PHBern
Pädagogische Hochschule

Évaluation 2022

Histoires de réussites du PAI : rapport d'études de cas

Integrationsvorlehre (INVOL)
Préapprentissage d'intégration (PAI)
Pretirocinio d'integrazione (PTI)

Iris Michel, Marlise Kammermann,
Simone Hämmerli, Annic Frias,
Marie-Theres Schönbächler,
Barbara E. Stalder

Mars 2023

source: https://doi.org/10.57694/7094 | downloaded: 29.4.2024

Suggestion de citation :

Michel, I., Kammermann, M., Hämmerli, S., Frias, A., Schönbächler, M.-T., & Stalder, B. E. (2023). *Évaluation du Pré-apprentissage d'Intégration (INVOL / PAI / PTI) – Histoires de réussites du PAI : rapport d'études de cas,* rédigé sur mandat du Secrétariat d'État aux migrations. PHBern. https://doi.org/10.5281/zenodo.8398039

SOMMAIRE

SOMMAIRE 3

L'ESSENTIEL EN BREF 5

1 ÉVALUATION DU PAI 7

1.1 Objet, but et principaux enjeux 7

1.2 Cadre d'évaluation 8

2 ÉTUDES DE CAS 10

2.1 But et principales questions de l'étude 10

2.2 Méthodologie 11

2.2.1 Cadrage et sélection de l'échantillon interrogé 11

2.2.2 Participants 11

2.2.3 Conduite et évaluation des entretiens 12

3 RÉSULTATS 14

3.1 Cas A : PAI dans le secteur automobile 14

3.1.1 Mini-portrait 14

3.1.2 Ressources individuelles et sociales 14

3.1.3 Ressources situationnelles 16

3.1.4 Solution post-PAI et perspectives 17

3.2 Cas B : PAI dans le bâtiment 18

3.2.1 Mini-portrait 18

3.2.2 Ressources individuelles et sociales 18

3.2.3 Ressources situationnelles 19

3.2.4 Solutions post-PAI et perspectives 20

3.3 Cas C : PAI dans le secteur des soins 21

3.3.1 Mini-portrait 21

3.3.2 Ressources individuelles et sociales 21

3.3.3 Ressources situationnelles 23

3.3.4 Solution post-PAI et perspectives 24

3.4 Cas D : PAI en logistique 25

3.4.1 Mini-portrait 25

3.4.2 Ressources individuelles et sociales 25

3.4.3 Ressources situationnelles 27

3.4.4 Solution post-PAI et perspectives 28

3.5 Cas E : PAI dans le commerce de détail 30

3.5.1 Mini-portrait 30

3.5.2 Ressources individuelles et sociales 30

3.5.3 Ressources situationnelles 32

3.5.4 Solution post-PAI et perspectives 34

3.6 Cas F : PAI dans le commerce de détail 35
3.6.1 Mini-portait 35
3.6.2 Ressources individuelles et sociales 35
3.6.3 Ressources situationnelles 37
3.6.4 Solution post-PAI et perspectives 38

4 CONCLUSION 39

5 BIBLIOGRAPHIE 41

6 ANNEXE 43
6.1 Citations traduites 43
6.2 Liste des abréviations 47
6.3 Calendrier des entretiens 48

L'ESSENTIEL EN BREF

Études de cas dans le processus d'évaluation

Le présent rapport est l'aboutissement de l'évaluation du programme pilote de préapprentissage d'intégration (PAI) réalisée par la Haute école pédagogique germanophone de Berne, sur mandat du Secrétariat d'État aux migrations (SEM). L'évaluation, qui a démarré en janvier 2019, s'appuie sur des données recueillies auprès de divers participants et acteurs concernés. Pour donner une profondeur qualitative à l'analyse des données des trois premières années de programme, six cas ont été étudiés en 2022. À cette fin, des entretiens ont été menés auprès de six participants au PAI issus de divers régions et champs professionnels, d'enseignants, de formateurs en entreprise et de coaches, ainsi que des référents responsables du programme dans les communes ou le canton. L'échantillon des six participants interrogés comptait deux participants au PAI+, qui faisaient donc partie du groupe-cible élargi. L'analyse des cas étudiés s'est focalisée sur les ressources individuelles et sociales des participants, sur les ressources situationnelles à l'école et dans les entreprises formatrices, et enfin sur les solutions post-PAI et les perspectives qui s'offrent aux participants.

