieblichen Ausbildungsbereitschaft. Eine Längsschnittuntersuchung zur dualen Berufsbildung in der Schweiz. *SIBP Schriftenreihe*, 31, SIBP: Zollikofen.
- Müller, B. & Schweri, J. (2012). Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Ostrom, E. (1990). *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*. New York: Cambridge University Press.
- Pilz, M. (2007). Two Countries – One System of Vocational Education? A Comparison of the Apprenticeship Reform in the Commercial Sector in Switzerland and Germany. *Journal of Comparative Education*, 37(1), 69–87.
- Rohrer, L. & Trampusch, C. (2011). The Skill System and Vocational Training. In C. Trampusch & A. Mach (eds.), *Switzerland in Europe, Europe in Switzerland. Continuity and Change in the Swiss Political Economy* (pp. 144–161). London: Routledge.
- Rüegg, E. (1987). *Neokorporatismus in der Schweiz. Chancen und Grenzen organisierter Interessenvermittlung: Berufsbildungspolitik*. Zürich: Forschungsstelle für Politische Wissenschaft.

- Schucan, L. (2002). RKG – Reform der Kaufmännischen Grundbildung, Presentation (Zurich, February 2002). Repéré à <http://docplayer.org/9908694-Rkg-reform-der-kaufmaennischen-grundbildung.html>.
- Secrétariat à la formation, la recherche et l'innovation (SEFRI) (2014). *Faits et chiffres – La formation professionnelle en Suisse en 2014*. Berne: Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI).
- Sigerist, P. (2008). Berufsbildung zwischen Wirtschafts- und Lernförderung. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (pp. 287–311). Bern: hep verlag.
- Strahm, R. (2008). 'Die entscheidenden 90er Jahre – Das Ringen um Reform und Aufwertung der Berufsbildung 1995–2005. In T. Bauder & F. Osterwalder (Hrsg.), *75 Jahre eidgenössisches Berufsbildungsgesetz* (pp. 311–49). Bern: hep verlag.
- Streeck, W. (1992). *Social Institutions and Economic Performance*. Newbury Park: Sage.
- Streeck, W. (2009). *Re-Forming Capitalism: Institutional Change in the German Political Economy*. Oxford: Oxford University Press.
- Streeck, W. & Thelen, K. (2005). Introduction: Institutional Change in Advanced Political Economies. In W. Streeck & K. Thelen (eds.), *Beyond continuity. Institutional Change in Advanced Political Economies* (pp. 1–39). Oxford: Oxford University Press.
- Strupler, M. & Wolter, S. C. (2012). *Die duale Lehre: eine Erfolgsgeschichte – auch für die Betriebe*. Zurich: Rüegger.
- Thelen, K. (2004). *How Institutions Evolve: The Political Economy of Skills in Comparative-Historical Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Thelen, K. (2014). *Varieties of Liberalization and the New Politics of Social Solidarity*. New York: Cambridge University Press.
- Thelen, K. & Steinmo, S. (1992). Historical Institutionalism in Comparative Politics. In S. Steinmo, K. Thelen & F. Longstreth (eds.), *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis* (pp. 1–32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Trampusch, C. (2010a). Employers, the State, and the Politics of Institutional Change. Vocational Education and Training Regimes in Austria, Germany and Switzerland. *European Journal of Political Research*, 49(4), 545–73.
- Trampusch, C. (2010b). Co-evolution of Skills and Welfare in Coordinated Market Economies? A Comparative Historical Analysis of Denmark, the Netherlands, and Switzerland. *European Journal of Industrial Relations*, 16(3), 197–220.

