



Evaluation de l'apprentissage en trois ans de «gestionnaire en économie familiale»

Cahiers de l'ISPPF 25

Rapport final

Christine Heuer



RECHERCHE ET DEVELOPPEMENT

Evaluation de l'apprentissage en trois ans de „gestionnaire en économie familiale“

Rapport final

Christine Heuer

.....

Christine Heuer: Evaluation de l'apprentissage en trois ans de „gestionnaire en économie familiale“ (cahier ISFPF no 25). Zollikofen: Institut **S**uisse de **P**édagogie pour la **F**ormation **P**rofessionnelle.

Edition

Institut **S**uisse de **P**édagogie pour la **F**ormation **P**rofessionnelle (ISFPF)

Case postale 637

CH – 3052 Zollikofen

Homepage: www.sibp.ch

Graphisme

Visualize SA, 3400 Berthoud

Mise en page

Marlène Egli, ISFPF Zollikofen

Impression

Druckerei Glauser AG, 3312 Fraubrunnen

Copyright

©ISFPF 2004

10.2004 1200 116416

Préface

Le rapport sur l'apprentissage en trois ans de „Gestionnaire en économie familiale“ présenté ici est le résultat d'une évaluation détaillée de plusieurs années, effectuée dans le cadre du deuxième Arrêté fédéral sur les places d'apprentissage (APA2). Les différentes étapes de l'évaluation ont été planifiées et réalisées par l'Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle de Zollikofen (ISFPF), en collaboration avec l'association Economie familiale suisse (EFS).

Le règlement de cet apprentissage est entré en vigueur au début de l'année 2000; dès l'été 2000, les apprenti-e-s ont été formé-e-s selon le nouveau concept. De ce fait, l'association EFS s'est intéressée de près à la mise en œuvre générale de ce nouvel apprentissage et aux incidences que les innovations introduites ont produites, en particulier chez les apprenti-e-s du premier cycle. Outre les apprenti-e-s, ce sont également les responsables de la formation professionnelle impliqué-e-s (enseignant-e-s, formateurs/trices des entreprises) qui ont été interrogé-e-s, à l'aide de questionnaires ou par le biais d'interviews, de même que d'autres milieux concernés (membres d'associations, conseillers/ères en orientation professionnelle, employeurs). En 2002, une analyse documentaire a été faite sur la base des pièces à disposition (règlements, guides méthodiques types), afin de comparer les compétences clés visées par l'apprentissage en économie familiale avec celles – en partie similaires – que d'autres professions exigent et encouragent.

Dans cette évaluation, l'énumération des différents groupes cibles démontre qu'il s'est agi d'une procédure complexe, visant à collecter des expériences et des opinions sur des questions variées, et à les mettre en relation. L'objectif de cette préface n'est pas d'anticiper sur les différentes questions posées ou sur les résultats de l'évaluation et leur mise en discussion. Il s'agit plutôt, en préambule, de souligner qu'une évaluation utile et fructueuse dépend avant tout de l'engagement constructif et durable de toutes les personnes impliquées, ainsi que de leur collaboration. Un coup d'œil rétrospectif permet de constater que ces conditions étaient remplies : que ce soit lorsqu'il s'est agi de formuler des questions essentielles et claires, de recenser les données nécessaires pour y répondre avec compétence et discipline, ou d'établir des rapports successifs et de procéder à l'analyse critique des résultats.

Des remerciements sont donc adressés à toutes les personnes qui ont contribué à ce que cette évaluation démontre, de manière profitable et révélatrice, tant les forces manifestes de l'apprentissage analysé que les faiblesses nécessitant des améliorations. Merci en premier lieu à toutes les personnes interrogées, en particulier aux apprenti-e-s, qui ont donné à plusieurs reprises des renseignements sur leurs expériences et leurs opinions. Merci également aux responsables de la formation professionnelle dans les entreprises, dans les écoles professionnelles et au sein des autorités cantonales, qui ont pris directement part à l'enquête ou se sont occupés de transmettre les questionnaires aux personnes concernées.

Cette évaluation de longue haleine a également nécessité une planification et une organisation vigilantes, une grande conscience professionnelle et de la persévérance dans la réalisation, de l'ouverture d'esprit et de la distance dans la discussion et l'interprétation des résultats. L'évaluatrice, Madame Christine Heuer, a accompli cette mission de manière compétente et exemplaire. Elle a parachevé l'ouvrage après en avoir ourdi les fils et conduit la fabrication. Un merci tout particulier pour son investissement de taille! Pour certaines questions méthodo-

logiques, ainsi que pour la conception du rapport final, les conseils externes de Monsieur Hans-Martin Binder (Interface, Institut für Politikstudien) se sont révélés très judicieux, et nous l'en remercions.

Les deux représentantes d'EFS, Madame Anne Burger-Liebrich et Madame Margrit John-Bussinger, ont aussi apporté une contribution importante à la réussite de l'évaluation. Elles ont toujours soutenu l'évaluatrice dans son travail et assuré la transmission optimale des informations. L'intérêt qu'elles ont manifesté envers les différents résultats intermédiaires, ainsi que leur collaboration à la fois active et critique à la réflexion, lors des rencontres qui se sont tenues régulièrement, ont contribué de façon déterminante à la progression de l'évaluation. Dans leur fonction de représentantes d'EFS et d'expertes de l'apprentissage analysé, elles se sont constamment efforcées d'intégrer les résultats de l'évaluation dans les processus de réforme engagés actuellement dans la formation professionnelle. Nous les remercions de leur précieuse collaboration.

Nous espérons que les lectrices et les lecteurs intéressé-e-s par la profession de gestionnaire en économie familiale pourront, grâce à cet écrit, tirer parti des résultats de l'évaluation et des recommandations qui en découlent.

Zollikofen, octobre 2004

Dr. Ursula Scharnhorst

Responsable régionale du ressort
Recherche et Développement, Zollikofen

Table des matières

Préface	3
Table des matières	5
Table des graphiques et des tableaux	6
1 Contenu et structure du rapport	7
2 Situation de départ	7
3 Problématique et objectif de l'évaluation	9
4 Sources de données	12
5 Instruments de recherche et méthodes	18
6 Résultats	19
6.1 Vérification de l'apprentissage sur le marché du travail	19
Bref résumé	25
6.2 Succès de la formation	26
Bref résumé	33
6.3 Prestations des trois lieux de formation	33
Bref résumé	41
6.4 Mise en oeuvre du concept de formation	41
Bref résumé	51
6.5 Recoupements avec les professions de la santé et du domaine social	52
Bref résumé	56
7 Considération finale	56
Bibliographie	58
Annexe	59

Table des graphiques et des tableaux

Graphiques

Graphique 1:	Entreprises formant des jeunes en troisième année d'apprentissage	14
Graphique 2:	Domaines d'approfondissement des entreprises	15
Graphique 3:	Ecoles professionnelles et nombre d'apprenti-e-s	16

Tableaux

Tableau 1:	Caractéristiques sociodémographiques des apprenti-e-s	13
Tableau 2:	Taille de l'entreprise	14
Tableau 3:	Calendrier des enquêtes	19
Tableau 4:	Problèmes lors de la recherche d'un emploi	20
Tableau 5:	Comment l'emploi a été trouvé	21
Tableau 6:	Secteurs d'occupation des gestionnaires en économie familiale	24
Tableau 7:	Changement de place de la première à la deuxième année d'apprentissage	27
Tableau 8:	Utilisation des compétences clés à la fin de la formation	29
Tableau 9:	Carrières projetées par les gestionnaires en économie familiale	31
Tableau 10:	Appréciation de l'apprentissage dans son ensemble	32
Tableau 11:	Les connaissances pratiques enseignées aux cours d'introduction suffisent-elles?	34
Tableau 12:	Les questions des apprenti-e-s sont-elles prises au sérieux?	35
Tableau 13:	Intégration des compétences clés dans les cours	36
Tableau 14:	Ménage familial et ménage collectif dans les cours	37
Tableau 15:	Motif de formation de gestionnaires en économie familiale	38
Tableau 16:	Intégration des compétences clés dans les activités quotidiennes	40
Tableau 17:	Moyens d'enseignement/documentation pour compréhension de matière enseignée	42
Tableau 18:	Collaboration cours d'introduction - école professionnelle	45
Tableau 19:	Coordination matière des cours d'introduction - travail en entreprise	46
Tableau 20:	Concordance de la matière vue à l'école avec le travail en entreprise.....	47
Tableau 21:	Collaboration école - entreprise	49
Tableau 22:	Mise en oeuvre du concept de formation en général	50
Tableau 23:	Mise en oeuvre du concept de formation à l'école professionnelle	50
Tableau 24:	Mise en œuvre du concept de formation en entreprise	51

I Contenu et structure du rapport

Le rapport final présenté ici comprend les principaux résultats de l'évaluation de l'apprentissage en trois ans de „gestionnaire en économie familiale“. Les rapports intermédiaires et leurs résultats détaillés sont archivés par l'association Economie familiale Suisse (EFS) et l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle (ISPPF). Les instruments de recherche utilisés se trouvent à la médiathèque de l'ISPPF à Zollikofen.

Le rapport est structuré de la manière suivante : Dans le chapitre deux, Madame Burger, vice-présidente d'Economie familiale Suisse (EFS), esquisse la situation dans laquelle l'apprentissage en trois ans a débuté. Cette partie englobe les spécificités et les objectifs essentiels de l'apprentissage, son organisation et ses principaux contenus. De plus, elle présente brièvement le contexte politique au moment de l'élaboration du règlement.

Le chapitre trois introduit les questions et l'objectif de l'évaluation, tandis que le chapitre quatre décrit les instruments d'analyse et les méthodes de recensement des données.

Le chapitre cinq comprend des indications sur les sources des données, soit les principales caractéristiques socio-démographiques des personnes interrogées, resp. des documents utilisés et le nombre de questionnaires écrits reçus en retour.

Les résultats de l'évaluation sont au centre du chapitre six. Les résultats sont détaillés en suivant les questions de l'évaluation énumérées au chapitre 3. Une conclusion suit immédiatement chaque résultat, ainsi que – dans la mesure où cela est indiqué – les recommandations appropriées. Les principales conclusions sont résumées à la fin de chaque bloc de questions.

Au chapitre sept, une considération d'ensemble clôt le travail.

Les chapitres pour lesquels aucun auteur n'est indiqué ont été rédigés par lic.rer.soc. Christine Heuer.

2 Situation de départ

Anne Burger-Liebrich

En 1996, l'assemblée générale d'Economie familiale Suisse (précédemment l'Association suisse pour la formation professionnelle en économie familiale ASEF) a approuvé un rapport sur le "Développement et la coordination d'un concept de formation en économie familiale".

Dans ce rapport, les remarques suivantes ont été faites sur la formation professionnelle, et plus particulièrement sur la formation professionnelle initiale:

La formation professionnelle en économie familiale se place au même niveau que toutes les autres professions, que ce soit sur le plan de l'offre de formation, de la durée, de la structure ou de l'accès à la formation professionnelle supérieure. C'est la raison pour laquelle il faut créer un apprentissage en trois ans ouvrant l'accès à la maturité professionnelle, puis à une haute école spécialisée. Le concept repose sur une approche ouverte et large de la profession en économie familiale. Il englobe l'économie familiale dans le secteur privé au même titre que dans le secteur collectif. Il prévoit une base large couvrant l'ensemble du champ professionnel, avec une spécialisation en troisième année, débouchant sur un large éventail de pla-

ces de travail pour les personnes qualifiées. La formation englobe non seulement les secteurs de l'alimentation, du service de maison et de l'entretien du linge, mais accorde également une large place à l'aspect relationnel de l'économie familiale. L'encouragement des compétences clés est une volonté centrale. Les possibilités de formation supérieure doivent pouvoir être exploitées à fond. Un département Economie familiale doit être créé dans au moins une haute école spécialisée du pays, et être accessible aux étudiantes et aux étudiants de toutes les régions linguistiques de Suisse.

La réglementation de l'apprentissage en trois ans a débuté en 1997. Se fondant sur le rapport du Conseil fédéral sur la formation professionnelle du 11 septembre 1996, le rapport a voulu tenir compte de la nouvelle loi sur la formation professionnelle. Une attention particulière a été accordée aux mots-clés suivants : suppression des apprentissages de courte durée, accès à la formation professionnelle supérieure, encouragement de la flexibilité – entre autres par le changement de place en cours d'apprentissage, pour effectuer une partie de ce dernier si possible dans un autre canton ou une autre région linguistique –, encouragement de la capacité d'agir, formation dans de larges champs professionnels. Le règlement a été approuvé en 1999, il est entré en vigueur en l'an 2000. Trois anciens apprentissages y étaient regroupés: les deux apprentissages d'une année d'employé-e de maison (ménage privé ou rural), et l'apprentissage en deux ans d'employé-e de ménage collectif. Des représentants des professions du domaine de la santé et du travail social ont participé à l'élaboration du règlement. L'apprentissage devait également permettre l'accès à des professions réservées à cette époque à des personnes adultes (p.ex. aide familiale, soins infirmiers). C'est seulement vers la fin des travaux d'élaboration du règlement qu'apparurent de nouveaux apprentissages dans ces domaines, ce qui, au moment de la mise en œuvre, a modifié la situation par rapport aux objectifs formulés initialement.

Le règlement constitue l'épine dorsale de l'apprentissage. Le profil professionnel en représente la partie supérieure. Les compétences méthodologiques, sociales et personnelles figurent séparément. Bien qu'elle ne soient pas directement rattachées aux compétences professionnelles, elles doivent toujours y être intégrées. Les objectifs généraux de la formation en entreprise ont été répartis sur les trois années d'apprentissage. Ainsi que cela figure dans les annexes mentionnées dans le règlement, la première année d'apprentissage peut se dérouler en ménage familial. La formulation des objectifs généraux doit faciliter le changement de place d'un canton à l'autre et d'une région linguistique à l'autre. Les niveaux devant être atteints à la fin de chaque année d'apprentissage sont indiqués pour toutes les disciplines. De plus, un guide méthodique type a été élaboré avec l'appui de spécialistes, de même qu'un règlement pour les cours d'introduction.

Le risque de créer une profession trop ouverte – qui reste superficielle et rende difficile l'engagement à un poste de travail défini – est écarté par la formation, en dernière année d'apprentissage, dans un domaine d'approfondissement. Les domaines d'approfondissement permettent d'approfondir les connaissances en économie familiale propres à différents types d'entreprises (économie familiale dans le domaine des soins, en ménage collectif, en agriculture), dans l'optique de faciliter l'accès à des places de travail variées.

En 2001, Economie familiale Suisse s'est adressée à l'Institut suisse de pédagogie pour la formation professionnelle afin d'évaluer l'apprentissage dans le cadre d'un projet APA2. L'objectif était de clarifier si les innovations introduites répondaient aux besoins de la formation et du marché du travail. La situation de départ, modifiée par l'introduction d'apprentissages dans le domaine de la santé et du travail social, aux contenus en partie similaires, devait être également étudiée. Les résultats devaient déboucher sur des propositions d'améliorations. Le projet fut déposé en août 2001 et approuvé par l'OFFT.

3 Problématique et objectif de l'évaluation

Dans l'optique de l'évaluation de l'apprentissage en trois ans de „gestionnaire en économie familiale“, EFS a dressé une liste de questions, qui peuvent être regroupées en cinq interrogations essentielles pour cette évaluation:

1. L'apprentissage, conçu par rapport à un large champ professionnel, répond-il aux besoins du marché du travail?
2. Le succès de la formation est-il assuré?
3. Les prestations des responsables de la formation professionnelle des trois lieux de formation (cours d'introduction, école professionnelle et entreprise formatrice) répondent-elles à leur mandat?
4. De quelle manière les lieux de formation appliquent-ils le concept de la formation?
5. Quels sont les recoupements existant avec les professions du domaine de la santé et du travail social, ainsi qu'avec celles de l'hôtellerie et de la restauration?¹

Les questions d'EFS ont constitué la base d'un premier entretien entre EFS et l'ISFPF en juillet 2001, qui a permis d'élaborer l'objectif et les questions d'évaluation:

Objectif de l'évaluation

D'une part, l'évaluation doit contrôler si l'apprentissage fait ses preuves (procédure sommative) et, d'autre part, les résultats de l'évaluation doivent donner en permanence des indications pour la révision du règlement, respectivement l'élaboration de l'ordonnance sur la formation (Ofo) (procédure formative).

Grâce à l'analyse de ses recoupements avec les professions du domaine de la santé et du travail social, ainsi qu'avec celles de l'hôtellerie et de la restauration, le nouvel apprentissage doit pouvoir mieux définir sa position au sein du champ professionnel composé de l'économie familiale, de la santé, du travail social ainsi que de l'hôtellerie et de la restauration.

Questions de l'évaluation

A partir des questions centrales énumérées ci-dessus, les questions de l'évaluation figurant ci-dessous ont été développées en étroite collaboration entre EFS et l'ISFPF:

1. L'apprentissage, conçu par rapport à un large champ professionnel, répond-il aux besoins du marché du travail?

¹ La conception des apprentissages dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration n'étant pas encore très avancée au moment de l'enquête, nous avons renoncé à les intégrer dans les résultats de ce rapport.