Ressources individuelles et sociales des participants

La moitié des cas étudiés avait un niveau scolaire rudimentaire, tandis que l'autre moitié avait terminé sa scolarité, et ce, pour les effectifs PAI comme PAI+. Tous les participants ou presque avaient déjà acquis une expérience professionnelle dans leur pays d'origine et en Suisse, parfois sous forme de stages. Pour les formateurs et enseignants interrogés, l'expérience professionnelle et les expériences de vie des participants au PAI sont des ressources importantes dans le processus d'apprentissage. Dans tous les cas examinés, les participants apparaissent très motivés, constat que confirme la majorité des formateurs et enseignants et des encadrants, ces derniers se félicitant également de leur grande volonté d'apprendre et de s'investir. Les participants sont reconnaissants des perspectives que leur ouvre le PAI. Pour les formateurs et enseignants, le défi premier des participants est l'acquisition d'un niveau de compétences linguistiques suffisant. D'autres difficultés s'y ajoutent, telles que les séquelles de traumatismes ou une situation familiale difficile, circonstances qui empêchent certains participants de se concentrer sur leur apprentissage ou au travail. Concernant la situation familiale, la moitié des participants au PAI vit en famille (avec ou sans enfants), tandis que les autres vivent séparés de leur famille, étant précisé que les membres de la famille apparaissent comme des personnes importantes pour les participants, tant pour les échanges que pour le soutien apporté.

Ressources situationnelles à l'école et en entreprise

Les enseignants et les formateurs en entreprise se caractérisent par un investissement personnel marqué, que ce soit dans la transmission des connaissances ou dans l'accompagnement des participants. Ils travaillent de façon ciblée sur les compétences qui permettront aux participants d'accéder à une formation professionnelle initiale. Ils soulignent, à cet égard, l'importance de permettre le transfert des savoirs entre école et entreprise. Les liens établis avec les contenus enseignés ou des situations rencontrées dans l'un ou l'autre lieu de formation sont par exemple consignés dans des rapports ou journaux d'apprentissage. Les enseignants travaillent souvent sur des exemples pratiques, tandis que, en entreprise, des retours sont recueillis sur le déroulement des cours. Bien souvent, des échanges directs ont lieu entre enseignants et formateurs, une démarche appréciée par tous les acteurs concernés. Les participants bénéficient aussi du réseau de leurs collègues en entreprise comme en classe et du soutien de coaches, de formateurs et d'enseignants, tout comme de leurs rencontres régulières avec les référents de leur commune ou canton de domicile. Pour les participants qui vivent en Suisse sans leur famille, les formateurs et les enseignants jouent un rôle particulièrement important.

Solutions post-PAI et perspectives

Les formateurs et les enseignants estiment que les participants au PAI ont de bonnes chances de réussir. Ils relèvent parfois des difficultés linguistiques, qui rendent le passage en formation professionnelle initiale plus difficile, mais qui sont surmontables lorsque les participants font preuve d'implication et de motivation. Vers la fin du PAI, en juin 2022, trois des six participants interrogés avaient signé un contrat

d’apprentissage AFP, un quatrième avait conclu un contrat d’apprentissage CFC et un cinquième avait une place d’apprentissage AFP en perspective, tandis que le sixième était encore en recherche active.

Conclusion

Les cas étudiés illustrent six parcours réussis. Les circonstances qui ont concouru à ce que des réfugiés, des personnes admises à titre provisoire ou de jeunes adultes ne relevant pas du domaine de l’asile réussissent leur PAI et se créent ainsi des perspectives ont été mises en exergue. Les cas examinés montrent aussi que le PAI peut être un pari gagnant pour l’économie, puisqu’il permet à des entreprises de recruter une main-d’œuvre motivée. Au regard des points clés des PAI/PAI+, les cas étudiés confirment qu’une approche axée sur les champs professionnels, l’apprentissage orienté compétences en classe comme en entreprise et un encadrement étroit des participants sont déterminants pour le succès de la formation. Il apparaît aussi que l’approche ciblée sur les ressources est concluante : les participants apportent beaucoup de ressources dans le PAI. De même, les formateurs et enseignants, les référents et les coaches apportent des ressources situationnelles, qui permettent aux participants de se préparer à intégrer une formation professionnelle initiale. Les cas étudiés ici ne doivent cependant pas occulter le fait que le PAI n’aboutit pas toujours, autrement dit que les participants n’achèvent pas tous le programme ou ne passent pas forcément, ensuite, à une formation professionnelle initiale AFP ou CFC. Des difficultés scolaires ou linguistiques, des traumatismes de guerre, une expérience de l’exil douloureuse, une situation familiale difficile ou des problèmes de santé peuvent en effet en entraver la réussite. Les six cas étudiés font figure d’exemples en illustrant le parcours de participants qui ont relevé le défi avec le concours de leurs formateurs, enseignants et accompagnateurs.