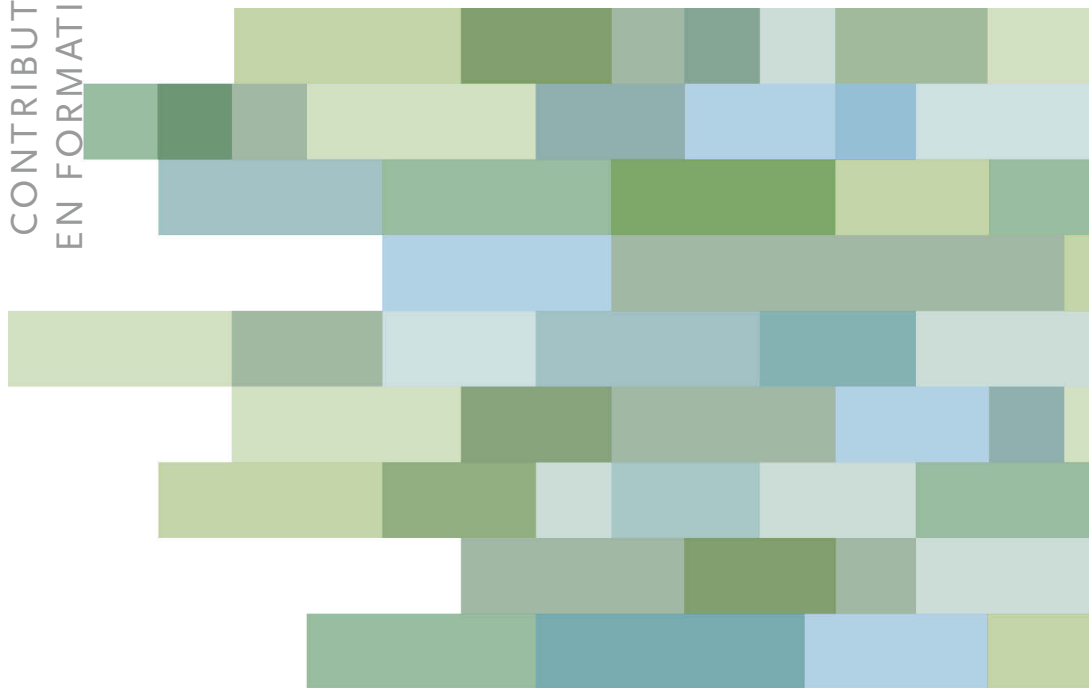
- Trampusch, C. (2010c). The Politics of Institutional Change. Transformative and Self-Preserving Change in the Vocational Education and Training System in Switzerland. *Comparative Politics*, 42(2), 187–206.
- Trampusch, C. (2014). Why Preferences and Institutions Change: A Systematic Process Analysis of Credit Rating in Germany. *European Journal of Political Research*, 53(2), 328–344.
- Trampusch, C., Eichenberger, P., De Roo, M., Bartlett Rissi, R., Bieri, I., Schmid, L. & Steinlin, S. (eds.) (2010). *Initial Vocational Training in Switzerland*. REBECA (Research on Social Benefits in Collective Agreements). Database, Part 2 ‘Social Benefits in Collective Agreements’. SNF-Project No. 100012-119898. Institute of Political Science, University of Berne. Repéré à <http://www.cccp.uni-koeln.de/de/public/team/professuren/trampusch/rebeca/country-reports>.
- Union suisse syndicale /Schweizerischer Gewerkschaftsbund – USS /SGB (2007). *SGB-Vorstandssitzung, Beilage 2007.01.14. Berufsbildungsfonds in den Branchen und in den Kantonen – Vorschlag für eine Handlungsstrategie*. Bern, 18 January.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). *Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: hep verlag.

CONTRIBUTIONS À LA RECHERCHE  
EN FORMATION PROFESSIONNELLE

Lorenzo Bonoli, Jean-Louis Berger,  
Nadia Lamamra (dir.)

# **Enjeux de la formation professionnelle en Suisse**

Le « modèle » suisse  
sous la loupe





La collection scientifique « Contributions à la recherche en formation professionnelle », sous la direction de l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (EHB IFFP IUFPF), porte sur des questions actuelles relatives à la formation professionnelle. Elle offre un éclairage multidisciplinaire (relevant notamment des sciences de l'éducation, de l'économie, de la psychologie et de la sociologie) et est également ouverte à d'autres perspectives de recherche. Les publications sont évaluées et contribuent à enrichir le débat scientifique ainsi qu'à développer la formation professionnelle.