- Comment s'organise la recherche d'emploi des gestionnaires en économie familiale après les examens de fin d'apprentissage (EFA)?
- Le domaine d'approfondissement en troisième année d'apprentissage facilite-t-il les débuts dans la profession?
- Selon quels critères les employeurs consultés ont-ils engagé des gestionnaires en économie familiale?
- Dans quels secteurs des entreprises les gestionnaires en économie familiale sont-ils/elles employé-e-s?
- Les compétences acquises suffisent-elles pour répondre aux besoins des employeurs? Où y a-t-il des lacunes?

2. Le succès de la formation est-il assuré?

- Au début de leur apprentissage, les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant de l'étendue du champ professionnel (ménage familial, hôtellerie et restauration, agriculture, santé et domaine social) et, si oui, qui les a informé-e-s?
- Les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant de la possibilité de changer de place d'apprentissage et l'utilisent-ils/elles également en changeant de région linguistique?
- Y a-t-il eu des problèmes liés au changement de place d'apprentissage et, si oui, lesquels?
- Les apprenti-e-s sont-ils/elles informé-e-s des domaines d'approfondissement à choix en troisième année d'apprentissage?
- A la fin de l'apprentissage, les apprenti-e-s disposent-ils/elles de compétences clés² dans toute l'étendue souhaitée?
- A la fin de leur apprentissage, les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant des possibilités de perfectionnement à leur disposition?
- Quelles carrières professionnelles les gestionnaires en économie familiale visent-ils/elles ou planifient-ils/elles?
- Avec le recul, les gestionnaires en économie familiale sont-ils/elles satisfait-e-s de leur formation?

3. Les prestations des responsables de la formation professionnelle des trois lieux de formation (cours d'introduction, école professionnelle et entreprise d'apprentissage) répondent-elles à leur mandat?

Cours d'introduction

- „L'introduction générale“ du cours d'introduction 1 facilite-t-elle les débuts de l'apprentissage?

² La notion de compétence clé est utilisée selon l'approche de Frey & Balzer, 2001. Ont été analysées les compétences sociales, méthodologiques et professionnelles décrites dans le règlement et dans le guide méthodique type. Pour les deux premières, nous avons utilisé et, le cas échéant, adapté l'opérationnalisation selon Frey, Balzer, Renold & Nenniger, 2002.

- Les connaissances pratiques (du domaine d'approfondissement) enseignées dans les cours d'introduction 1, 2 et 3 sont-elles suffisantes pour que les apprenti-e-s puissent les exercer et les approfondir de manière aussi autonome que possible au sein de l'entreprise formatrice?

Ecole professionnelle

- Les cours sont-ils organisés sous forme partenariale?
- Dans les écoles professionnelles, les compétences clés sont-elles encouragées ? Où y a-t-il des lacunes?
- Les enseignant-e-s expliquent-t-ils/elles les points communs et les différences existant entre les deux lieux de formation – ménage familial et ménage collectif?

Entreprises

- Pourquoi les entreprises forment-elles des gestionnaires en économie familiale?
- L'offre en places d'apprentissage couvre-t-elle l'ensemble du champ professionnel, de même que les secteurs familial et collectif?
- Les domaines de l'apprentissage sont-ils tous couverts au sein des entreprises?
- Dans les entreprises formatrices, les compétences clés sont-elles encouragées ? Où y a-t-il des lacunes?
- Procède-t-on au moins deux fois par année à un entretien de qualification?

4. De quelle manière les lieux de formation appliquent-ils le concept de formation?

- Y a-t-il suffisamment de documentation et de moyens d'enseignement à disposition? Ceux-ci aident-ils à comprendre la matière enseignée?
- Le guide méthodique type officiel est-il utilisé?
- Le guide méthodique type officiel convient-il comme directive d'instruction?
- Le guide méthodique type officiel est-il utile pour les apprenti-e-s et pour les formateurs/trices?
- De quelle manière le changement de place d'apprentissage est-il organisé dans les différents cantons, et comment fonctionne la collaboration y relative des personnes concernées?
- Comment les enseignant-e-s évaluent-t-ils/elles la collaboration entre les responsables des cours d'introduction et les écoles professionnelles pour ce qui touche aux objectifs, à la matière traitée et à l'échange d'informations?
- Comment les apprenti-e-s évaluent-ils/elles la coordination de la matière traitée aux cours d'introduction et dans les entreprises formatrices?
- Comment les formateurs/trices jugent-ils/elles la collaboration avec les responsables des cours d'introduction, pour ce qui touche aux objectifs?
- Comment les apprenti-e-s, resp. les formateurs/trices jugent-ils/elles la concordance entre la matière enseignée à l'école professionnelle et le travail effectué au sein de l'entreprise?

- Quelle opinion les formateurs/trices et les enseignant-e-s ont-ils/elles de leur collaboration?
 - Comment les entreprises et les écoles professionnelles jugent-elles la mise en œuvre du concept de formation?
5. Quels sont les recoupements existant avec les professions de la santé et du domaine social, respectivement de l'hôtellerie et de la restauration?³
- Quels recoupements peuvent être constatés avec les apprentissages du domaine de la santé et du travail social, pour ce qui touche aux compétences clés?
 - Quels avantages et inconvénients découlent de la prise en compte de compétences de base du domaine de la santé et du travail social, dans l'apprentissage qui fait l'objet de la présente évaluation (secteur „Santé/domaine social“)?
 - Quels avantages et inconvénients comporte le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“?
 - Comment s'organise la collaboration des associations concernées au sein du champ professionnel?

4 Sources de données

L'essentiel de ce chapitre concerne les groupes de personnes interrogées et les documents utilisés pour répondre aux questions. La description des personnes interrogées repose sur les sondages et sur les principales caractéristiques socio-démographiques des personnes ayant répondu. En outre, le nombre de questionnaires rentrés est indiqué.

Apprenti-e-s

Les jeunes interrogés ont effectué leur formation de gestionnaire en économie familiale durant la période 2000-2003. Il s'agissait pour toute la Suisse de la première volée de cet apprentissage en trois ans.⁴ Environ 310 personnes ont commencé la formation, et elles étaient encore 290 environ en troisième année. A la fin de leur apprentissage, les personnes interrogées présentent les caractéristiques suivantes:

³ La conception des apprentissages dans le secteur de l'hôtellerie et de la restauration n'étant pas encore très avancée au moment de l'enquête, nous avons renoncé à les intégrer dans les résultats de ce rapport

⁴ Les écoles professionnelles formant des personnes selon l'art. 41 exclusivement n'ont pas été interrogées.

Tableau 1: Caractéristiques sociodémographiques des apprenti-e-s

	Apprenti-e-s en %
Sexe (n=268)	
Femme	99
Homme	1
Année de naissance (n=269)	
1983	28
1984	36
1985	12
Nationalité (n=273)	
Suisse	95
Autre	5
Région linguistique (n=275)	
Suisse alémanique	62
Suisse romande	37
Tessin	1
Niveau de formation scolaire (n=266)	
Exigences de base	49
Exigences de base et dixième année scolaire	20
Exigences plus poussées	22

Le taux de retour du premier questionnaire se monte à 95% (n=266), celui du deuxième⁵ à 95% (n=275) et celui du troisième à 51% (n=146).

Les données de la troisième enquête sont représentatives pour ce qui touche à l'âge et au choix du domaine d'approfondissement. Dans la formation initiale en école, les jeunes ayant suivi une scolarité aux exigences plus poussées sont légèrement surreprésentés (7 % de plus que lors de la deuxième enquête). Il n'y a aucune donnée disponible en provenance du Tessin.

Entreprises

Les entreprises formant des jeunes dans le domaine de l'économie familiale sont principalement des institutions employant moins de 200 collaborateurs/trices (n=272):

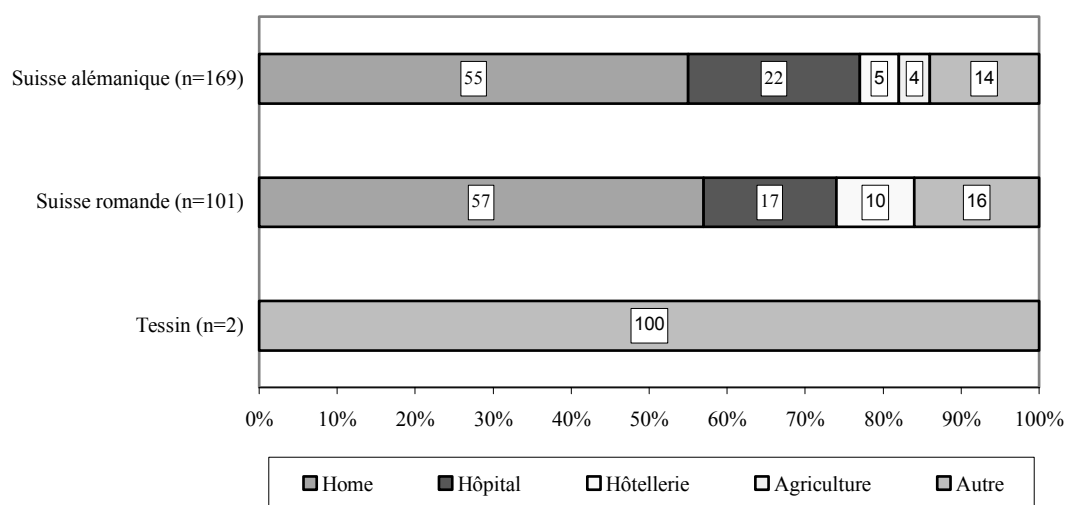
⁵ Les apprenti-e-s des écoles de Courtételle et de Morges n'ont été interrogé-e-s qu'à partir de la deuxième enquête.

Tableau 2: Taille de l'entreprise

	Formateurs/trices % n=270
Jusqu'à 50 collaborateurs/trices	33
51–100 collaborateurs/trices	27
101–200 collaborateurs/trices	20
Plus de 201 collaborateurs/trices	20

En troisième année d'apprentissage, ce sont principalement les établissements médico-sociaux qui offrent une place d'apprentissage (56%), suivis des hôpitaux (20%), puis des autres entreprises, telles que les cliniques psychiatriques, les crèches, les institutions pour personnes handicapées, les centres de formation (15%), les entreprises de l'hôtellerie et de la restauration (7%) et les exploitations agricoles (3%).

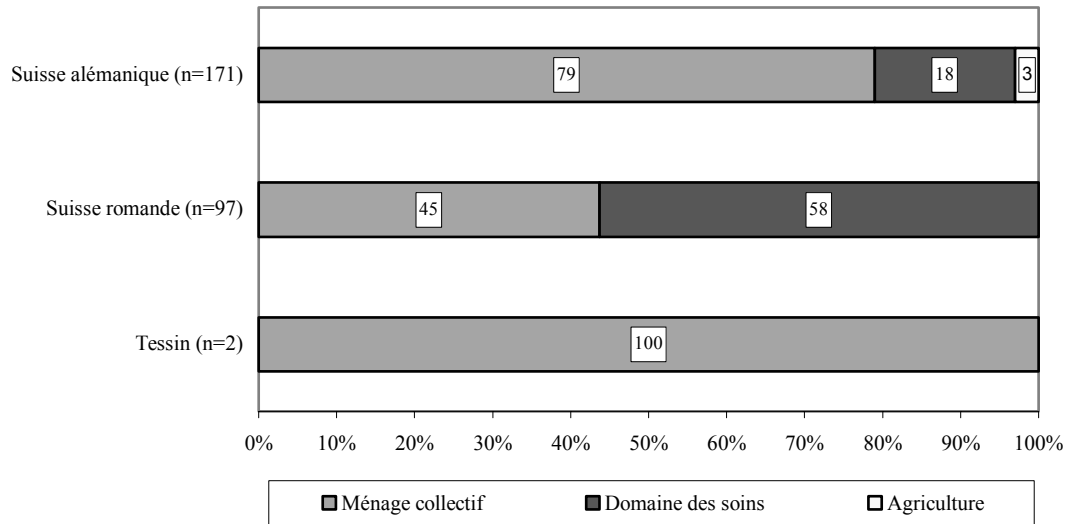
Le graphique 1 montre la répartition des entreprises selon les différentes régions linguistiques:



Graphique 1: Entreprises formant des jeunes en troisième année d'apprentissage

Les entreprises offrent les domaines d'approfondissement selon la répartition suivante (n=270): „Economie familiale en ménage collectif“ 66%, „Economie familiale dans le domaine des soins“ 32% et „Economie familiale en agriculture“ 2%. Vue sous l'angle des régions linguistiques, la répartition est la suivante:

Les entreprises offrent les domaines d'approfondissement selon la répartition suivante (n=270): „Economie familiale en ménage collectif“ 66%, „Economie familiale dans le domaine des soins“ 32% et „Economie familiale en agriculture“ 2%. Vue sous l'angle des régions linguistiques, la répartition est la suivante:



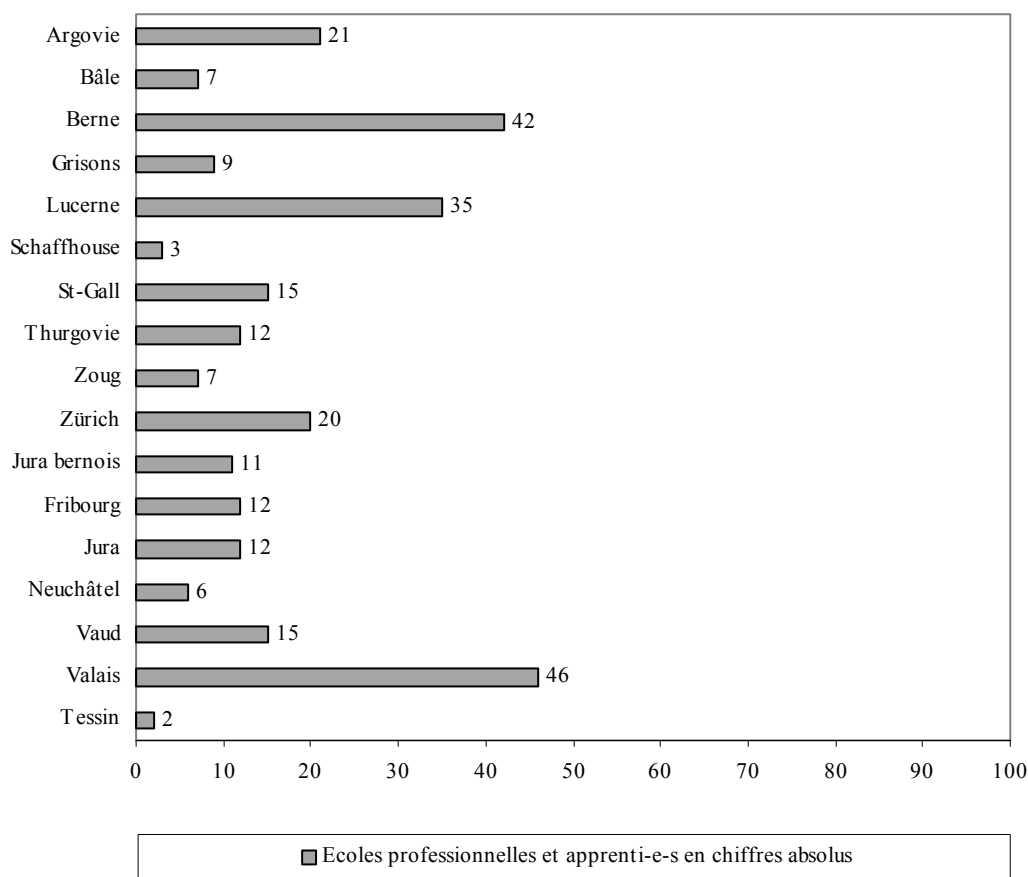
Graphique 2: Domaines d'approfondissement des entreprises

61% des formateurs/trices interrogé-e-s ont rempli le questionnaire (n=162). Les caractéristiques des entreprises ayant répondu s'écartent à peine de l'échantillonnage pour ce qui touche au type d'entreprise, à la taille de l'entreprise, aux domaines d'approfondissement à choix et aux régions linguistiques. Elles peuvent donc être qualifiées de représentatives. 84% des personnes ayant répondu sont des femmes.

Enseignant-e-s

Parmi les 132 enseignant-e-s interrogé-e-s (toutes celles et ceux qui donnent des cours pour l'apprentissage de „gestionnaire en économie familiale“), 58% ont rempli le questionnaire (n=76).

Le graphique 3 montre les écoles professionnelles et leur nombre d'apprenti-e-s dans le secteur de l'économie familiale.



Graphique 3: Ecoles professionnelles et nombre d'apprenti-e-s

Pour ce qui touche aux régions linguistiques, les questionnaires reçus correspondent exactement à l'échantillonnage. 78% des personnes ayant répondu sont des femmes.

Membres d'associations

Sur un total de dix-huit associations cantonales de l'économie familiale, des membres de sept d'entre elles ont été interrogés. L'échantillonnage a été constitué sur la base des critères „région linguistique“ et „taille de l'association“, respectivement „couverture régionale“. Le choix s'est porté sur les cantons de Berne, Grisons, Tessin, Vaud, Valais, Zürich et Zoug.⁶

Les personnes interviewées sont actives dans ces associations (ou les institutions qui les ont précédées) depuis quatre mois au moins et 29 ans au plus. Elles ont des connaissances approfondies de la formation de gestionnaire en économie familiale. Sept des huit personnes sont des femmes.

⁶ Nombre de membres: Berne: env. 290; Grisons: 170; Tessin: 20; Vaud: 24; Valais: inconnu; Zürich: env. 920; Zoug: association de maîtres/maîtresses d'apprentissage env. 50, Réseau d'entreprises formatrices:26.