1 ÉVALUATION DU PAI

1.1 Objet, but et principaux enjeux

Le programme pilote de préapprentissage d'intégration (PAI), porté conjointement par la Confédération et les cantons, a vocation à proposer une formation passerelle d'un an qui permette essentiellement à des réfugiés reconnus (permis B/F) et des personnes admises à titre provisoire (permis F) âgés de 16 à 35 ans d'intégrer une formation professionnelle initiale (Conseil fédéral, 2015). Ceux-ci avaient jusque-là insuffisamment accès au système suisse de formation professionnelle (Aerne & Bonoli, 2021 ; Spadarotto et al., 2014). En effet, les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire ne remplissent souvent pas les conditions posées à l'entrée en formation professionnelle initiale, notamment en termes de niveau linguistique ou de connaissances de la culture, des normes et des valeurs suisses (Barabasch et al., 2021 Schaffner et al., 2022). Ils sont souvent issus de pays dans lesquels la formation professionnelle n'a pas le même statut qu'en Suisse et n'ont dès lors pas conscience de l'importance d'un diplôme professionnel pour s'insérer sur le marché du travail (Billett et al., 2022).

C'est sur ce constat que s'appuie le programme pilote de PAI. Lancé en 2018 initialement pour quatre ans, il a été prolongé de deux ans en 2021 après un premier bilan positif et l'élargissement de son accès aux adolescents et aux jeunes adultes ne relevant pas du domaine de l'asile (PAI+). Le PAI+ s'adresse à des ressortissants d'États membres de l'UE ou de l'AELE ou d'États tiers non diplômés du degré secondaire II, qui sont arrivés en Suisse au titre du regroupement familial. Il est prévu de pérenniser le programme PAI à l'issue de la phase pilote.

Le programme PAI poursuit deux objectifs majeurs : premièrement, permettre aux participants d'acquérir des compétences scolaires, pratiques et transversales de base qui leur permettront d'intégrer une formation professionnelle initiale AFP ou CFC (Conseil fédéral, 2015 ; Scharnhorst & Kammermann, 2019) ; deuxièmement, élargir le bassin de main-d'œuvre des entreprises, en particulier dans les filières professionnelles qui connaissent une pénurie de main-d'œuvre qualifiée. Il entend donc créer une situation gagnant-gagnant : pour les entreprises, qui pourront ainsi se doter d'une main-d'œuvre motivée, et pour les réfugiés et les personnes admises à titre provisoire, qui se créeront des perspectives professionnelles (Aerne & Bonoli, 2021).

Au nombre des points clés du PAI figurent la sélection ciblée des participants, l'orientation vers un champ professionnel, l'acquisition de compétences en classe et en entreprise ainsi que l'accompagnement étroit des participants comme des entreprises (SEM, 2020a, 2020b). Le PAI s'aligne ainsi, structurellement, sur la formation professionnelle initiale duale. Il permet aussi aux participants de se familiariser avec les structures de formation suisses et de comprendre la valeur et l'importance de la formation professionnelle dans notre pays.

Pour la période 2019-2021, l'évaluation s'est focalisée sur les points suivants :

- le cadre du PAI (p. ex. accessibilité du groupe-cible, conditions d'admission à la formation/potentiel des participants) ;
- la planification et le déploiement du programme pilote dans les cantons (p. ex. modèles de mise en œuvre, missions en entreprise, formation scolaire et accompagnement) ;
- les résultats obtenus (p. ex. taux de réussite du PAI, compétences acquises, solutions post-PAI, satisfaction par rapport au PAI).

Pour la période 2022-2024, l'évaluation s'est concentrée sur les éléments suivants :

- l'information et le recrutement de participants PAI+ (groupe-cible élargi) ;
- l'évaluation des besoins et des conditions de formation des participants PAI+, le développement de leurs compétences, les diplômes obtenus et les options qui s'offrent à eux pour poursuivre leur parcours ;
- les défis particuliers rencontrés par les participants, les entreprises formatrices et les autorités.