### **Comité éditorial**

Prof. Carmen Baumeler, Prof. Antje Barabasch, Prof. Isabelle Caprani,  
Prof. Jürg Schweri

Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB / Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP / Istituto Universitario Federale per la Formazione Professionale IUFPF



Contributions à la recherche en  
**formation professionnelle**

Lorenzo Bonoli,  
Jean-Louis Berger,  
Nadia Lamamra  
(dir.)

**Enjeux de la formation  
professionnelle en Suisse**  
**Le « modèle » suisse sous  
la loupe**

Publié avec le soutien du Fonds national suisse de la recherche scientifique.

Publié par  
Éditions Seismo SA, Zurich et Genève  
www.editions-seismo.ch  
info@editions-seismo.ch

Texte © Les auteur-e-s 2019

ISBN 978-2-88351-083-8 (print)  
ISBN 978-2-88351-722-6 (OA, PDF)

DOI <https://doi.org/10.33058/seismo.20722>



Cet ouvrage est mis à disposition selon les termes de la  
Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation  
Commerciale – Pas de Modification 4.0 International  
(CC BY-NC-ND 4.0).

Couverture : Hannah Traber, St Gall

Les Éditions Seismo bénéficient d'un soutien structurel de  
l'Office fédéral de la culture pour les années 2019-2020.

# Table des matières

Avant-propos	11
Recherche et innovation en formation professionnelle Johann N. Schneider-Ammann	
Préface	13
Monika Maire-Hefti	
Des enjeux de la formation professionnelle en Suisse : une introduction	19
Jean-Louis Berger, Nadia Lamamra et Lorenzo Bonoli	
<b>Partie 1</b>	
<b>Enjeux systémiques</b>	
Chapitre 1	
L'expansion de la formation professionnelle : le cadre législatif comme moteur et instrument de stabilisation des réformes	33
Philipp Gonon	
Chapitre 2	
La formation professionnelle suisse entre Confédération et cantons. Éléments d'une histoire complexe	53
Esther Berner et Lorenzo Bonoli	
Chapitre 3	
La formation professionnelle selon la perspective de l'économie politique comparée : l'exemple de la Suisse	79
Patrick Emmenegger, Lukas Graf et Christine Trampusch	
Chapitre 4	
La formation professionnelle face au marché du travail : forces, faiblesses et défis futurs	102
Jürg Schweri	

## Partie 2

### Enjeux sociaux

<b>Chapitre 5</b>	
Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse : réflexions à partir des données TREE	129
Thomas Meyer	
<b>Chapitre 6</b>	
Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle	156
Barbara Duc et Nadia Lamamra	
<b>Chapitre 7</b>	
Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices	181
Christian Imdorf	
<b>Chapitre 8</b>	
La formation professionnelle en deux ans : pour quel-le-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ?	199
François Rastoldo et Rami Mouad	
<b>Chapitre 9</b>	
La formation professionnelle supérieure en Suisse : structure, état de la recherche et dimensions d'inégalité sociale	225
Irene Kriesi et Ines Trede	

## Partie 3

### Enjeux pédagogiques

<b>Chapitre 10</b>	
L'articulation des connaissances n'est pas la tâche des seul-e-s apprenti-e-s	253
Jean-Luc Gurtner, Nicole Furlan et Alberto Cattaneo	
<b>Chapitre 11</b>	
L'apprentissage professionnel entre l'école et l'entreprise: défis, modèles et conceptions individuelles	267
Viviana Sappa et Carmela Aprea	
<b>Chapitre 12</b>	
Négocier sa légitimité d'apprenant-e à travers les contextes de formation: exemples d'apprenti-e-s en formation duale	294
Stefano A. Losa et Laurent Fillietz	

<b>Chapitre 13</b>	
<b>De l'expertise du domaine à son enseignement: enjeux pour les enseignant-e-s de la formation professionnelle</b>	<b>323</b>
Jean-Louis Berger, Kim Lê Van, Jean Matter, Céline Girardet, Cynthia Vaudroz et Fitore Daka	
<b>Conclusion</b>	
<b>Au-delà du « modèle », les défis de la formation professionnelle</b>	<b>352</b>
Nadia Lamamra, Lorenzo Bonoli et Jean-Louis Berger	
<b>Notices biographiques</b>	<b>369</b>