Conseillers/conseillères en orientation professionnelle

Ce sont, en tout, sept personnes représentant les offices cantonaux de l'orientation professionnelle, qui ont été interrogées. L'échantillonnage a été déterminé par les critères „région linguistique“ et „pourcentage d'apprenti-e-s en économie familiale par rapport à l'ensemble des apprenti-e-s du canton“, en veillant à choisir des cantons avec un nombre d'apprentis en économie familiale élevé, faible et moyen.⁷ Le choix s'est porté sur les cantons de Neuchâtel, Soleure, St-Gall, Tessin, Uri, Valais et Zoug.⁸ Quatre des sept personnes interrogées sont des femmes.

Employeurs, respectivement formateurs/trices

En tout, douze personnes ont été interrogées: quatre employeurs et huit formateurs/trices. Les quatre employeurs occupent des gestionnaires en économie familiale ayant terminé leur apprentissage à Zoug en 2002. Les formateurs/trices ont formé des apprenti-e-s en troisième année d'apprentissage durant l'année scolaire 2002/03.

Les employeurs sont quatre femmes provenant, pour l'une d'entre elles, du canton de Zürich, pour une autre du canton de Lucerne, et pour les deux dernières du canton d'Argovie. Les entreprises interrogées sont deux hôpitaux, une résidence pour personnes âgées et un établissement médico-social.

L'échantillonnage des formateurs/trices repose sur les critères „région linguistique“, „type d'entreprise“, et „domaine d'approfondissement en troisième année“. Le choix s'est porté sur les cantons d'Argovie, Bâle Ville, Berne, Fribourg, Jura, Thurgovie et Tessin. Les personnes interrogées proviennent de trois établissements médico-sociaux, d'un hôpital, d'une exploitation agricole, d'un hôtel et d'une institution socio-pédagogique. Parmi les entreprises choisies, quatre dispensent le domaine d'approfondissement „Economie familiale en ménage collectif“, deux „Economie familiale dans le domaine des soins“ et une „Economie familiale en agriculture“. Deux de ces entreprises ont engagé un-e resp. trois ancien-ne-s apprenti-e-s à la fin de leur formation. Parmi les personnes interrogées, cinq sont des femmes.

Règlements et guides méthodiques types

Les documents sur lesquels s'appuient la comparaison des compétences clés sont les règlements et les guides méthodiques types de gestionnaire en économie familiale, d'assistant-e en soins et santé communautaire, d'aide familial-e, de sociologue et d'accompagnateur/trice pour personnes âgées. Au moment de l'analyse⁹, toutes les professions n'étaient pas encore proposées à l'apprentissage; c'est la raison pour laquelle l'étude s'est basée sur des projets, du moins en partie (voir Bibliographie).

⁷ Ce nombre a été calculé à partir du total des apprenti-e-s par canton (données reçues de M. Graber, OFS, 6.6.03) et du nombre d'apprenti-e-s en économie familiale par canton (données reçues des écoles professionnelles en été 2003).

⁸ Nombre d'apprenti-e-s en économie familiale en % (volée de formation 2000-2003): Neuchâtel (0.18); Soleure (0.03); St-Gall (0.09); Tessin (0.04); Uri (0.47); Valais (0.53) et Zoug (0.35). Les chiffres de l'OFS s'écartant de ceux des écoles professionnelles, les pourcentages obtenus sont à considérer uniquement comme des tendances.

⁹ Etat juin 2002.

5 Instruments de recherche et méthodes

Les apprenti-e-s sont au centre de l'étude. Ils/elles ont été interrogé-e-s à trois reprises, dans une enquête longitudinale écrite réalisée par le biais d'un questionnaire: la première fois au début de la deuxième année d'apprentissage, la deuxième fois à la fin de l'apprentissage, la troisième fois neuf mois après les EFA.

Le point de vue des responsables de la formation professionnelle (entreprises et écoles professionnelles), des membres d'associations, des conseillers/ères en orientation professionnelle et des employeurs, respectivement des formateurs/trices a été recueilli par le biais d'une étude transversale, les deux premiers cités par écrit, les derniers par oral dans le cadre d'interviews individuelles¹⁰.

Dans le sens d'une triangulation,¹¹ les mêmes questions ont été posées à différents groupes de personnes et là où c'était possible d'une part, d'autre part différentes méthodes d'enquête ont été employées.

Les données collectées par écrit ont été analysées sur la base des fréquences (les différences entre les régions linguistiques avec des tableaux de contingence et le test de signification correspondant¹²), les interviews ont fait l'objet d'une analyse de contenu¹³ et les règlements et guides méthodiques types ont fait l'objet d'une analyse documentaire.¹⁴

L'évaluation a été effectuée en six étapes, elle a débuté en octobre 2001 et s'est terminée en septembre 2004.

Le tableau 3 donne un aperçu du calendrier, des groupes de personnes interrogées resp. des documents analysés et des méthodes utilisées.

¹⁰ voir Lamnek, 1995, p. 79.

¹¹ voir Flick, 1996, p. 249.

¹² Le test utilisé ici est le test chi carré (celui-ci sert de test de signification dans l'analyse des différences de fréquences; Borz, 1999, p. 150).

¹³ voir Lamnek, 1995, p. 192.

¹⁴ voir Lamnek, 1995, S. 193.

Tableau 3: Calendrier des enquêtes

Etape	Période	Sources de données	Méthode d'enquête
1	oct. 01 – mars 02	Apprenti-e-s	1 ^{ère} enquête écrite
2	avril 02 – sept. 02	Règlements et guides méthodiques types	Analyse documentaire
3	oct. 02 – mars 03	Responsables de la formation dans les entreprises et les écoles prof.	Enquête écrite
4	avril 03 – sept. 03	Apprenti-e-s Membres d'associations	2 ^{ème} enquête écrite Interviews individuelles
5	oct. 03 – mars 04	Employeurs, resp. formateurs/ trices et conseillers/ères en orientation professionnelle	Interviews individuelles
6	avril 04 – sept. 04	Apprenti-e-s	3 ^{ème} enquête écrite

Une liste des questions d'évaluation et de leurs sources de données respectives se trouve en annexe.

6 Résultats

Ce chapitre présente les résultats des différentes questions d'évaluation. Ils sont rédigés d'après la liste des thèmes mentionnée au chapitre 3; les résultats des différentes enquêtes sont regroupés. Ils sont différenciés par région linguistique uniquement lorsque les différences sont évidentes, resp. significatives sur le plan statistique¹⁵. Une conclusion suit chaque question d'évaluation ou chaque groupe de questions appartenant au même sujet. Des recommandations sont délivrées si nécessaire. Chaque thème clôt sur un bref résumé.

Remarque sur la méthode employée: Les fréquences citées se rapportent à des pourcentages valables, c.-à-d. que les valeurs manquantes n'ont pas été prises en compte. La taille de l'échantillon est indiquée à chaque fois par „n“.

6.1 Vérification de l'apprentissage sur le marché du travail

Cette partie du chapitre inclut les résultats des thèmes suivants: l'organisation de la recherche d'emploi des gestionnaires en économie familiale; l'utilité des domaines d'approfondissement lors de cette recherche; les critères prévalant lors de l'embauche d'un/e gestionnaire en économie familiale; les secteurs de l'entreprise où ils/elles sont employé-e-s, et la question de

¹⁵ Etant donné que, pour le canton du Tessin, quatre questionnaires seulement ont été retournés lors de la première enquête, puis uniquement deux pour la deuxième enquête, ces derniers sont regroupés avec ceux des jeunes de langue française lors de l'analyse par région linguistique. Lors de la troisième enquête, nous n'avons reçu aucune donnée du Tessin.

savoir si les compétences acquises durant l'apprentissage suffisent à l'accomplissement des tâches confiées.

Question de l'évaluation

Comment s'organise la recherche d'emploi des gestionnaires en économie familiale après les examens de fin d'apprentissage (EFA)?

Résultat

Les estimations des membres d'associations, des formateurs/trices resp. employeurs et des conseillers/ères en orientation professionnelle interrogés, en relation avec la situation sur le marché du travail pour les gestionnaires en économie familiale qualifié-e-s, sont très variables. Douze personnes la considèrent comme n'étant pas satisfaisante, neuf comme étant bonne et quatre sont ambivalents.

Le faible degré de notoriété de la formation est considéré comme étant le principal obstacle surgissant lors de la recherche d'un emploi. De l'avis de presque toutes les personnes interrogées, la profession n'est pas encore assez connue. Elles disent que cette méconnaissance porte sur les compétences des personnes formées d'une part, et touche d'autre part aux domaines où elles peuvent être employées. Un autre problème réside dans les restrictions budgétaires, qui incitent les entreprises à employer du personnel non qualifié.

Par contre, la polyvalence de la formation est décrite comme étant un facteur influençant positivement la recherche d'un emploi.

Cette estimation est confirmée par les expériences relatées par les gestionnaires en économie familiale: 68% déclarent avoir cherché un emploi après les EFA (n=134). De ce pourcentage, 85.7% indiquent avoir trouvé un emploi avant l'enquête (avril 2004) et 55% avoir rencontré des difficultés lors de leurs recherches.

Le problème le plus fréquemment avancé est l'absence d'annonces de places vacantes:

Tableau 4: Problèmes lors de la recherche d'un emploi

	Apprenti-e-s en % ^a n=51
Nombre limité d'annonces de places à repourvoir	80
Reçu beaucoup de réponses négatives	49
Reçu uniquement des réponses négatives	16
Je ne sais pas où je peux travailler	12

^a Il était possible de donner plusieurs réponses.

A propos de la recherche d'emploi, 24% des anciens demandeurs d'emploi ont fait la remarque que la profession est méconnue, de nombreux employeurs ignorant les compétences des gestionnaires en économie familiale.

Le nombre de personnes interrogées, qui disent avoir reçu de nombreuses réponses négatives, est nettement plus élevé en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.¹⁶

Les jeunes professionnels/elles ont trouvé leur emploi principalement par le biais d'annonces et la possibilité de rester dans l'entreprise où ils/elles ont effectué leur formation:

Tableau 5: Comment l'emploi a été trouvé

	Apprenti-e-s en % n=95
Candidature en réponse à une annonce	25
Engagement dans l'entreprise formatrice	24
Candidature spontanée	15
Engagement par l'entremise d'une connaissance	15

Un tiers des 92 gestionnaires en économie familiale ayant répondu (35%) déclarent avoir eu besoin de un à deux mois pour leur recherche d'emploi, un quart (25%) de moins d'un mois. Un septième (14%) indiquent toutefois avoir eu besoin de plus de six mois avant de trouver un emploi.

Au printemps 2004, 71% des personnes interrogées écrivent avoir une place (n=136): 68.8% de ce pourcentage ont obtenu un emploi comprenant une majorité de tâches en relation avec l'économie familiale et 28% une minorité de tâches en relation avec l'économie familiale (soins 12%, hôtellerie-restauration 5%, domaine social 5%).

Conclusion

Neuf mois après les EFA, huit demandeurs d'emploi sur dix disent avoir trouvé une place. Si l'on compare le nombre de demandeurs d'emploi des professions apparentées, qui viennent d'obtenir leur CFC, avec celui des gestionnaires en économie familiale, ces derniers/ères se trouvent dans la moyenne¹⁷. Selon les personnes interrogées, le principal problème rencontré lors de la recherche d'emploi réside dans le peu de notoriété de la formation. Chez les employeurs potentiels, il est évident que tant les compétences des personnes formées que les domaines où elles peuvent être employées sont méconnus. Cette dernière considération vaut également pour un certain nombre de gestionnaires en économie familiale fraîchement qualifiées. Les actions suivantes sont nécessaires:

¹⁶ 81% des Suisses-ses romand-e-s et 34% des Suisses-ses alémaniques.

¹⁷ A titre de comparaison, le taux annoncé en avril 2004 des diplômés demandeurs d'emploi: Gestionnaires en économie familiale 5.0%; aides familiales 0%; sommeliers/ères 1.8%; cuisiniers/ères 4.1%, Assistant-e-s d'hôtel 9.1%; Employé-e-s du service de maison 7.7%; la moyenne de tous les anciens apprentis demandeurs d'emploi représente, en avril 2004, 9.1%. (Sources: J. Gast seco 18.8.04: Demandeurs d'emploi enregistrés, apprentissage comme dernière fonction exercée; A. Rubin OFS 24.8.04: Candidat-e-s EFA).

Recommandation

- Le profil professionnel de gestionnaire en économie familiale devrait être reformulé de manière plus concrète et diffusé; il devrait contenir à la fois les compétences acquises et les postes correspondants, d'une part sur le marché du travail en général et d'autre part au sein de l'entreprise.

Question de l'évaluation

Le domaine d'approfondissement en troisième année d'apprentissage facilite-t-il les débuts dans la profession?

Résultat

La plupart des formateurs/trices, resp. employeurs et des membres d'associations sont d'avis que les domaines d'approfondissement aident à trouver une place à l'issue de la formation. La plupart des conseillers/ères en orientation professionnelle sont ambivalent-e-s ou n'y voient aucune aide.

Les personnes interrogées portent le jugement suivant sur les différents domaines d'approfondissement: l'effet est positif avant tout pour trouver un emploi dans un ménage collectif ou dans l'agriculture. L'argumentation porte sur le fait qu'il est difficile par la suite de s'approprier l'expérience correspondante, et que la majorité des places vacantes se trouve dans les ménages collectifs.

Le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“ soulève principalement des critiques: Du fait que chaque entreprise gère ce domaine d'approfondissement de manière différente, il n'est d'aucune aide à des jeunes qui débutent dans la profession. Il s'agit plutôt de „poudre aux yeux“, car les jeunes croient qu'ils pourront ensuite effectuer des soins, alors qu'ils ne seront que du personnel auxiliaire. Ce domaine d'approfondissement peut être utile dans les homes de petites dimensions – pour autant qu'il soit connu. Il peut également servir de pré-choix, dans l'optique d'une formation ultérieure dans les soins.

Une analyse plus approfondie de l'enquête réalisée auprès des gestionnaires en économie familiale¹⁸ indique qu'il n'y a pas de relation de cause à effet entre le domaine d'approfondissement choisi et les difficultés lors de la recherche d'une place. Toutefois, ce sont principalement les gestionnaires en économie familiale ayant choisi le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“ qui signalent avoir reçu de nombreuses réponses négatives lors de leur recherche d'emploi.¹⁹

Conclusion

Du point de vue des entreprises et des associations, les domaines d'approfondissement sont généralement utiles pour débiter dans la profession. Le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“ s'avère critique. Des incertitudes se dessinent ici, elles seront abordées de manière concrète dans le chapitre 6.5 „Recoupements avec les professions de la santé et du domaine social“.

¹⁸ Tableau de contingences avec test chi carré (voir note de pied de page n° 12).

¹⁹ 40% des gestionnaires en économie familiale avec l'approfondissement „Economie familiale en ménage collectif“, 80% de ceux/celles avec l'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“.

Question de l'évaluation

Selon quels critères les employeurs consultés ont-ils engagé des gestionnaires en économie familiale?²⁰

Résultat

La raison avancée par les six employeurs à avoir engagé un ou une gestionnaire en économie familiale est la nécessité de disposer de personnel qualifié. Deux entreprises ont gardé une ancienne apprentie car c'était la meilleure solution pour ces jeunes femmes. Parmi ces entreprises, cinq forment elles-mêmes des apprenti-e-s en économie familiale.

Les cinq entreprises qui forment mais n'ont pas engagé de gestionnaire en économie familiale avancent des raisons financières et l'absence momentanée de besoin. Une entreprise fait part de sa déception par rapport à sa propre apprentie.

Conclusion

Le besoin en personnel qualifié représente le principal critère d'engagement de gestionnaires en économie familiale chez les employeurs, dont la majeure partie forme des apprenti-e-s, et chez les entreprises formatrices.

Question de l'évaluation

Dans quels secteurs des entreprises les gestionnaires en économie familiale sont-ils/elles employé-e-s?

Résultat

Parmi les 68.8% de gestionnaires en économie familiale actifs/actives principalement dans le secteur de l'économie familiale, 60% travaillent dans un home, 17% dans l'hôtellerie et la restauration, 7% dans un hôpital et 3% dans un ménage familial (n=96).

De ce taux approchant les 70%, la majeure partie indiquent être employé-e-s au service de maison ou à l'entretien du linge. 44% dirigent un ou plusieurs secteurs.

Le tableau à la page suivante montre les résultats détaillés:

²⁰ Quatre des employeurs interrogés ont engagé des gestionnaires en économie familiale ayant obtenu leur CFC en 2002 (canton de Zoug) et deux en ont engagé en 2003.

Tableau 6: Secteurs d'occupation des gestionnaires en économie familiale

	Gestionnaires en économie familiale en % ^a n=71	Dont direction en % ^a n=30
Cuisine/alimentation	47	23
Service de maison	82	50
Entretien du linge	70	30
Accueil	55	30
Administration	39	10
Autre:		
Service	13	–
Soins	7	–
Prise en charge et accom- pagnement	3	–

^a Il était possible de donner plusieurs réponses.