Cette évaluation vise d'une part à déterminer, dans l'esprit d'un compte rendu, l'impact qualitatif et quantitatif du programme pilote. D'autre part, elle doit permettre de formuler des recommandations pour le développement ultérieur du programme. Les conclusions de l'évaluation serviront de point de référence au SEM, aux autorités cantonales, aux acteurs politiques et aux experts de la formation pour proposer des modifications et améliorations ponctuelles du programme pilote. PHBern s'est en outre intéressée aux questions relatives à la qualité de la formation en milieu scolaire et en entreprise et au succès de la formation acquise par les participants.

Le cadre théorique de ce projet d'évaluation et de recherche associe des approches issues de la théorie des ressources et des enseignements de la recherche sur la réussite en formation et la réussite professionnelle. Nous appuyant sur la théorie des ressources (p. ex. Bakker & Demerouti, 2007; Hobfoll et al., 2018) et sur les connaissances en matière de qualité de la formation professionnelle (Böhn & Deutscher, 2020; Stalder & Carigiet Reinhard, 2014) et le succès de la formation dans la formation professionnelle initiale (Stalder & Schmid, 2016), nous partons du postulat que le succès de la formation des participants au PAI dépend des ressources situationnelles en présence, c'est-à-dire de la structure et de la qualité de l'environnement pédagogique. En font par exemple partie les possibilités d'apprentissage en entreprise et en classe, les possibilités d'application pratique des acquis scolaires en entreprise et vice versa ou encore le soutien apporté par les formateurs, les enseignants et les coaches. Il dépend également des ressources individuelles et sociales des participants au PAI, c'est-à-dire de paramètres tels que les connaissances linguistiques, l'auto-efficacité, les conditions de logement ou encore le soutien de proches des participants qui sont extérieurs au PAI. Le succès de la formation (dans la perspective des participants) et, partant, du programme, est mesuré à l'aune de critères objectifs (p. ex. l'entrée en formation professionnelle initiale) et subjectifs (p. ex. la satisfaction).

1.2 Cadre d'évaluation

L'évaluation s'inscrit dans un cadre méthodologique mixte à perspectives multiples, qui comprend les éléments clés suivants :

- **Entretiens avec les référents responsables du programme dans les cantons**

  Une première série d'entretiens a été conduite en 2019 pour établir un contact direct avec les cantons. Ces entretiens ont été menés sur la base des documents remis par les cantons et les OrTra au SEM. Une deuxième série d'entretiens a ensuite été réalisée (2022) pour dresser un bilan intermédiaire des PAI et PAI+ et réfléchir aux perspectives de développement de ces programmes.

- **Enquête menée auprès des participants au PAI**

  À la fin du PAI, les participants des cinq premières cohortes ont systématiquement été invités à répondre en classe, par écrit, à une enquête en ligne.

- **Enquête menée auprès des formateurs**

  Dans tous les cantons participant au PAI, les enseignants et les formateurs en entreprise ont été invités à livrer leurs appréciations, d'une part, sur la formation elle-même et, d'autre part, sur les participants, là encore au travers d'une enquête en ligne, qui a été réalisée en 2019 pour les enseignants, et en 2019 et 2022 pour les formateurs en entreprise.

- **Communication des données par les cantons et rapports**

  Les cantons recueillent, au niveau individuel, des données importantes sur les participants, qui sont transmises à l'équipe chargée de l'évaluation pour chacune des six cohortes.