Les déclarations des employeurs interrogés confirment ces résultats. Ils indiquent que les gestionnaires en économie familiale sont employé-e-s dans un à quatre secteurs. Celles et ceux ayant terminé leur formation en 2002 et disposant de la formation scolaire voulue se sont vu confier la direction d'un secteur. Le fait que ces jeunes professionnel-le-s assument des fonctions de direction correspond également aux attentes des membres d'associations interrogés en été 2003.

Il est frappant de constater que la fonction occupée par les gestionnaires en économie familiale dépend de l'appréciation que les employeurs interrogés font de leur scolarité obligatoire. Tandis que les jeunes ayant eu des difficultés à l'école se verraient plutôt confier des travaux pratiques, ceux qui étaient doués scolairement pourraient assumer des travaux administratifs (p.ex. rédaction de procès-verbaux de séances et de lettres) et des travaux d'instruction. Une personne interrogée, ayant côtoyé trois apprenti-e-s à la formation scolaire différente, dit à ce propos: „C'est passionnant de comparer, et il me semble qu'à la fin, on n'a pas simplement une gestionnaire en économie familiale qualifiée, à qui on peut dire: on s'attend à tel niveau. Il y a bien une sorte de socle de base qui doit être assuré, mais ensuite il y a encore une „large zone tampon“ en-dessus.“

Les jeunes de Suisse alémanique qui travaillent dans les secteurs Cuisine/alimentation et Accueil sont nettement plus nombreux que ceux de Suisse romande.²¹

Conclusion

Les gestionnaires en économie familiale sont employé-e-s dans un à dans tous les secteurs de la formation. Quatre sur dix se sont vu confier la responsabilité d'un de ces secteurs au moins. Du fait que la formation de gestionnaire en économie familiale est un nouvel apprentissage et que son profil professionnel est encore peu mis en évidence, les exigences posées aux apprenti-e-s sont apparemment méconnues. Il s'ensuit que certain-e-s apprenti-e-s se heurtent aux limites de leurs possibilités, dans le courant de leur formation.

²¹ 57% resp. 66% des gestionnaires en économie familiale alémaniques et 25% resp. 33% des romand-e-s.

Recommandation

- Les exigences de l'apprentissage doivent être communiquées aux offices d'orientation professionnelle.
- Une formation initiale avec attestation devrait être conçue pour les jeunes ayant des difficultés à apprendre.²²

Question de l'évaluation

Les compétences acquises suffisent-elles pour répondre aux besoins des employeurs? Où y a-t-il des lacunes?

Résultats

Tous les employeurs interrogés sont d'avis que les compétences de leurs gestionnaires en économie familiale sont suffisantes. De même, neuf des dix formateurs/trices défendent cette opinion. Seul un formateur fait explicitement part de lacunes: La manière d'être des futur-e-s gestionnaires en économie familiale devrait être exercée de manière plus approfondie à l'école professionnelle. De plus, des connaissances professionnelles approfondies font souvent défaut, comme p.ex. la connaissance des textiles, en lingerie.

Dans le cadre de la formation dans son ensemble, les aspects suivants pourraient être traités en complément: certaines compétences techniques dans le nettoyage (p.ex. déboucher les écoulements, détartrer, maintenance des sanitaires), des connaissances approfondies en couture, et une plus grande assurance dans les travaux d'instruction (en n'empiétant toutefois pas sur les compétences directionnelles d'une intendante).

Parmi les gestionnaires en économie familiale récemment formé-e-s, 87 % indiquent que la matière apprise leur suffit à effectuer les tâches qui leur sont confiées (n=68). Les 13% indiquant que la matière apprise ne leur suffit pas voient des lacunes avant tout dans l'organisation, l'approfondissement des matières et l'expérience.

Conclusion

Les contenus de la formation, dispensés dans les trois lieux de formation jusqu'aux EFA, suffisent tant aux employeurs qu'aux entreprises formatrices. Ils ne font pas de critiques explicites envers la matière enseignée.

Bref résumé

Parmi les jeunes ayant répondu au questionnaire, deux tiers indiquent avoir cherché une place après les EFA, plus des quatre cinquièmes de ces derniers disent avoir trouvé un emploi. Plus de la moitié des demandeurs d'emploi disent avoir rencontré des difficultés. Le problème principal avancé par toutes les personnes interrogées est la faible notoriété de l'apprentissage. Il est nécessaire d'agir sur ce point.

²² EFS a commencé l'élaboration de l'Ofo pour la formation initiale en é.f. débouchant sur une attestation.

Un quart des gestionnaires en économie familiale disposant d'un emploi écrivent qu'ils/elles ont pu rester dans leur entreprise d'apprentissage, un autre quart qu'ils/elles ont trouvé leur place par le biais d'une annonce.

D'une manière générale, de l'avis des employeurs resp. formateurs/trices et des membres d'associations, les domaines d'approfondissement en troisième année d'apprentissage sont considérés comme une aide à l'intégration professionnelle. Le domaine d'approfondissement „Economie dans le domaine des soins“ est critiqué.

Les gestionnaires en économie familiale sont employé-e-s dans un à dans tous les secteurs de la formation. Plus des deux cinquièmes dirigent au moins un de ces secteurs. Les employeurs interrogés resp. les formateurs/trices en troisième année disent que les compétences des gestionnaires en économie familiale suffisent pour assumer les tâches confiées.

6.2 Succès de la formation

Ce chapitre analyse si les apprenti-e-s sont informé-e-s, dans toute la mesure voulue, des spécificités de l'apprentissage (étendue du champ professionnel, changement de place d'apprentissage, domaines d'approfondissement à choix et possibilités de perfectionnement), s'ils/elles disposent des compétences définies et s'ils/elles font usage de la possibilité de changer de place d'apprentissage. De plus, ce chapitre approfondit les questions concernant leurs objectifs professionnels et leur degré de satisfaction face à leur formation.

Question de l'évaluation

Au début de leur apprentissage, les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant de l'étendue du champ professionnel (ménage familial, hôtellerie et restauration, agriculture, santé et domaine social) et, si oui, qui les a informé-e-s?

Résultat

Au début de la deuxième année d'apprentissage, 78 % des apprenti-e-s indiquent qu'ils/elles ont été informé-e-s de toute l'étendue du champ professionnel de l'apprentissage (n=264). Ils/elles auraient été informé-e-s avant tout par les maîtres/ses d'apprentissage (30%), les conseillers/ères en orientation professionnelle (28%), les enseignant-e-s (18%) et les brochures (10%).²³

Conclusion

Les trois quarts des apprenti-e-s seulement déclarent être informé-e-s de toute l'étendue du champ professionnel. Sur ce point, l'information est lacunaire.

Recommandation

- Un document informatif approprié doit être établi à l'intention des entreprises, des écoles professionnelles et des offices d'orientation professionnelle.

²³ Il était possible de donner plusieurs réponses.

Question de l'évaluation

Les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant de la possibilité de changer de place d'apprentissage et l'utilisent-ils/elles également en changeant de région linguistique?

Résultat

Parmi les apprenti-e-s qui n'ont pas changé de place d'apprentissage, 5% indiquent au début de la deuxième année d'apprentissage qu'ils/elles n'étaient pas au courant de la possibilité de changer de place d'apprentissage (n=102). A la fin de l'apprentissage, ils/elles sont 6% (n=115).

54% des apprenti-e-s disent avoir fait usage de la possibilité de changer de place d'apprentissage de la première à la deuxième année d'apprentissage (n=261): 51% de Suisses-ses alémaniques et 61% de Suisses-ses romand-e-s et italien-ne-s (n=141).²⁴

Pratiquement personne ne change de région linguistique:

Tableau 7: *Changement de place de la première à la deuxième année d'apprentissage*

	Suisse alémanique en %	Suisse romande/Tessin en %
Changement de canton (n=144)	21	6
Changement de région linguistique (n=24)	19	100
A l'école professionnelle	25	–
Dans l'entreprise	–	50
Dans les deux lieux de formation	75	50

Les membres des associations supposent que ce faible changement de région linguistique provient principalement de connaissances linguistiques lacunaires, avant tout lorsque l'école professionnelle se trouve également dans une autre région linguistique. De nombreux/ses apprenti-e-s sont en outre plutôt faibles, scolairement parlant. La situation financière peut être également déterminante. Une autre raison fréquemment avancée est la peur des jeunes de quitter un environnement et un réseau social familiaux. Des voix isolées citent, pour l'une, les intérêts du canton de provenance, qui doit s'assurer de disposer d'une classe complète. Pour une autre personne, le changement de région linguistique n'a pas été bien vendu et d'autres points ont été jugés comme étant plus importants, p.ex. l'organisation des EFA et les cours d'introduction. De plus, il est mentionné que la matière enseignée dans les cours n'est pas la même dans tous les cantons.

Les personnes interrogées ne peuvent pas s'expliquer pour quelle raison il y a davantage de Suisses-ses alémaniques qui entreprennent de changer de place d'apprentissage. Seule une personne exprime une idée: le fait qu'en Suisse alémanique, l'économie familiale en ménage familial est une tradition, sous la forme d'année ménagère.

²⁴ Des Suisses-ses romand-e-s et italien-ne-s ayant répondu, 26% proviennent du Valais (où les deux premières années de formation se déroulent en école, avec des stages pratiques; le changement d'entreprise se fait généralement d'office).

Question de l'évaluation

Y a-t-il eu des problèmes liés au changement de place d'apprentissage et, si oui, lesquels?

Résultat

Parmi les personnes ayant changé de place d'apprentissage, 8% (dix Suisses-ses alémaniques et un-e Tessinois-e) disent avoir eu des difficultés, en raison notamment du peu de places d'apprentissage, d'une recherche trop tardive, parce qu'il n'était pas facile de savoir qui était responsable du contrat et de l'inscription à l'école (n=140).

6% des formateurs/trices ayant répondu au questionnaire disent que leurs apprenti-e-s ont rencontré des difficultés lors du changement de place, en raison notamment de l'avancement différent de la formation, de la motivation des apprenti-e-s, des programmes d'enseignement différents suivant les cantons et du passage du ménage familial au ménage collectif.

Conclusion

La possibilité de changer de place d'apprentissage et le changement de région linguistique qui y est lié est une spécificité importante de l'apprentissage. Cependant, seule la moitié des apprenti-e-s en ont profité de la première à la deuxième année d'apprentissage, et seul-e-s quelques un-e-s du changement de région linguistique. L'objectif d'accroître la flexibilité et d'encourager l'acquisition de compétences clés n'est pas atteint dans la majorité des cas (voir chapitre 2 „Situation de départ“). Il est positif de constater que les apprenti-e-s ayant rencontré des difficultés pendant le changement sont peu nombreux/ses.

Recommandation

- Les avantages du changement de place d'apprentissage devraient être communiqués.
- Il faut encourager le changement de place d'apprentissage entre régions linguistiques (p.ex. par l'introduction d'une langue étrangère dans l'apprentissage).

Question de l'évaluation

Les personnes en formation sont-elles informées des domaines d'approfondissement à choix en troisième année d'apprentissage?

Résultat

A la fin de la formation, 83% des apprenti-e-s indiquent avoir été informé-e-s des domaines d'approfondissement (n=272). Un cinquième à peine n'est pas informé.

Recommandation

- Les documents existants devraient être remis par les écoles professionnelles.

Question de l'évaluation

A la fin de l'apprentissage, les personnes en formation disposent-elles de compétences clés dans toute l'étendue souhaitée?

Résultat

A la fin de la troisième année d'apprentissage, les apprenti-e-s indiquent qu'ils appliquent les compétences clés recensées de la manière suivante.²⁵

Tableau 8: Utilisation des compétences clés à la fin de la formation

	Valeur modale des apprenti-e-s n≥237
Compétences sociales	
Autonomie	Souvent
Aptitude au travail en équipe	Souvent
Goût des responsabilités	Souvent
Aptitude à gérer les conflits	Souvent
Compétences méthodologiques	
Réflexion	Souvent
Aptitude à la résolution de conflits	Parfois à souvent
Compétences professionnelles	
Cuisine/alimentation	Parfois à souvent
Service de maison	Parfois à souvent
Entretien du linge	Parfois à souvent
Accueil	Parfois à souvent
Administration	Rarement à parfois
Santé et domaine social	Jamais à Très souvent

Les compétences sociales sont utilisées souvent par la plupart des apprenti-e-s²⁶, les compétences méthodologiques „Réflexion“ souvent et „Aptitude à la résolution de conflits“ parfois à souvent.

La majeure partie des compétences professionnelles est utilisée de parfois à souvent, „Administration“ rarement à parfois. Les compétences du secteur „Santé et domaine social“ sont utilisées de manières très diverses, de jamais à très souvent. Une analyse détaillée²⁷ indique que la fréquence d'utilisation ne dépend ni de l'école professionnelle, ni du type d'entreprise, ni encore des différentes compétences. Etant donné que les réponses à la question concernant les différentes compétences sont semblables au résultat d'ensemble, on peut supposer que, chez la plupart des apprenti-e-s, les cinq compétences sont utilisées de manière semblable,

²⁵ Catégories de réponses: jamais, rarement, parfois, souvent, très souvent.

²⁶ C'est la valeur modale (catégorie de réponse la plus fréquemment indiquée) des valeurs moyennes des compétences réunies indiquées qui a été employée. Les données sont distribuées de manière unimodale.

²⁷ Tableau de contingence avec test chi carré (voir note n°12).

soit toutes souvent ou toutes rarement. La fréquence d'utilisation serait ainsi en relation avec le type d'entreprise.

Conclusion

Etant donné que la plupart des jeunes indiquent qu'ils/elles utilisent souvent les compétences sociales et méthodologiques, on peut partir du principe – sous réserve des difficultés liées au recensement des compétences clés – qu'ils/elles disposent de ces compétences et ont également l'occasion de les utiliser. Le fait que les compétences professionnelles ne sont utilisées que parfois à souvent (à l'exception de l'administration, où rarement à parfois est indiqué) peut provenir de différentes raisons.

Question de l'évaluation

A la fin de leur apprentissage, les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant des possibilités de perfectionnement à leur disposition?

Résultat

Alors qu'au début de la deuxième année d'apprentissage, 74% des apprenti-e-s disent être au courant des possibilités de perfectionnement (n=260), ils/elles ne sont plus que 67% à la fin de l'apprentissage (n=268).

Selon leurs dires, ils/elles ont été informé-e-s par les maîtres-ses d'apprentissage (23%), les enseignant-e-s (23%), les conseillers/ères en orientation professionnelle (12%) et par des brochures (12%)²⁸.

A la fin de l'apprentissage, les jeunes de Suisse romande et du Tessin écrivent nettement moins souvent que les jeunes de Suisse alémanique être informé-e-s des possibilités de perfectionnement après l'apprentissage.²⁹

Recommandation

- Les documents existants devraient être distribués par les associations, les écoles professionnelles et les offices d'orientation professionnelle.

Question de l'évaluation

Quelles carrières professionnelles les gestionnaires en économie familiale visent-ils/elles ou planifient-ils/elles?

²⁸ Il était possible de donner plusieurs réponses.

²⁹ 73% des Suisses-ses alémaniques; 57% du reste de la Suisse.

Résultat

Neuf mois après les EFA, 71% des personnes interrogées écrivent avoir une place au moment de l'enquête (n=136) : 67% d'entre elles ont une place avec des tâches principalement en lien avec l'économie familiale, et 28% une place avec des tâches principalement autres (soins 12%, hôtellerie et restauration 5%, domaine social 5%).

30% des gestionnaires en économie familiale ayant répondu disent qu'ils/elles accomplissent un perfectionnement au moment de l'enquête (n=145): 41% d'entre eux/elles effectuent une deuxième formation,³⁰ 21% fréquentent une école supérieure³¹ et 5% font la maturité professionnelle. Tandis qu'un nombre plus élevé de Suisses-ses alémaniques indiquent se perfectionner dans une école supérieure, davantage de Suisses-ses romand-e-s suivent une deuxième formation.³²

Quatre gestionnaires en économie familiale écrivent avoir effectué la maturité professionnelle intégrée: trois ont choisi l'orientation technique, et une l'orientation santé-social.

Les gestionnaires en économie familiale fraîchement émoulu-e-s font les projets d'avenir suivants:

Tableau 9: *Carrières projetées par les gestionnaires en économie familiale*

	Gestionnaires en économie familiale en % ^a n=145
Travailler comme gestionnaire en économie familiale	34
S'installer comme indépendant/e	4
Effectuer la maturité professionnelle	2
Fréquenter une école supérieure/une haute école spécialisée	22
Travailler dans une autre profession	21
Apprendre une autre profession	21
Effectuer un stage linguistique	16
Ne sait pas encore	12

^a Il était possible de donner plusieurs réponses.

Selon l'enquête, un tiers des personnes formées souhaitent travailler comme gestionnaires en économie familiale, un cinquième se perfectionner et un autre cinquième effectuer une autre formation. Une personne sur dix n'a pas encore de projets d'avenir.

³⁰ Les plus fréquemment citées: Assistant-e en soins et santé communautaire 8, Aide familial-e 3, Educateur/trice de la petite enfance 2.

³¹ Les plus fréquemment citées: Intendant-e de maison 7, Ecole hôtelière 2.

³² 33% resp. 19% des Suisses-ses alémaniques, 0% resp. 77% des Suisses-ses romand-e-s.

Conclusion

Les gestionnaires en économie familiale poursuivent et/ou planifient différentes carrières professionnelles. Pour la plupart, ils/elles continuent à se former, suivent une autre formation ou souhaitent travailler dans la profession apprise.

L'objectif de la formation, qui consiste à dispenser une base pouvant servir à des activités professionnelles et des perfectionnements divers au sein d'un large champ professionnel (voir chapitre 2 „Situation de départ“), peut donc être considéré comme étant atteint.

Question de l'évaluation

Avec le recul, les gestionnaires en économie familiale sont-ils/elles satisfait-e-s de leur formation?

Résultat

A la fin de l'apprentissage, 24% des apprenti-e-s disent être "satisfait-e-s", 59% "plutôt satisfait-e-s", 16% „plutôt insatisfait-e-s“ et 1% „insatisfait-e-s“ (n=275). Les critiques formulées reprochent le manque d'organisation, p.ex. au niveau des cours d'introduction, des cours et de la collaboration intercantonale.

Si l'on considère l'appréciation détaillée, les jeunes trouvent la durée de l'apprentissage, son étendue et son contenu comme étant „(plutôt) bien“, ils sont par contre moins positifs face au changement de place d'apprentissage et au changement de région linguistique qui y est lié:

Tableau 10: Appréciation de l'apprentissage dans son ensemble

	Bien ^a	Plutôt bien	Plutôt mauvais	Mauvais
Les apprenti-e-s jugent:				
La durée de l'apprentissage (n=275)	70	26	3	1
Le contenu (n=275)	34	59	7	1
L'étendue du champ professionnel (n=269)	44	46	10	—
Le volume de la matière dispensée (n=275)	25	60	14	2
Les domaines d'approfondissement à choix (n=269)	51	31	15	4
La possibilité de changer de place d'apprentissage (n=262)	43	35	18	5
La possibilité de changer de région linguistique (n=236)	29	32	25	14

^aRéponses en %.

Conclusion

A la fin de la formation, la plupart des apprenti-e-s constatent qu'ils/elles sont „(plutôt) satisfait-e-s“ de l'apprentissage suivi. Le fait que le changement de place d'apprentissage, et surtout le changement de région linguistique, reçoive une appréciation moins positive peut être

expliqué par les déclarations concernant le changement de place d'apprentissage (voir le début de ce chapitre).

Bref résumé

Quatre cinquièmes à peine des apprenti-e-s indiquent être informé-e-s de l'étendue du champ professionnel, des domaines d'approfondissement à choix et des possibilités de perfectionnement. Ces points peuvent encore être améliorés. Seules quelques personnes ne sont pas au courant de la possibilité de changer de place d'apprentissage.

Une bonne moitié des jeunes écrivent avoir changé de place d'apprentissage entre la première et la deuxième année d'apprentissage, dont à peine 8% ont été confrontés à des difficultés. Ils/elles sont très peu à avoir non seulement changé de place d'apprentissage mais également de région linguistique.

La plupart des apprenti-e-s sont d'avis qu'ils/elles utilisent souvent les compétences sociales et méthodologiques transmises, tandis qu'ils/elles utilisent les compétences professionnelles parfois à souvent.

Les gestionnaires en économie familiale utilisent l'apprentissage comme base pour l'exercice de différentes activités professionnelles et l'accès à des perfectionnements, sur ce point un des objectifs de l'apprentissage est atteint.

Avec le recul, la majorité des apprenti-e-s disent être „(plutôt) satisfait-e-s“ de leur formation.

6.3 Prestations des trois lieux de formation

L'analyse des prestations des lieux de formation contient les aspects suivants: la transmission de connaissances de base dans les cours d'introduction, l'organisation des cours, l'encouragement de l'acquisition de compétences clés à l'école professionnelle et dans l'entreprise, l'offre en places d'apprentissage, le passage dans tous les secteurs de l'entreprise et l'entretien de qualification. L'ordre des questions se rapporte successivement aux trois lieux de formation.

Cours d'introduction

Question de l'évaluation

„L'introduction générale“ du cours d'introduction 1 facilite-t-elle les débuts de l'apprentissage?

Résultat

Pour 28% des apprenti-e-s, „l'introduction générale“ du cours d'introduction a aidé à débiter l'apprentissage, 52% sont plutôt d'accord, 16% plutôt pas d'accord 4% pas d'accord (n=214).

Question de l'évaluation

Les connaissances pratiques (du domaine d'approfondissement) enseignées dans les cours d'introduction 1, 2 et 3 sont-elles suffisantes pour que les apprenti-e-s puissent les exercer et les approfondir de manière aussi autonome que possible, au sein de l'entreprise formatrice?

Résultat

Les apprenti-e-s ont répondu aux questions au début de la deuxième année d'apprentissage et à la fin de la troisième année, leurs réponses sont les suivantes:

Tableau 11: Les connaissances pratiques enseignées aux cours d'introduction suffisent-elles?

	Oui ^a	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les apprenti-e-s portent un jugement sur				
le cours d'introduction 1 (n=212)	20	46	31	3
le cours d'introduction 2 (n=218)	19	58	20	3
le cours d'introduction 3 (n=212)	32	42	20	6

^aréponses en %.

Pour ce qui touche aux connaissances pratiques enseignées, le cours d'introduction 1 n'est pas très bien noté par les apprenti-e-s: seuls les deux tiers le considèrent comme étant „(plutôt) utile“. Les cours d'introduction 2 et 3 sont un peu mieux cotés.

Conclusion

Un bon quart des apprenti-e-s jugent les connaissances pratiques enseignées dans les cours d'introduction comme étant (plutôt) insuffisantes. Ce taux est considérable et exige de repenser les contenus de la formation (voir collaboration des cours d'introduction avec les écoles professionnelles et les entreprises, chapitre 6.4 „Mise en œuvre du concept de formation“).

Ecole professionnelle

Question de l'évaluation

Les cours sont-ils organisés sous forme partenariale?

Résultat

Par organisation des cours sous la forme d'un partenariat, EFS entend d'une part que les apprenti-e-s sont pris-es au sérieux lorsqu'ils/elles posent des questions et, d'autre part, que les trois lieux de formation coordonnent leurs programmes. La question ci-dessus aborde le premier aspect cité, tandis que le deuxième point est traité au chapitre 6.4 „Mise en œuvre du concept de formation“.

Le tableau 12 présente les réponses à la question de savoir si les apprenti-e-s sont pris-es au sérieux lorsqu'ils/elles posent des questions.³³

Tableau 12: Les questions des apprenti-e-s sont-elles prises au sérieux?

	Oui ^a	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les enseignant-e-s				
donnent toujours une réponse (n=79)	59	40	–	1
Les apprenti-e-s				
reçoivent toujours une réponse dans				
les branches générales (n=268)	51	41	6	3
les connaissances professionnelles (n=275)	44	47	7	2
trouvent les réponses utiles dans				
les branches générales (n=270)	37	49	12	2
les connaissances professionnelles (n=274)	38	51	10	2

^a réponses en %.

Pour la plupart, les apprenti-e-s jugent les réponses des enseignant-e-s comme étant positives. Ces derniers s'auto-évaluent de manière un peu plus positive.³⁴

Parmi les apprenti-e-s interrogé-e-s, 95% écrivent avoir eu une personne de référence pour les questions touchant à la formation, et 98% disent que cette personne les a pris-es au sérieux.

Conclusion

Les apprenti-e-s sont pris-es au sérieux par leurs enseignant-e-s pour ce qui concerne leurs questions.

Questions de l'évaluation

Dans les écoles professionnelles, les compétences clés sont-elles encouragées? Où y a-t-il des lacunes?

Résultat

Deux tiers des enseignant-e-s ayant répondu disent avoir intégré les compétences clés dans les cours, chaque fois que c'est possible (n=72). Sur ce point, 23% observent „avoir (plutôt) eu des difficultés“ à les intégrer (n=68). Cinq trouvent flou le terme „Compétence-clé“.

Le tableau ci-dessous montre les résultats en détail:

³³ Les enseignant-e-s n'ont pas eu à se prononcer sur la déclaration „Les réponses m'aident à progresser“.

³⁴ Les questionnaires des enseignant-e-s des branches générales et des connaissances professionnelles ont été analysés ensemble, car un grand nombre d'entre eux/elles enseignent dans les deux branches.

Tableau 13: Intégration des compétences clés dans les cours

	Oui ^a	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les enseignant-e-s				
intègrent les compétences clés (n=72)	64	32	4	–
ont des difficultés à les intégrer (n=68)	7	16	43	34

^a Réponses en %

Selon les enseignant-e-s, les compétences sociales particulièrement encouragées dans les écoles professionnelles sont: „Autonomie“, „Aptitude au travail en équipe“, „Goût des responsabilités“ et „Aptitude à communiquer“. La „capacité de transférer“ est la moins encouragée.

A la fin de l'apprentissage, entre 53% et 60% des apprenti-e-s indiquent avoir (plutôt) pu exercer les compétences sociales et méthodologiques à l'école professionnelle (n=273), avec toutefois une exception: le „goût des responsabilités“ n'est cité que par 49%. Les compétences les plus fréquemment citées sont „l'autonomie“ et „l'aptitude au travail en équipe“ (60% chacune), suivies de „l'aptitude à résoudre les conflits“ (56%).

Selon leur propre estimation, entre 19% et 25% des apprenti-e-s peuvent exercer les compétences professionnelles à l'école professionnelle – à l'exception des deux domaines „Administration“ et „Santé et domaine social“ –; le pourcentage concernant „Administration“, avec 39%, est nettement plus élevé, et celui concernant „Santé et domaine social“, avec 15%, est nettement plus faible.

Conclusion

Un peu plus de la moitié des jeunes sont d'avis qu'ils/elles peuvent exercer les compétences sociales et méthodologiques à l'école professionnelle. Pour ce qui est des compétences professionnelles, ils/elles sont moins d'un quart à partager cet avis. Du fait que le premier lieu où sont exercées les compétences est l'entreprise formatrice et que, selon Euler (1999, p.22), les apprenti-e-s jugent l'entreprise formatrice de manière plus positive que l'école professionnelle, parce qu'ils/elles peuvent y exercer la socialisation, ce résultat n'est pas considéré comme étant négatif.

Il faut toutefois prêter attention au fait qu'un quart des enseignant-e-s disent avoir eu „(plutôt) des difficultés“ à intégrer ces compétences dans les cours (voir à ce sujet la recommandation de la page 40).

Question de l'évaluation

Les enseignant-e-s expliquent-ils/elles les points communs et les différences existant entre les deux lieux de formation – ménage familial et ménage collectif?

Résultat

Les apprenti-e-s, de même que les enseignant-e-s, ont plutôt l'impression que les différences entre ménage familial et ménage collectif sont signalées:

Tableau 14: Ménage familial et ménage collectif dans les cours

	Apprenti-e-s en % n=259	Enseignant-e-s en % n=59
Les points communs sont expliqués	83	83
Les différences sont expliquées	93	81

Conclusion

Il est frappant de constater qu'un cinquième des enseignant-e-s indiquent qu'ils/elles n'expliquent (plutôt) pas les points communs et les différences entre les deux lieux de formation (ménage familial et ménage collectif).

Recommandation

- La prise en compte des points communs et des différences existant entre les deux lieux de formation – ménage familial et ménage collectif – devrait figurer dans le plan d'étude cadre, resp. dans l'Ofo.³⁵

Entreprises

Question de l'évaluation

Pourquoi les entreprises forment-elles des gestionnaires en économie familiale?

Résultat

Les formateurs/trices indiquent qu'ils/elles forment des gestionnaires en économie familiale surtout en raison de leurs compétences dans un large champ professionnel (n=162):

³⁵ Ce point a été repris dans l'Ofo en consultation au moment de la rédaction de ce rapport.

Tableau 15: Motif de formation de gestionnaires en économie familiale

	Formateurs/trices en % ^a n=162
Compétences dans un large champ professionnel	82
L'économie familiale représente l'activité principale	24
Domaines d'approfondissement à choix en troisième année	17

^a Il était possible de cocher plusieurs réponses.

Les motivations suivantes ont en outre été indiquées: offrir une possibilité de se former (8%), encourager la relève (7%) et revaloriser l'économie familiale (7%).

La moitié des formateurs/trices interrogé-e-s oralement citent comme motivation à leur activité de formateur/trice le fait de proposer du personnel qualifié sur le marché du travail. Par ailleurs, quatre personnes trouvent prépondérant le fait de former des jeunes et deux personnes visent le renouvellement et l'accroissement du savoir en équipe.

Il y a nettement plus de personnes de Suisse romande et du Tessin que de Suisse alémanique qui indiquent former des gestionnaires en économie familiale à cause de l'éventail des domaines d'approfondissement.³⁶

Conclusion

Les formateurs/trices apprécient en premier lieu le fait que les gestionnaires en économie familiale acquièrent, dans le cadre de leur formation, des compétences dans un large champ professionnel et qu'ils/elles soient donc polyvalent-e-s. L'objectif de la formation de préparer les jeunes à une activité dans un large champ professionnel (voir chapitre 2 „Situation de départ“), est atteint et correspond apparemment à un besoin exprimé par les milieux de la pratique. La formation de personnel qualifié est également considérée comme étant importante.

Question de l'évaluation

L'offre en places d'apprentissage couvre-t-elle l'ensemble du champ professionnel, de même que les secteurs familial et collectif?

Résultat

56 % des apprenti-e-s en troisième année d'apprentissage travaillent dans des homes (pour personnes âgées ou handicapées), 20% dans des hôpitaux, 15% dans d'autres entreprises telles que des cliniques psychiatriques, des institutions de formation, des hôtels et des crèches, 7% dans l'hôtellerie et la restauration et 3% sur des exploitations agricoles (n=272) (voir chapitre 4 „Sources des données“).

³⁶ 35.8% des Suisses-ses romand-e-s et tessinois-es; 7.5% des Suisses-ses alémaniques.

37% des apprenti-e-s ont effectué leur première année d'apprentissage dans le secteur privé (dont 68% dans un ménage familial, 32% sur une exploitation agricole) et 63% dans le secteur collectif (n=260).

Conclusion

Des places d'apprentissage sont offertes dans tout le champ professionnel, ainsi que dans les secteurs privé et collectif, de sorte que les objectifs d'offrir une formation non seulement dans un large champ professionnel, mais qui touche également les secteurs privé et collectif, sont atteints (voir chapitre 2 „Situation de départ“).

Question de l'évaluation

Les domaines de l'apprentissage sont-ils tous couverts au sein des entreprises?

Résultat

A la fin de l'apprentissage, 83% des apprenti-e-s indiquent être formé-e-s tous les secteurs de travail par leur entreprise formatrice (n=274). Lorsque ce n'est pas le cas, 74% des apprenti-e-s ont la possibilité de se familiariser avec ces derniers dans une autre entreprise (n=46).

83% des formateurs/trices ayant répondu écrivent qu'ils/elles offrent tous les secteurs; tous les autres indiquent que leurs apprenti-e-s peuvent se former dans une autre entreprise pour les secteurs manquants.

Conclusion

Les entreprises formatrices offrent à presque tous/toutes les apprenti-e-s la possibilité de se familiariser, durant leur apprentissage, avec tous les secteurs de la formation. Etant donné qu'un bon 4% des apprenti-e-s indiquent ne pas pouvoir le faire, il est proposé la chose suivante:

Recommandation

- Les offices cantonaux de la formation professionnelle devraient mieux contrôler les entreprises.

Question de l'évaluation

Dans les entreprises formatrices, les compétences clés sont-elles encouragées? Où y a-t-il des lacunes?

Résultat

64% des formateurs/trices écrivent qu'ils/elles intègrent les compétences clés dans la mesure du possible dans les activités quotidiennes, et 20% qu'ils/elles ont (plutôt) eu des difficultés à le faire (n=149). Dix personnes disent ne pas connaître les compétences clés ou que leur définition leur paraît floue.

Le tableau 16 énumère les réponses en détail:

Tableau 16: *Intégration des compétences clés dans les activités quotidiennes*

	Oui ^a	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les formateurs/trices				
intègrent les compétences clés (n=149)	64	34	2	–
ont des difficultés à les intégrer (n=148)	5	15	30	50

^a Réponses en %.

Dans les entreprises ayant répondu, les compétences encouragées en premier lieu sont les compétences sociales („autonomie“, „goût des responsabilités“), puis les compétences méthodologiques („techniques de travail“, „flexibilité“) et les compétences professionnelles en général.

Selon les personnes interrogées, ce sont avant tout la compétence sociale „autonomie“ et différentes compétences professionnelles qui présentent des lacunes (p.ex. en cuisine, lingerie, administration).

A la fin de leur apprentissage, les apprenti-e-s indiquent avoir pu exercer toutes les compétences clés (compétences sociales, méthodologiques et professionnelles) au sein de l'entreprise principalement.

Conclusions

Le principal lieu de formation où les compétences clés sont exercées est, comme attendu, l'entreprise formatrice. Toutefois, du fait que 20% des formateurs/trices des entreprises écrivent avoir trouvé „(plutôt) difficile“ de les intégrer et dix personnes qu'elles sont trop floues, la chose suivante est recommandée:

Recommandation

- Les compétences devraient être décrites de manière plus précise dans la nouvelle Ofo.³⁷

Question de l'évaluation

Procède-t-on au moins deux fois par année à un entretien de qualification?