- **Études de cas**

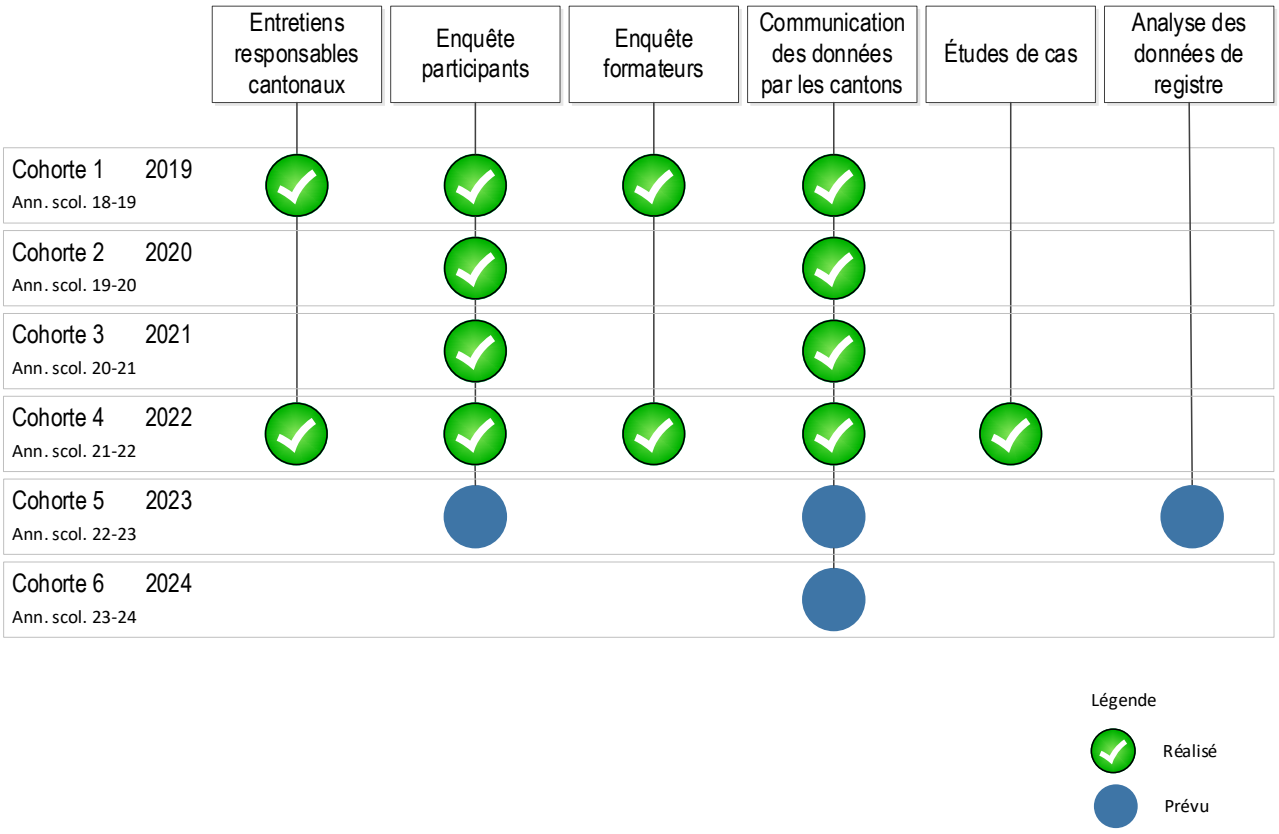
  Des études de cas qualitatives viennent compléter les résultats quantitatifs et les facteurs d'efficacité. À cette fin, des entretiens sont menés avec des participants au PAI, des formateurs, des coachs et des référents désignés dans la commune de résidence ou le canton.

- **Données de registre**

  Des données statistiques en matière de formation sont utilisées pour reconstituer le parcours éducatif des participants après la fin du PAI.

L'illustration 1 indique quels éléments clés méthodologiques ont été utilisés.

Illustration 1: Chronologie des éléments clés méthodologiques



2 ÉTUDES DE CAS

2.1 But et principales questions de l'étude

Les études de cas doivent permettre d'approfondir et d'élargir les enseignements tirés de l'enquête en ligne réalisée auprès des participants et des formateurs et enseignants. Les cas étudiés isolément permettent d'illustrer le PAI tel que déployé dans les cantons choisis, en décrivant également les effets et facteurs d'influence observés (même non anticipés).

Les questions retranscrites ci-après figuraient au premier plan et devaient permettre, à travers des entretiens semi-directifs, de recueillir une pluralité de perspectives (participants au PAI, enseignants, formateurs, coaches, référents des participants dans leur commune ou canton de résidence).

Ressources individuelles et sociales

- Quel/le est le niveau / l'expérience scolaire ou professionnel/le du/de la participant/e à son entrée dans le PAI ?
- Une fois achevé, le PAI permet-il au/à la participant/e de trouver la place qui lui convient (adéquation du champ professionnel et satisfaction des exigences) ?
- Quel était le niveau de compétences linguistiques du/de la participant/e et était/est-il suffisant ?
- Comment le/la participant/e se comporte-t-il/elle à l'égard de ses camarades de classe ou de ses collègues de travail ? Même question pour le comportement à l'égard des supérieurs et des enseignants (particularités, conséquences) ?
- Quelle est la situation personnelle du/de la participant/e (conditions de logement, famille, soutien social et financier) et quelles en sont les répercussions sur le processus d'apprentissage ?
- Des différences sont-elles constatées entre les participants au PAI et au PAI+ ?