Résultat

A la fin de l'apprentissage, 57% des apprenti-e-s indiquent avoir eu, au moins deux fois par année, un entretien de qualification avec les formateurs/trices (n=273); les formateurs/trices

³⁷ Ce point a été repris dans l'Ofo en consultation au moment de la rédaction de ce rapport.

sont, pour leur part, 80% à l'indiquer (n=159). Ces chiffres étant trop faibles, il est fait la recommandation suivante:

Recommandation

- Les formateurs/trices devraient être informé-e-s de la conduite des entretiens de qualification, resp. suivre des cours de formation continue sur ce thème.³⁸

Bref résumé

Seul-e-s deux tiers à trois quarts des apprenti-e-s estiment que les connaissances pratiques dispensées dans les cours d'introduction suffisent (plutôt) pour le travail effectué dans l'entreprise. Sur ce point, il est possible d'apporter des améliorations.

L'organisation des cours en partenariat, dans le sens où les questions des apprenti-e-s sont prises au sérieux, est jugée de manière positive par la majeure partie des personnes concernées. Les points communs et les différences entre ménage familial et ménage collectif peuvent être encore mieux soulignés.

Les prestations des entreprises reçoivent généralement une bonne appréciation. Celle-ci concerne l'offre en places d'apprentissage dans toute l'étendue du champ professionnel, l'encouragement des compétences clés et la possibilité de se familiariser dans une autre entreprise avec les secteurs non couverts par l'entreprise formatrice. Un engagement plus important de la part des entreprises est encore nécessaire pour la conduite d'entretiens de qualification réguliers.

6.4 Mise en œuvre du concept de formation

Cette partie du chapitre recouvre les thèmes suivants: les moyens d'enseignement et les documents utilisés dans les cours, le guide méthodique type officiel, le changement de place d'apprentissage, la collaboration entre les différents lieux de formation ainsi que la mise en œuvre du concept de formation dans les écoles professionnelles et dans les entreprises.

Question de l'évaluation

Y a-t-il suffisamment de documentation et de moyens d'enseignement à disposition? Ceux-ci aident-ils à comprendre la matière enseignée?

Résultat

Parmi les enseignant-e-s ayant répondu, 21% écrivent qu'aucun moyen d'enseignement ne leur a été mis à disposition et 20% aucune documentation (appropriée) (n=76). Ils/elles ont dû tout établir seul-e-s. En italien, il n'existe par ailleurs aucun moyen d'enseignement.

³⁸ Il en a été tenu compte dans l'Ofo, en consultation au moment de la rédaction de ce rapport, en rendant cet entretien obligatoire et en prévoyant que les formateurs/trices reçoivent une marche à suivre pour la conduite de l'entretien.

A la question de savoir si les moyens d'enseignement et la documentation sont „(plutôt) utiles“, la majorité des apprenti-e-s et des enseignant-e-s répondent par l'affirmative:

Tableau 17: Moyens d'enseigne-men et documentation pour compréhension de matière enseignée

	Oui ^a	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les moyens d'enseignement aident à la compréhension:				
des apprenti-e-s (n=274)	32	57	9	2
des enseignant-e-s (n=65)	57	28	8	8
La documentation aide à la compréhension:				
des apprenti-e-s (n=274)	32	61	7	—
des enseignant-e-s (n=68)	56	29	10	4

^a Réponses en %.

Conclusion

Du fait qu'un bon cinquième des enseignant-e-s déplorent le fait de n'avoir reçu aucun moyen d'enseignement ou aucun moyen d'enseignement et/ou documentation approprié-e-s, il est nécessaire d'agir. Le fait de disposer de moyens d'enseignement et de documentation uniformes faciliterait le changement de place d'apprentissage d'un canton à l'autre et la réalisation des EFA, de sorte que la recommandation suivante est faite:

Recommandation

- Des moyens d'enseignement et de la documentation uniformes doivent être prévus dans les trois langues nationales.³⁹

Question de l'évaluation

Le guide méthodique type officiel est-il utilisé?

Résultat

A la fin de l'apprentissage, 55% des apprenti-e-s indiquent avoir utilisé le guide méthodique type (n=270); 15% d'entre eux/elles déclarent l'avoir tenu régulièrement à jour (n=146).

Parmi les formateurs/trices ayant répondu, 87% disent l'avoir utilisé, 28% que leurs apprenti-e-s l'ont tenu régulièrement à jour (n=159).

³⁹ EFS est en train de préparer quelques moyens d'enseignement destinés à être employés dans toute la Suisse.

Les formateurs/trices interrogé-e-s oralement font remarquer que certains cantons, p.ex. les cantons de Berne et de Zoug, ont élaboré leur propre guide méthodique.

Parmi les formateurs/trices interrogé-e-s par écrit, un nombre nettement plus marqué de Suisses-ses alémaniques que de Suisses-ses romand-e-s et de Tessinois-es indiquent avoir utilisé le guide méthodique type officiel.⁴⁰

Question de l'évaluation

Le guide méthodique type officiel convient-il comme directive d'instruction?

Résultat

53% des jeunes ayant utilisé le guide méthodique type officiel disent qu'il est possible de s'y tenir (n=270). Les principales raisons évoquées, selon lesquelles il n'est pas possible de le suivre à la lettre, sont les suivantes: Il est trop complexe, le temps nécessaire fait défaut, certaines tâches ne peuvent pas être réalisées dans l'entreprise formatrice et il y a une différence entre la théorie et la pratique.

66% des formateurs/trices indiquent qu'il est possible de suivre le guide méthodique type officiel (n=131). Pour certains, les problèmes proviennent de l'absence d'objectifs clairs, du manque de temps et du fait que certaines entreprises ne peuvent pas adapter toute la matière à la pratique.

Les formateurs/trices interrogé-e-s oralement complètent en disant qu'ils/elles ont dû adapter le guide méthodique à leur propre entreprise et qu'ils/elles n'ont pas pu transmettre les compétences dans l'ordre indiqué. Sa principale faiblesse réside dans son imprécision; cela apparaît d'une part dans l'évaluation du degré d'acquisition d'une compétence donnée, et d'autre part dans l'interprétation des exigences. Il s'ensuit des divergences entre les cantons. A titre d'exemple, dans le canton du Jura il est possible de travailler dans les soins après avoir suivi le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“, tandis que ce n'est pas le cas dans d'autres cantons.

Parmi les formateurs/trices interrogé-e-s par écrit, un nombre nettement plus marqué de Suisses-ses alémaniques que de Suisses-ses romand-e-s et de Tessinois-es indiquent qu'il est possible de s'en tenir au guide méthodique type officiel.⁴¹

Question de l'évaluation

Le guide méthodique type officiel est-il utile pour les apprenti-e-s et pour les formateurs/trices?

Résultat

10% seulement des apprenti-e-s estiment le guide méthodique type officiel comme étant „utile“, 30% comme étant „plutôt utile“, 41% comme étant „plutôt inutile“ et 20% comme „inutile“ (n=251). Chez les formateurs/trices, ces pourcentages sont respectivement de 40%,

⁴⁰ Utilisation: 66% des Suisses-ses alémaniques; 38% du reste de la Suisse.

⁴¹ Possibilité de le suivre à la lettre: 59% des Suisses-ses alémaniques, 38% des Romand-e-s et des Tessinois-es

41%, 17% et 3% (n=159). Parmi ces derniers, onze personnes mentionnent l'avoir utilisé uniquement comme fil conducteur.

Conclusion

La moitié des apprenti-e-s seulement disent avoir utilisé le guide méthodique type officiel. Les principales lacunes repérées par les personnes interrogées sont son imprécision et sa complexité. D'une part, l'évaluation du degré d'acquisition d'une compétence est difficile à saisir et, d'autre part, les exigences permettent une interprétation large. Aux yeux des formateurs/trices, les applications cantonales variées en sont la conséquence.

Etant donné que l'utilisation homogène du guide méthodique type constitue un avantage lors du changement de place d'apprentissage, du passage des épreuves aux EFA et de la recherche d'un emploi, la recommandation suivante est faite:

Recommandation

- Les objectifs d'apprentissage et les compétences correspondantes devraient être retravaillés et concrétisés dans l'Ofo, par l'intermédiaire d'un groupe de travail de préférence intercantonal, afin d'être uniformisés et précisés.⁴²

Question de l'évaluation

De quelle manière le changement de place d'apprentissage est-il organisé dans les différents cantons, et comment fonctionne la collaboration y relative des personnes concernées?

Résultat

Le changement de place d'apprentissage n'est pas organisé de la même manière dans tous les cantons. Parmi les sept associations cantonales interrogées, quatre indiquent que les jeunes doivent organiser l'échange par eux-mêmes (BE, TI, VD, ZH). Ces associations disposent d'une liste d'entreprises formatrices, que les apprenti-e-s peuvent demander. Dans le canton des Grisons, les jeunes sont en outre conseillés, en Valais le changement est organisé par l'école et dans le canton de Zoug, il existe la possibilité de confier l'échange au partenariat d'entreprises formatrices.

Selon les membres des associations consultés, la collaboration entre les lieux de formation, les associations et les cantons fonctionne en premier lieu grâce à un réseau personnel de relations, qui fonctionne bien.

Pour ce qui touche au changement de place d'apprentissage, un membre d'association considère la nouvelle loi sur la formation professionnelle (nLFPr) comme étant un problème. Cette dernière prévoit que les contrats d'apprentissage doivent être signés, dès le début de la formation, pour toute la durée de celle-ci. Or, la première année d'apprentissage permettait à de nombreux/ses apprenti-e-s de se déterminer en faveur d'un domaine d'approfondissement.

⁴² Cette recommandation a été prise en compte dans l'Ofo en consultation au moment de la rédaction de ce rapport.

Conclusion

Le changement de place d'apprentissage se déroule, de l'avis des membres des associations, relativement sans problème. Il faut toutefois prêter attention au fait que la collaboration entre les lieux de formation, le canton et l'association repose avant tout sur un réseau personnel de relations. Des structures formelles n'existent (pratiquement) pas. Etant donné que le changement de place d'apprentissage constitue un élément important du nouvel apprentissage, il est nécessaire – malgré le bon fonctionnement actuel – d'optimiser le fonctionnement existant, dans le sens d'une professionnalisation. De plus, la nLFPr du 13.12.02 (art. 14) prévoit que les contrats d'apprentissage doivent être conclus dès le début de la formation pour toute la durée de l'apprentissage. Cela nécessite une organisation officielle du changement de place d'apprentissage.

Recommandation

- L'organisation du changement de place d'apprentissage doit être mise sur pied de manière formelle.

Question de l'évaluation

Comment les enseignant-e-s évaluent-ils/elles la collaboration entre les responsables des cours d'introduction et les écoles professionnelles, pour ce qui touche aux objectifs, à la matière traitée et à l'échange d'informations?

Résultat

31% des enseignant-e-s disent que les objectifs définis dans les cours d'introduction correspondent „bien“ avec ceux de l'école professionnelle, 49%, qu'ils correspondent „plutôt bien“, 18% „plutôt mal“ et 2% „mal“ (n=49).

Pour ce qui touche à la matière traitée et aux échanges d'informations générales, ils/elles évaluent la collaboration comme suit:

Tableau 18: Collaboration cours d'introduction - école professionnelle

	Bonne ^a	Plutôt bonne	Plutôt mauvaise	Mauvaise
Les enseignant-e-s jugent la collaboration par rapport				
à la matière traitée (n=51)	33	39	14	14
aux échanges d'informations (n=52)	29	29	21	21

^a Réponses en %.

Il est déploré que les objectifs des cours d'introduction soient si peu connus, qu'il y ait des recoupements et que les cours se déroulent pendant la durée des cours normaux.

Question de l'évaluation

Comment les apprenti-e-s évaluent-ils/elles la coordination de la matière traitée aux cours d'introduction et dans les entreprises formatrices?

Résultat

Les apprenti-e-s jugent la coordination de la matière traitée dans les cours d'introduction et le travail au sein de l'entreprise de la manière suivante (n=216):

Tableau 19: Coordination matière des cours d'introduction - travail en entreprise

	Bonne ^a	Plutôt bonne	Plutôt mauvaise	Mauvaise
Les apprenti-e-s jugent la coordination de la matière du				
Cours d'introduction 1 (n=216)	17	57	25	1
Cours d'introduction 2 (n=219)	25	53	20	2

^a Réponses en %.

Question de l'évaluation

Comment les formateurs/trices jugent-ils/elles la collaboration avec les responsables des cours d'introduction, pour ce qui touche aux objectifs?

Résultat

Dans les entreprises, 28% des formateurs/trices indiquent que les objectifs fixés dans les cours d'introduction coïncident „bien“ avec ceux des entreprises, 59% qu'ils coïncident „plutôt bien“, 12% „plutôt mal“ et 1% „mal“ (n=154).

Pour ce qui concerne la collaboration dans la mise en oeuvre des objectifs de la formation en entreprise, ils/elles la jugent à 24% comme étant „bonne“, à 64% comme „plutôt bonne“, à 11% comme „plutôt mauvaise“ et à 1% comme „mauvaise“ (n=153).

Dans les critiques formulées par les formateurs/trices, les objectifs sont trop flous, la coordination ne joue pas encore, l'organisation (p.ex. communication de dates, utilisation du temps à disposition) et la synchronisation avec la matière à apprendre est mauvaise.

Conclusions

Selon un cinquième des formateurs/trices et des enseignant-e-s interrogé-e-s, les objectifs fixés dans les cours d'introduction ne coïncident pas bien ni avec ceux des écoles professionnelles, ni avec ceux des entreprises. De plus, ils seraient trop flous. Selon les déclarations d'un quart des apprenti-e-s, la matière enseignée coïncide mal avec le travail effectué dans l'entreprise. Les enseignant-e-s jugent la collaboration et les échanges d'informations peu satisfaisants. En plus de ces faiblesses, des lacunes sont constatées dans l'organisation, comme par exemple la synchronisation ou la communication de dates.

Recommandation

- Les objectifs des cours d'introduction doivent être clarifiés.⁴³
- Les connaissances pratiques transmises dans les cours d'introduction devraient coïncider avec les exigences des entreprises.⁴⁴
- Pour ce qui touche aux questions d'organisation, la collaboration entre l'école professionnelle et les cours d'introduction devrait être améliorée.

Question de l'évaluation

Comment les apprenti-e-s, resp. les formateurs/trices jugent-ils/elles la concordance entre la matière enseignée à l'école professionnelle et le travail effectué au sein de l'entreprise?

Résultat

A la fin de leur apprentissage, les apprenti-e-s ont une appréciation généralement plus négative que les formateurs/trices de la concordance entre la matière traitée à l'école professionnelle et le travail effectué au sein de l'entreprise:

Tableau 20: Concordance de la matière vue à l'école avec le travail en entreprise

	Oui ^a	Plutôt oui	Plutôt non	Non
La matière traitée à l'école aide au travail				
Apprenti-e-s (n=273)	26	52	18	4
Formateurs/trices (n=158)	45	49	6	1
La matière traitée à l'école est synchronisée avec le travail de l'entreprise				
Apprenti-e-s (n=271)	4	28	41	28
Formateurs/trices (n=160)	16	36	31	18
Le travail aide à comprendre la théorie traitée à l'école				
Apprenti-e-s (n=272)	34	41	20	5
Formateurs/trices (n=160)	53	43	5	–
La matière traitée à l'école se réfère principalement aux EFA				
Apprenti-e-s (n=274)	15	45	31	9
Formateurs/trices (n=153)	6	22	49	24
La matière traitée à l'école est souvent en contradiction avec le travail				
Apprenti-e-s (n=271)	9	35	37	19
Formateurs/trices (n=158)	3	13	46	39

^a Réponses en %.

⁴³ Cela a été intégré dans l'Ofo en consultation au moment de la rédaction de ce rapport.

⁴⁴ Idem.

Sur un plan général, 20% des enseignant-e-s estiment que la matière coïncide „bien“, 61% qu'elle coïncide „plutôt bien“, 15% „plutôt mal“ et 3% „mal“ (n=59).

Trois enseignant-e-s mentionnent qu'il est difficile de faire coïncider la matière traitée à l'école avec le travail en entreprise, car toutes les entreprises ne sont pas pareilles.

Les formateurs/trices de Suisse romande et du Tessin jugent la synchronisation de la matière traitée à l'école avec le travail nettement meilleure que leurs collègues de Suisse alémanique.⁴⁵

Conclusion

La concordance de la matière traitée à l'école avec le travail au sein de l'entreprise est décrite par un taux considérable d'apprenti-e-s et de formateurs/trices comme n'étant pas optimale. A leurs yeux, les problèmes se situent en premier lieu au niveau de la synchronisation et de la concordance des contenus entre l'école professionnelle et l'entreprise.

Question de l'évaluation

Quelle opinion les formateurs/trices et les enseignant-e-s ont-ils/elles de leur collaboration?

Résultat

Les formateurs/trices et les enseignant-e-s décrivent leur collaboration comme étant généralement „(plutôt) bonne“, cependant les entreprises donnent une meilleure appréciation – sauf en ce qui concerne les échanges d'informations. L'appréciation de la collaboration en relation avec les compétences clés constitue une exception. Sur ce point, un tiers des enseignant-e-s la décrivent comme étant „(plutôt) mauvaise“. Il en va de même pour la collaboration concernant la matière traitée:

⁴⁵ 94% de la Suisse romande / du Tessin; 31% de la Suisse alémanique

Tableau 21: Collaboration école - entreprise

	Bonne ^a	Plutôt bonne	Plutôt mau- vaise	Mauvaise
Echanges d'informations en général				
Enseignant-e-s (n=60)	38	42	18	2
Formateurs/trices (n=160)	39	39	20	2
Echanges d'information en cas de diffi- cultés				
Enseignant-e-s (n=58)	41	47	10	2
Formateurs/trices (n=142)	40	43	16	1
Changement de place d'apprentissage selon le règlement				
Enseignant-e-s (n=48)	25	56	19	–
Formateurs/trices (n=113)	52	39	7	2
Matière traitée				
Enseignant-e-s (n=53)	30	40	25	6
Formateurs/trices (n=152)	43	45	9	2
Encouragement des compétences clés				
Enseignant-e-s (n=54)	20	46	28	6
Formateurs/trices (n=133)	38	50	11	1

^a Réponses en %.