Ressources situationnelles

- Comment le/la participant/e a-t-il/elle été admis/e au PAI (procédure d'admission, démarches pour trouver l'entreprise formatrice) ?
- Quelle est l'expérience de l'entreprise par rapport au PAI/à d'autres apprentis ? Comment les pré-acquis éducatifs/empiriques du/de la participant/e sont-ils mis à profit ? Comment les formateurs et enseignants parviennent-ils à créer un environnement propice à l'apprentissage ? Quelles sont les difficultés rencontrées en matière de transmission des connaissances et quels succès ont été obtenus ? Comment les enseignements scolaires sont-ils reliés à la mission en entreprise et vice versa ?
- Comment se déroule l'accompagnement/le coaching (ressources en temps et en personnel, activités et latitudes dans l'accompagnement, coopération) ?
- Constate-t-on des différences entre les participants PAI et PAI+ ?

Solutions post-PAI et perspectives

- Comment les perspectives des participants sont-elles évaluées ? Quelles sont leurs opportunités post-PAI ?
- À quoi se mesure la réussite d'un PAI (contrat d'apprentissage, emploi dans le champ professionnel considéré, indépendance par rapport à l'aide sociale, intégration sociale, autres critères) ?

2.2 Méthodologie

2.2.1 Cadrage et sélection de l'échantillon interrogé

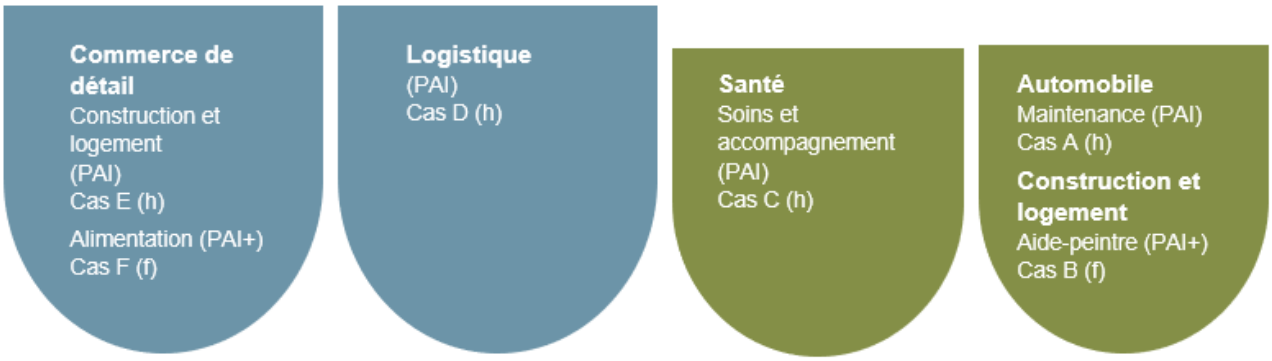
L'étude de cas devait porter sur six individus, à savoir six participants, dont quatre dans le groupe-cible des réfugiés et personnes admises à titre provisoire (PAI) et deux dans le groupe-cible des ressortissants d'États membres de l'UE ou de l'AELE ou d'États tiers arrivés tardivement dans le pays (PAI+). Les critères de sélection ont été subdivisés en trois dimensions (cf. Tableau 1).

Tableau 1 : Critères de sélection de l'échantillon

Dimension	Critères
Champ professionnel	3 champs professionnels avec des participants PAI 1 champ professionnel avec des participants PAI+ 1 champ professionnel avec des participants PAI et PAI+
Régions linguistiques / cantons	Représentation de la Suisse alémanique et de la Suisse romande Représentation des petits et des grands cantons (eu égard à leur population)
Caractéristiques personnelles des participants	Représentation aussi paritaire que possible des deux sexes

Après concertation avec les responsables de l'évaluation dans les cantons, des écoles et des entreprises formatrices ont été contactées afin de recruter des participants qui répondaient à ces critères. La sélection des individus a été effectuée sur proposition du canton ou des enseignants et supposait que les personnes sollicitées seraient désireuses de participer à l'entretien. L'illustration 2 montre le processus de sélection des individus conformément aux critères énumérés ci-dessus dans deux cantons alémaniques à forte population (en bleu) et deux cantons romands de taille moyenne (en vert).