Conclusion

La collaboration concernant la matière traitée, l'encouragement des compétences clés et les échanges d'informations reçoivent en général une appréciation moins bonne de la part des entreprises et des écoles professionnelles que la collaboration lors des échanges d'informations en cas de difficultés et lors du changement de place d'apprentissage.

Recommandation

- La collaboration entre l'école professionnelle et l'entreprise formatrice devrait être accrue pour ce qui touche aux échanges d'informations, à la matière traitée à l'école et à l'encouragement des compétences clés.⁴⁶

⁴⁶ Dans l'Ofo, en consultation au moment de la rédaction de ce rapport, les objectifs d'apprentissage de la matière traitée à l'école sont énumérés de manière plus claire, de même que les objectifs évaluateurs pour les trois lieux de formation.

Question de l'évaluation

Comment les entreprises et les écoles professionnelles jugent-elles la mise en œuvre du concept de formation?

Résultat

Les formateurs/trices et les enseignant-e-s jugent la mise en œuvre du concept de formation de la manière suivante:

Tableau 22: Mise en oeuvre du concept de formation en général

	Sans problème ^a	Plutôt sans problème	Plutôt problématique	Problématique
Evaluation par				
Enseignant-e-s (n=59)	12	31	34	24
Formateurs/trices (n=157)	29	48	19	4

^a Réponses en %.

Parmi les enseignant-e-s ayant répondu, 58% jugent la mise en œuvre du nouveau concept de formation comme étant „(plutôt) problématique“; les formateurs/trices, quant à eux/elles, sont seulement 23% à défendre cette opinion.

Les enseignant-e-s déplorent avant tout le manque d'informations et de coordination entre les cantons en relation avec les plans d'études cadres. Les formateurs/trices soulignent en premier lieu le peu de chances de réussir cet apprentissage pour des élèves faibles, l'absence de coordination entre les cantons et les informations lacunaires et tardives reçues sur les EFA.

Dans le détail, les enseignant-e-s donnent l'évaluation suivante de la mise en œuvre:

Tableau 23: Mise en oeuvre du concept de formation à l'école professionnelle

	Bonne ^a	Plutôt bonne	Plutôt mauvaise	Mauvaise
Les enseignant-e-s jugent la mise en œuvre concernant				
Le volume de la matière (n=54)	17	56	42	4
le contenu des cours (n=55)	20	51	27	2
les changements dans les effectifs en cas de changement de place d'apprentissage (n=76)	78	22	–	–
l'hétérogénéité de la classe en 3ème année d'apprentissage (n=75)	53	9	8	29
le rôle de l'école professionnelle dans l'encouragement des compétences clés (n=76)	51	46	3	–

^a Réponses en %.

Les enseignants justifient leur appréciation de la manière suivante: le volume de matière est trop importante en regard des objectifs visés et du nombre de leçons à disposition, le niveau est en partie inadapté aux apprenti-e-s et les objectifs sont trop flous. La difficulté, dans une classe hétérogène de troisième année, est liée au fait que les élèves n'ont pas le même niveau de connaissances et proviennent de différents cantons.

Le tableau suivant explicite l'appréciation d'aspects spécifiques à la mise en œuvre dans les entreprises:

Tableau 24: Mise en œuvre du concept de formation en entreprise

	Bonne ^a	Plutôt bonne	Plutôt mauvaise	Mauvaise
Les formateurs/trices jugent la mise en œuvre concernant				
la formation dans un large champ professionnel (n=152)	62	32	7	–
le changement de place d'apprentissage (n=123)	42	34	20	4
les domaines d'approfondissement à choix (n=149)	51	26	16	7

^aRéponses en %.

Pour ce qui concerne l'étendue du champ professionnel, les formateurs/trices vivent mal le fait que tout soit abordé de manière superficielle, que, de ce fait, les gestionnaires en économie familiale ne soient des professionnels dans aucun secteur et qu'il y ait beaucoup de recoupements avec d'autres apprentissages. Concernant le changement de place d'apprentissage, le manque de places est cité. Concernant les domaines d'approfondissement à choix, leur étendue est critiquée et leur utilité est remise en question.

Conclusion

Ce sont avant tout les enseignant-e-s qui voient des problèmes dans la mise en œuvre du concept de formation. Cela se révèle le plus nettement dans la question concernant l'hétérogénéité de la classe en troisième année d'apprentissage, mais également à la question touchant au volume de matière et aux contenus des cours.

Dans les entreprises, ce sont principalement le changement de place d'apprentissage et les domaines d'approfondissement qui sont critiqués. La prochaine partie du chapitre permet de faire la lumière sur les critiques faites aux domaines d'approfondissement (voir chapitre 6.5 „Recoupements avec les professions de la santé et du domaine social“).

Les deux lieux de formation critiquent le manque d'informations et de coordination entre les cantons.

Bref résumé

Durant le premier cycle de formation, le concept de formation n'a pas encore été mis en œuvre de manière optimale: Des moyens d'enseignement et de la documentation uniformes font défaut, le guide méthodique type officiel n'est utilisé que par la moitié des apprenti-e-s et la

collaboration entre les lieux de formation peut être encore améliorée pour ce qui touche à la concordance de la matière traitée, aux échanges d'informations, mais également aux objectifs d'apprentissage. De plus, le manque d'informations et la coordination insuffisante entre les cantons est critiquée.

Tous les membres des associations interrogés décrivent l'organisation du changement de place d'apprentissage comme présentant relativement peu de problèmes, un quart des formateurs/trices dépeignent toutefois la mise en œuvre comme étant „(plutôt) mauvaise“. Il y a ici un besoin de professionnalisation.

Les formateurs/trices jugent la réalisation de la formation dans un large champ professionnel comme étant positive.

6.5 Recoupements avec les professions de la santé et du domaine social, respectivement de l'hôtellerie et de la restauration⁴⁷

Cette partie du chapitre englobe les questions concernant les recoupements de l'apprentissage en économie familiale avec les apprentissages du domaine de la santé et du travail social. Elle aborde par ailleurs les avantages et les inconvénients liés à la prise en compte de compétences de base du domaine de la santé et du travail social, ainsi que les avantages et les inconvénients du domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“. La collaboration entre les associations responsables constitue le point final.

Question de l'évaluation

Quels recoupements peuvent être constatés avec les apprentissages du domaine de la santé et du social, pour ce qui touche aux compétences clés?

Résultat

Ont été analysés les recoupements avec les apprentissages d'assistant-e en soins et santé communautaire et d'aide familial-e, ainsi qu'avec les apprentissages de sociologue et d'accompagnateur/trice pour personnes âgées⁴⁸.

Lors de l'analyse des compétences clés⁴⁹, deux problèmes sont apparus: En premier lieu, les documents (règlements et guides méthodiques) sur lesquels s'appuie l'analyse n'en étaient pas au même stade de conception. La comparaison ne pouvait donc se faire que de façon limitée. Deuxièmement, il est très difficile de rendre les compétences clés opérationnelles, c.-à-d. mesurables. Il est apparu que, dans les documents retenus, toutes les compétences clés n'étaient pas explicitées au niveau des objectifs détaillés⁵⁰. Les documents concernant

⁴⁷ La comparaison avec les professions de l'hôtellerie et de la restauration n'a été possible que dans une très petite mesure, car au moment de l'évaluation les nouveaux apprentissages en étaient au stade du concept. Pour cette raison, nous renonçons à en présenter des résultats dans ce rapport.

⁴⁸ Ces deux professions ont, dans l'intervalle, été regroupées dans l'apprentissage d'accompagnant-e socio-éducatif/ve.

⁴⁹ Le cadre de la comparaison repose sur le schéma de Frey, Balzer, Renold & Nenniger, 2002 pour les compétences professionnelles, méthodologiques et sociales. Les aspects non cités dans ce rapport mais figurant dans les documents des apprentissages analysés ont été pris en compte. Pour les compétences professionnelles, ce sont les compétences de l'apprentissage de gestionnaire en économie familiale qui ont servi de références.

⁵⁰ Les compétences sont formulées en objectifs généraux et particuliers. Ces derniers constituent le niveau le plus précis des objectifs et servent donc de niveau de comparaison.

l'apprentissage en économie familiale énumèrent les compétences „Techniques de travail“, „Aptitude à transférer“, „Aptitude à résoudre les conflits“, „Autonomie“, „Aptitude au travail en équipe“ et „Collaboration“ dans les objectifs généraux seulement, resp. dans les dispositions générales. De ce point de vue, l'analyse n'a pu se faire que partiellement. En conséquence, les résultats doivent être lus avec prudence. Seules des tendances sont perceptibles.

En résumé, la comparaison des compétences clés de l'apprentissage en économie familiale avec les formations mentionnées plus haut permet de tirer les conclusions suivantes⁵¹:

Compétences professionnelles : L'apprentissage de sociologue présente les recouvrements les plus marqués⁵² avec l'apprentissage de gestionnaire en économie familiale („Cuisine/alimentation“, „Service de maison“ et „Entretien du linge“), ainsi que celui d'assistant-e en soins et santé communautaire („Entretien du linge“, „Administration“ et „Service de maison“). L'apprentissage où on trouve le moins de similitudes est celui d'accompagnateur/trice pour personnes âgées („Cuisine/alimentation“ et „Service de maison“).

De nombreuses compétences du domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“ sont également citées dans les documents concernant les professions du domaine de la santé.

Compétences méthodologiques: Dans ce domaine de compétences clés, il y a principalement des points communs avec les apprentissages sociaux et d'aide familial-e („Objectivité“, „Réflexion“, „Capacité d'analyse“).

Etant donné que les compétences „Techniques de travail“, „Aptitude à transférer“ et „Aptitude à résoudre des conflits“ sont également énumérées dans l'apprentissage en économie familiale, mais qu'elles figurent surtout dans les objectifs généraux, la comparaison de ces compétences au niveau des objectifs particuliers est réduite.

Compétences sociales: La comparaison fait avant tout ressortir des recouvrements avec les apprentissages sociaux. Les points communs apparaissent ici dans les compétences „Goût des responsabilités“, „Aptitude à gérer les conflits“, „Aptitude à la communication“ et „Adopter un comportement adapté à la situation“. Il y a des recouvrements avec tous les apprentissages pour ce qui touche au „Goût des responsabilités“, ainsi que, avec quelques réserves, pour „Autonomie“ et „Collaboration“ (la description de ces dernières fait défaut).

Conclusion

Une comparaison d'ensemble des compétences clés permet de dire qu'il y a de nombreux points communs, tant avec les professions du domaine de la santé qu'avec celles du travail social. Il est frappant de retrouver une majorité de compétences similaires dans les documents de l'apprentissage en économie familiale et dans ceux des apprentissages sociaux – avant tout sociologue. Cela vaut pour les trois domaines de compétences clés analysés (compétences professionnelles, méthodologiques et sociales). Dans les compétences professionnelles, on trouve de nombreux recouvrements avec l'assistant-e en soins et santé communautaire. Cela s'accroît encore lorsqu'on prend en compte le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“.

⁵¹ Une liste détaillée indiquant l'étendue des différentes compétences de chaque apprentissage, ainsi que leur comparaison, se trouve dans le rapport intermédiaire de septembre 2002. Celui-ci est disponible chez EFS ou à l'ISFPF.

⁵² Ces déclarations sont à comprendre sur un plan quantitatif, c.-à-d. qu'on a comparé le nombre de fois où les compétences sont citées. Elles ne sont pas pondérées en fonction de leur contenu.

Recommandation

- L'apprentissage de gestionnaire en économie familiale devrait se démarquer à court terme des professions mentionnées plus haut, par la description plus précise de ses compétences dans les domaines de la santé et du travail social, et rechercher sur le long terme une collaboration avec les apprentissages du domaine de la santé et du travail social, dans l'optique d'une coordination.
- Toutes les compétences doivent être formulées au niveau des objectifs les plus détaillés⁵³ et être définies de manière à pouvoir être transmises et contrôlées à l'école et dans l'entreprise, et être examinées lors des EFA.

Question de l'évaluation

Quels avantages et inconvénients découlent de la prise en compte de compétences de base du domaine de la santé et du travail social, dans l'apprentissage faisant l'objet de la présente évaluation (secteur „Santé/domaine social“)?

Résultat

La majorité des personnes interrogées (formateurs/trices resp. employeurs, membres des associations et conseillers/ères en orientation professionnelle) voient des avantages à cette prise en compte. D'une part, les apprenti-e-s acquièrent des compétences sociales, ils/elles sont sensibilisé-e-s au comportement à adopter face aux bénéficiaires de soins et aux clients et ils/elles sont capables de faire preuve d'une plus grande compréhension envers ces personnes. D'autre part, ils/elles ont un aperçu d'un autre domaine, resp. de l'entreprise dans son ensemble. Cela pourrait déboucher entre autres sur de nouvelles formes de collaboration. L'absence de délimitation claire par rapport aux soins est l'inconvénient mentionné. Il pourrait s'avérer également difficile pour les entreprises de décider si elles doivent engager des assistant-e-s en soins et santé communautaire, des accompagnateurs/trices pour personnes âgées ou des gestionnaires en économie familiale.

Conclusion

La prise en compte de compétences de base touchant aux relations humaines et permettant d'avoir un aperçu dans un autre secteur est considérée comme un avantage. L'inconvénient de cette prise en compte réside là où il n'y a pas de délimitation claire face aux soins.

Recommandation

- Les compétences dans le domaine de la santé devraient se limiter à des activités se rapportant à l'économie familiale.⁵⁴

⁵³ Cette partie de la recommandation a été intégrée dans l'Ofo.

⁵⁴ Dans la nouvelle Ofo, ces compétences ont été précisées.

Question de l'évaluation

Quels avantages et inconvénients comporte le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“?⁵⁵

Résultat

L'appréciation de ce domaine d'approfondissement est très controversée. La moitié des personnes interrogées considèrent comme un avantage le fait d'avoir un aperçu dans un autre secteur, resp. l'acquisition de compétences correspondant au milieu des établissements médico-sociaux. Trois des personnes interrogées trouvent que cet aperçu peut également être utile dans l'optique d'une deuxième formation ultérieure. Deux personnes n'y voient aucun avantage. La moitié des personnes interrogées considèrent comme un inconvénient le fait de ne pas savoir clairement où les gestionnaires en économie familiale ayant choisi ce domaine d'approfondissement peuvent être employé-e-s. En cas d'engagement dans le domaine des soins, leur statut serait limité à celui de personnel auxiliaire. Cela peut en outre créer des conflits avec le secteur des soins.

Conclusion

Il y a des ambiguïtés dans les compétences et les possibilités d'engagement des gestionnaires en économie familiale, domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“.

De plus, c'est l'environnement professionnel qui est décrit dans „Economie familiale dans le domaine des soins“ ainsi que dans „Economie familiale en agriculture“, tandis que dans „Economie familiale en ménage collectif“, c'est la structure de l'entreprise. Un hôpital ou un home d'une certaine importance ont la possibilité d'offrir tant le domaine d'approfondissement „Economie familiale en ménage collectif“ que „Economie familiale dans le domaine des soins“, ce qui peut accroître l'insécurité.

Recommandation

- Dans le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“, les secteurs où les gestionnaires en économie familiale peuvent être employé-e-s devraient être précisés, tout comme les compétences dont ils/elles disposent dans ces secteurs.⁵⁶
- Les domaines d'approfondissement doivent être établis selon des critères objectifs.⁵⁷

⁵⁵ Etant donné que, lors de l'enquête réalisée auprès des membres des associations, il a été fait état de problèmes en relation avec ce domaine d'approfondissement (concurrence créée par la formation d'assistant-e en soins et santé communautaire et l'apprentissage social, manque de précision quant à la fonction exercée dans l'entreprise, frais d'organisation pour les petits cantons), les formateurs/trices / employeurs et les conseillers/ères en orientation professionnelle ont aussi été consultés sur ce point.

⁵⁶ Dans la nouvelle Ofo, le domaine d'approfondissement „Economie dans le domaine des soins“ a été revu et intégré au domaine d'approfondissement „Economie familiale en ménage collectif“.

⁵⁷ L'Ofo ne prévoit plus que deux domaines d'approfondissement: „Economie familiale en ménage collectif“ et „Economie familiale dans la production de denrées alimentaires“.

Question de l'évaluation

Comment s'organise la collaboration des associations concernées au sein du champ professionnel?

Résultat

Etant donné que les associations du domaine de la santé et du travail social n'ont pas encore été fondées, la collaboration est quasi inexistante – que ce soit au niveau des associations ou entre associations et offices d'orientation professionnelle. Du fait de la nécessité d'une coordination, la recommandation suivante est faite:

Recommandation

- Une collaboration avec les associations du domaine de la santé et du travail social devrait être recherchée à moyen ou long terme (voir recommandation p. 54).