Illustration 2 : Vue d'ensemble des individus sélectionnés, par canton et par champ professionnel



2.2.2 Participants

Pour permettre une approche multi-perspective, ont été interrogés non seulement les participants (P-PAI) ainsi que leurs enseignants (EN) et formateurs en entreprise (FE), mais également des professionnels intervenant dans l'accompagnement ou le soutien des participants en dehors des lieux de formation, à savoir des coaches (CO) ou des référents (réf.) dans la commune ou le canton de résidence.

Compte tenu de l'hétérogénéité des structures et des processus dans les cantons, le nombre de personnes interrogées et leurs fonctions varient. Ainsi, dans un cas, l'entretien s'est déroulé en présence tout à la fois de la formatrice en entreprise du participant au PAI et du responsable de la formation

dans l'entreprise. Les référents interrogés avaient des niveaux d'implication très divers selon l'institution à laquelle ils étaient rattachés (p. ex. services sociaux, autorités compétentes en matière d'asile, services d'orientation professionnelle, de conseil aux études ou d'orientation de carrière). Leur intervention s'inscrivait souvent dans un champ plus large (p. ex. coordination, information ou aide à la recherche de logement) et ils n'étaient donc pas uniquement les référents des participants au PAI actifs et des entreprises formatrices, mais servaient aussi de relais auprès d'autres milieux concernés par le PAI. Plusieurs personnes interrogées assumaient ainsi plusieurs rôles à la fois. Le tableau 2 dresse la liste des cas étudiés en les désignant par une lettre alphabétique et en indiquant, pour chacun des cas, les personnes interrogées et leur fonction.

Tableau 3 : Personnes interrogées pour chacun des cas [1]

Cas	**Personnes interrogées (1 point = 1 entretien)**
Cas A	• Participant PAI • Formateur en entreprise • Enseignant • Référent (également enseignant) et coach
Cas B	• Participante PAI+ • Enseignant et formatrice en entreprise • Référent (également enseignant) et coach
Cas C	• Participant PAI • Enseignante (instructrice CIE) et formatrice en entreprise • Coach (également référent)
Cas D	• Participant PAI • Enseignant responsable de la classe (également coach), responsable PAI au sein de l'école et formateur en entreprise • Référent
Cas E	• Participant PAI • Enseignante responsable de la classe (également coach), formatrice en entreprise et responsable de la formation en entreprise • Référent
Cas F	• Participante PAI+ • Enseignant responsable de la classe (également coach) et formateur en entreprise • Référent

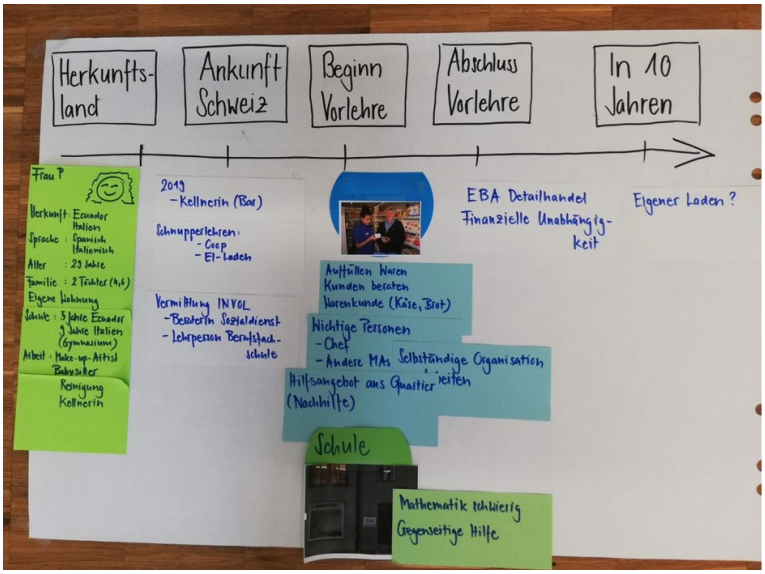
2.2.3 Conduite et évaluation des entretiens

Afin de renforcer la dimension qualitative des données quantitatives collectées, des entretiens semi-directifs ont été réalisés. Structurellement, les guides d'entretien suivaient dans l'ensemble le cadre théorique susmentionné (cf. chap. 1.1) et mettaient l'accent sur le rôle spécifique et la perspective du groupe de personnes interrogées.