Bref résumé

Sur le plan des compétences, il existe de nombreux recouvrements avec les apprentissages du domaine de la santé et du travail social, et en premier lieu avec celui de sociologue. Une réserve doit cependant être émise, car une grande partie des documents sur lesquels l'analyse s'est appuyée en étaient encore au stade de projets.

Les personnes interrogées jugent la prise en compte de compétences du domaine de la santé et du travail social comme étant le plus souvent positive. Par contre, le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“ récolte de nombreuses critiques: Il existe des ambiguïtés au niveau des compétences des gestionnaires en économie familiale et des possibilités d'engagement, et ce domaine d'approfondissement est interprété ou appliqué de façon très hétérogène. Sur ce point, des améliorations sont nécessaires.

La collaboration d'EFS avec les organisations compétentes n'a pas été possible jusqu'ici, les associations correspondantes n'étant pas encore constituées. Elle est toutefois recommandée pour le futur.

7 Considération finale

L'évaluation devait permettre, d'une part, d'analyser si l'apprentissage fait ses preuves et si les résultats donnent des indications pour l'élaboration de l'ordonnance sur la formation. D'autre part, grâce à l'analyse des recouvrements avec les professions du domaine de la santé et du travail social, l'objectif était de permettre au nouvel apprentissage de mieux se positionner au sein du champ professionnel.

L'évaluation a clairement démontré que l'apprentissage répond aux besoins sur de nombreux points:

Premièrement, l'association faîtière Economie familiale Suisse a réussi à développer un apprentissage en trois ans qui en est, cette année déjà, à sa cinquième volée à l'échelon national. Des places d'apprentissage sont offertes tant dans le secteur privé que dans le secteur collectif, et dans toute l'étendue du champ professionnel – et cela à une époque où les médias font fréquemment état de la diminution du nombre de places d'apprentissage.

Deuxièmement, la plupart des entreprises et des apprenti-e-s interrogé-e-s apprécient la polyvalence de la formation.

Troisièmement, les prestations de l'école professionnelle et des entreprises répondent, pour la plupart, aux exigences.

Quatrièmement, les contenus de formation satisfont aux exigences des entreprises formatrices, ainsi qu'à celles des employeurs.

Cinquièmement, les gestionnaires en économie familiale qualifié-e-s sont pour la plupart satisfait-e-s de leur formation; ils/elles l'utilisent pour différentes activités ou perfectionnements professionnels. La plupart, soit plus des quatre cinquièmes ont trouvé un emploi dans les neuf mois suivant les EFA, ce qui est un bon résultat en comparaison d'autres personnes en fin de formation et compte tenu surtout du manque de notoriété de cette profession.

Mais l'évaluation a également démontré qu'il était nécessaire d'agir sur certains points:

Premièrement, tant les compétences dont devraient disposer les gestionnaires en économie familiale que les possibilités d'emploi de ces professionnels sont trop floues.

Deuxièmement, il n'existe pas de moyens d'enseignement adéquats pour cet apprentissage.

Troisièmement, la synchronisation optimale de la matière et les échanges d'informations entre les trois lieux de formation font défaut.

Quatrièmement, la coordination entre les cantons est insuffisante.

Il faut toutefois souligner qu'une partie importante des faiblesses décelées par l'évaluation ont été prises en compte lors de l'élaboration de l'Ofo, en consultation au moment de la rédaction de ce rapport – l'évaluation a donc produit des effets.

Par ailleurs, l'évaluation a révélé que l'apprentissage pourra résister à long terme uniquement si les recommandations suivantes sont aussi prises en compte:

- Communication sur la formation de gestionnaire en économie familiale mieux adaptée aux différents groupes cibles.
- Mise en œuvre ciblée de l'Ofo.
- Collaboration des associations actives dans ce champ professionnel afin de coordonner les apprentissages dans ce secteur et, en conséquence, de mieux profiler la formation au sein du champ professionnel.

En conclusion, on peut dire qu'actuellement, en regard des cinq interrogations du départ analysées dans ce rapport, l'apprentissage répond en grande partie aux besoins. La situation, telle qu'elle se présentera dans quelques années, dépend de nombreux facteurs. Certains ne peuvent quasiment pas être influencés par l'association Economie familiale Suisse, pour d'autres, c'est possible. Si les responsables de cet apprentissage réussissent à le positionner au sein du champ professionnel et à développer le concept en tenant compte de l'évolution sociale et politique, il y a de fortes chances pour qu'une future évaluation débouche sur des résultats positifs semblables.

Bibliographie

Littérature

Borz, J. (1999). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. Berlin Heidelberg New York: Springer.

Euler, D. (1999). *Kooperation der Lernorte in der Berufsbildung*, Heft 75. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

Frey, A. & Balzer, L. (2001). Theoretische Grundlagen des Evaluationsrahmens. In P. Nenniger & H. Summermatter (Hrsg.), *Reform der kaufmännischen Grundausbildung, Bd. 1. Innovationen, Implementationen und Evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Frey, A. & Balzer, L. & Renold, U. & Nenniger, P. (2002). *Reform der kaufmännischen Grundausbildung, Bd. 2. Instrumente der Evaluation*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung*, Bd. 1. Weinheim: Belz.

Flick, U. (1996). *Qualitative Forschung*. Reinbek: Rowohlt.

Sources

Bildungsverordnung Fachangestellte Gesundheit / Fachangestellter Gesundheit, Erlass von der SDK am 6. Juni 2002.

Hauspflegerin/Hauspfleger, Reglement über die Ausbildung und den beruflichen Unterricht, die Praktika und die Lehrabschlussprüfung vom 5. Februar 2001.

Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter, Reglement über die Ausbildung und die Lehrabschlussprüfung vom 20. Mai 1999.

Modell-Lehrgang für die Berufslehre Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter, August 1999.

Sozialagogin/Sozialagoge Betagtenbetreuerin/Betagtenbetreuer, Vorläufige Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften vom 2. Mai 2001.

Unterlagen für den Modell-Lehrgang zum vorläufigen Ausbildungsreglement Soziale Lehre vom 24. April 2001.

Unterlagen für den Lehrplan zum vorläufigen Ausbildungsreglement Soziale Lehre vom 24. April 2001.

Annexe

Questions de l'évaluation	Personnes interrogées					
	Apprenti-e-s	Enseignant-e-s	Formateurs/trices	Membres d'assoc.	Employeurs	Conseillers en o.p.
1. L'apprentissage, conçu par rapport à un large champ professionnel, répond-il aux besoins du marché du travail?						
Comment s'organise la recherche d'emploi des gestionnaires en économie familiale après les examens de fin d'apprentissage (EFA)?	X			X	X	X
Le domaine d'approfondissement en troisième année d'apprentissage facilite-t-il les débuts dans la profession?				X	X	X
Selon quels critères les employeurs consultés ont-ils engagé des gestionnaires en économie familiale?					X	
Dans quels secteurs des entreprises les gestionnaires en économie familiale sont-ils/elles employé-e-s?	X				X	
Les compétences acquises suffisent-elles pour répondre aux besoins des employeurs? Où y a-t-il des lacunes?	X		X		X	
2. Le succès de la formation est-il assuré?						
Au début de leur apprentissage, les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant de l'étendue du champ professionnel (ménage familial, hôtellerie et restauration, agriculture, santé et domaine social) et, si oui, qui les a informé-e-s?	X					
Les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant de la possibilité de changer de place d'apprentissage et l'utilisent-ils/elles également en changeant de région linguistique?	X					
Y a-t-il eu des problèmes liés au changement de place d'apprentissage et, si oui, lesquels?	X		X	X		
Les apprenti-e-s sont-ils/elles informé-e-s des domaines d'approfondissement à choix en troisième année d'apprentissage?	X					
A la fin de l'apprentissage, les apprenti-e-s disposent-ils/elles de compétences clés dans toute l'étendue souhaitée?	X					
A la fin de leur apprentissage, les apprenti-e-s sont-ils/elles au courant des possibilités de perfectionnement à leur disposition?	X					
Quelles carrières professionnelles les gestionnaires en économie familiale visent-ils/elles ou planifient-ils/elles?	X			X		X
Avec le recul, les gestionnaires en économie familiale sont-ils/elles satisfait-e-s de leur formation?	X					

	Apprenti-e-s	Enseignant-e-s	Formateurs/trices	Membres d'assoc.	Employeurs	Conseillers en o.p.
3. Les prestations des responsables de la formation professionnelle des trois lieux de formation (cours d'introduction, école professionnelle et entreprise formatrice) répondent-elles à leur mandat?						
<i>Cours d'introduction</i>						
„L'introduction générale“ du cours d'introduction 1 facilite-t-elle les débuts de l'apprentissage?	X					
Les connaissances pratiques (du domaine d'approfondissement) enseignées dans les cours d'introduction 1, 2 et 3 sont-elles suffisantes pour que les apprenti-e-s puissent les exercer et les approfondir de manière aussi autonome que possible au sein de l'entreprise formatrice?	X					
<i>Ecole professionnelle</i>						
Les cours sont-ils organisés sous forme partenariale?	X	X				
Dans les écoles professionnelles, les compétences clés sont-elles encouragées? Où y a-t-il des lacunes?	X	X				
Les enseignant-e-s expliquent-t-ils/elles les points communs et les différences existant entre les deux lieux de formation – ménage familial et ménage collectif?	X	X				
<i>Entreprises</i>						
Pourquoi les entreprises forment-elles des gestionnaires en économie familiale?			X			
L'offre en places d'apprentissage couvre-t-elle l'ensemble du champ professionnel, de même que les secteurs familial et collectif?	X		X			
Les domaines de l'apprentissage sont-ils tous couverts au sein des entreprises?	X		X			
Dans les entreprises formatrices, les compétences clés sont-elles encouragées? Où y a-t-il des lacunes?	X		X			
Procède-t-on au moins deux fois par année à un entretien de qualification?	X		X			
4. De quelle manière les lieux de formation appliquent-ils le concept de la formation?						
Y a-t-il suffisamment de documentation et de moyens d'enseignement à disposition? Ceux-ci aident-ils à comprendre la matière enseignée?	X	X				
Le guide méthodique type officiel est-il utilisé?	X		X			
Le guide méthodique type officiel convient-il comme directive d'instruction?	X		X			
Le guide méthodique type officiel est-il utile pour les apprenti-e-s et pour les formateurs/trices?	X		X			
De quelle manière le changement de place d'apprentissage est-il organisé dans les différents cantons, et comment fonctionne la collaboration y relative des personnes concernées?				X		

	Apprenti-e-s	Enseignant-e-s	Formateurs/trices	Membres d'assoc.	Employeurs	Conseillers en o.p.
Comment les enseignant-e-s évaluent-t-ils/elles la collaboration entre les responsables des cours d'introduction et les écoles professionnelles pour ce qui touche aux objectifs, à la matière traitée et à l'échange d'informations?		X				
Comment les apprenti-e-s évaluent-ils/elles la coordination de la matière traitée aux cours d'introduction et dans les entreprises formatrices?	X					
Comment les formateurs/trices jugent-ils/elles la collaboration avec les responsables des cours d'introduction, pour ce qui touche aux objectifs?			X			
Comment les apprenti-e-s, resp. les formateurs/trices jugent-ils/elles la concordance entre la matière enseignée à l'école professionnelle et le travail effectué au sein de l'entreprise?	X	X	X			
Quelle opinion les formateurs/trices et les enseignant-e-s ont-ils/elles de leur collaboration?		X	X			
Comment les entreprises et les écoles professionnelles jugent-elles la mise en œuvre du concept de formation?		X	X			
5. Quels sont les recoupements existant avec les professions du domaine de la santé et du travail social?						
Quels recoupements peuvent être constatés avec les apprentissages du domaine de la santé et du travail social, pour ce qui touche aux compétences clés?						
Quels avantages et inconvénients découlent de la prise en compte de compétences de base du domaine de la santé et du travail social, dans l'apprentissage qui fait l'objet de la présente évaluation (secteur „Santé/domaine social“)?				X	X	X
Quels avantages et inconvénients comporte le domaine d'approfondissement „Economie familiale dans le domaine des soins“?				X	X	X
Comment s'organise la collaboration des associations concernées au sein du champ professionnel?				X		

SIBP Schriftenreihe / Cahiers de l'ISFPF / Quaderni ISFPF

- Nr. 1 Didaktikkurs I und II. Rahmenlehrplan für die deutschsprachige Schweiz, Zollikofen 1996 (vergriffen) / Neuauflage der Schriftenreihe Nr. 1, Zollikofen 2002
- Nr. 2d Zukünftiger Status des Instituts. Bericht der Arbeitsgruppe, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 2f Le statut futur de l'Institut. Rapport du groupe de travail, Zollikofen 1996 (épuisé)
- Nr. 3 Ausbildung in den Berufen der Haustechnik. Studie im Auftrag der Eidg. Berufsbildungskommission, Zollikofen 1996 (vergriffen)
- No. 4i La formazione commerciale duale: proposte di riforma, Zollikofen 1996
- Nr. 5 25 Jahre SIBP 1972 – 1997, Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Schweizerischen Instituts für Berufspädagogik, Zollikofen 1997
- Nr. 6 Evaluationsbericht über die Ausbildung von Lehrkräften für den praktischen Unterricht, Zollikofen 1997
- Nr. 7 Umsetzung des Rahmenlehrplanes für den allgemeinbildenden Unterricht an den Berufsschulen, Zollikofen 1997 (vergriffen)
- Nr. 8 Sondermassnahmen für die berufliche Weiterbildung (1990 – 1996), Zollikofen 1997
- Nr. 9 Lernen in einer neuen Kultur und Sprache, Zollikofen 1998
- Nr. 10 Choreografien unterrichtlichen Lernens als Konzeptionsansatz für eine Berufsfelddidaktik, Zollikofen 2000
- Nr. 11 Berufspraktische Bildung – Dokumentation zur Impulstagung vom 12. Mai 2000, Zollikofen 2000
- Nr. 12 Integration oder Re-Integration – Dokumentation zur Tagung vom 8./9. Dezember 2000, Zollikofen 2001
- Nr. 13d Virtuelle Welten, Zollikofen 2001
- Nr. 13f Mondes Virtuels, Zollikofen 2001
- Nr. 14 Vereinbarkeit von Beruf und Familie – Dokumentation zu einem etwas andern SIBP-Kurs, Zollikofen 2001
- Nr. 15 Entwicklung und Evaluation von zwei Langzeit-Lehrgängen, Zollikofen 2002
- Nr. 16 Die Evaluation des DELV-Programmes bei Schülerinnen und Schülern in der beruflichen Ausbildung, Zollikofen 2002
- Nr. 17 Berufsbildung USA, Zollikofen 2002
- Nr. 18 Barriere Sprachkompetenz, Zollikofen 2002
- Nr. 19 Die Festlegung von Standards für die Ausbildung von allgemeinbildenden Lehrpersonen an Berufsschulen, Zollikofen 2003
- Nr. 20 Gendergerecht unterrichten an Berufsschulen, Zollikofen 2003
- Nr. 21 Lernbegleitung – Lernberatung – Coaching, Zollikofen 2003
- Nr. 22 Interkulturelle Kompetenzen für Auszubildende, Zollikofen 2003
- Nr. 23 Von der Anlehre zur zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Attest, Zollikofen 2003
- Nr. 24 Erfahrungen mit E-Learning in der Berufsbildung: Das Projekt ICT.SIBP-ISFPF, Zollikofen 2004
- Nr. 25 Evaluation der dreijährigen Berufslehre „Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter“, Zollikofen 2004 / Evaluation de l'apprentissage en trois ans de „gestionnaire en économie familiale“, Zollikofen 2004

wird fortgesetzt / à suivre / seguirà

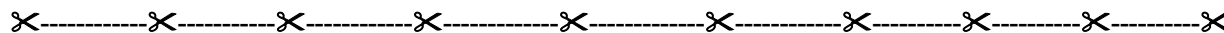
En collaboration avec CPS - WBZ

(Centre suisse pour la formation continue des professeurs de l'enseignement secondaire / Schweizerische Zentralstelle für die Weiterbildung von Mittelschullehrpersonen)

- Kriterienkatalog Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung, Zollikofen/Luzern, 2000 (édition remaniée)
- Version électronique à télécharger: www.wbz-cps.ch/deutsch/forschung/folgeseiten/publikat.html

Veillez s.v.p. adresser vos commandes par écrit (poste ou fax) ou par courrier électronique mediothek.sibp@bbt.admin.ch, Sur notre site www.sibp.ch (SIBP Zollikofen → Forschung und Entwicklung → Schriftenreihen → Chronologische Liste) vous pouvez aussi télécharger les cahiers désirés.

Merci!



ou copier...

BULLETIN DE COMMANDE

Prière d'envoyer (gratuitement) à l'adresse suivante:

✂ Institution

Nom/Prénom

✂ Adresse

Code postal/Lieu

✂ Téléphone et e-mail (pour demandes de précision éventuelles):

✂ Ex. CPS/ISFPF **Kriterienkatalog** Geschlechtergleichstellung in Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung

..... Ex. Cahiers de l'ISFPF no

✂ Ex. Cahiers de l'ISFPF no

..... Ex. Cahiers de l'ISFPF no

✂ Ex. Cahiers de l'ISFPF no

Bulletin de commande renvoyer à: ISFPF, Case postale 637, 3052 Zollikofen / Fax: 031 323 77 77