Pour faciliter la compréhension, des supports visuels ont été utilisés lors des entretiens réalisés avec les participants, en particulier un axe chronologique comprenant cinq jalons majeurs ainsi que des images (p. ex. d'activités types de l'entreprise) (Schönbächler & Michel, 2020). Au cours des entretiens, l'essentiel des déclarations des participants a été retranscrit par mots clés pour pouvoir y revenir ultérieurement. L'illustration 3 donne un exemple d'axe chronologique utilisé lors de ces entretiens.

[1] Cf. Liste des abréviations en annexe

Illustration 3 : Supports visuels utilisés lors des entretiens avec les participants



Le guide de conduite des entretiens avec les participants a été testé préalablement sur deux apprentis qui avaient un niveau de connaissances linguistiques comparable, ce qui a permis de vérifier la compréhensibilité des questions posées, de s'assurer que les participants pouvaient y répondre et de confirmer l'utilité des supports visuels.

Réalisation, traitement et évaluation des entretiens

Les entretiens ont été menés sur place (en classe ou dans les locaux de l'entreprise ou d'une administration), sauf pour un référent qui a été interrogé par visioconférence pour des raisons pratiques. Les entretiens ont eu lieu entre janvier et mai 2022 pour les enseignants, les formateurs en entreprise, les coaches ou les référents (en début d'année pour la plupart), et entre le 1er et le 16 juin 2022 pour les participants PAI[2].

Les entretiens ont été enregistrés sur support audio pour être retranscrits et les points saillants de chacun d'entre eux ont été résumés par écrit. C'est à partir de ces résumés que des sous-thématiques ont été dégagées pour les deux axes majeurs « Ressources individuelles et sociales des participants » et « Ressources situationnelles sur les lieux de formation », qui sont traités dans les cas étudiés, en se référant toujours aux notes et aux retranscriptions.

Les conclusions des analyses mettent quant à elles en exergue les circonstances et caractéristiques particulières des six cas étudiés et permettent de se faire une idée concrète du quotidien des participants en entreprise et en classe, de leurs ressources individuelles et sociales ainsi que de leurs perspectives. Il n'est néanmoins pas possible de dégager de conclusions générales sur le PAI, eu égard aux différences de qualité d'accès, aux spécificités des champs professionnels et des acteurs impliqués, mais aussi à l'hétérogénéité des structures et des processus selon les cantons.

[2] Cf. en annexe le calendrier des entretiens

3 RÉSULTATS

Ce chapitre présente les résultats des entretiens individuels réalisés, compte tenu des perspectives des différents groupes de personnes interrogées. Sur le plan du contenu, les études de cas se focalisent sur les ressources individuelles et sociales des participants (parcours éducatif, situation personnelle, motivation) et sur les ressources situationnelles (soutien et accompagnement, échanges et transfert de connaissances), ainsi que sur l'impact de ces ressources sur l'entrée en formation professionnelle initiale.

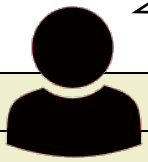
Chaque énoncé est précédé d'un mini-portrait qui se résume à quelques caractéristiques clés du participant. Suit le récit du cas lui-même, lequel est ponctué de citations pertinentes recueillies lors des entretiens.

3.1 Cas A : PAI dans le secteur automobile

I : Qu'est-ce que vous préférez ? […] des petits travaux que le patron contrôle ou […] avoir un grand travail que vous pouvez faire vous-même ?

A : J'aimerais bien les choses que je ne comprends pas. Pour apprendre (P-PAI §183).

3.1.1 Mini-portrait



Âge	18 ans
Origine	Afghanistan
Parcours éducatif et expérience professionnelle	Pays d'origine : école coranique uniquement. Enfant, participait aux travaux dans la ferme de ses parents Suisse : stages d'orientation, notamment dans l'entreprise dans laquelle il suit aujourd'hui son PAI
Situation familiale	Vit en Suisse sans sa famille
Conditions de logement en Suisse	En Suisse depuis 2019, vit dans un centre d'hébergement pour requérants d'asile
Champ professionnel PAI	Automobile
Formation en entreprise	PME, forme aussi un apprenti CFC – premier PAI pour cette entreprise. Le formateur en entreprise est aussi le chef du participant
Formation en milieu scolaire	École professionnelle, sans cours interentreprises (CIE)

3.1.2 Ressources individuelles et sociales

Parcours éducatif

Originaire d'Afghanistan, A a fui son pays adolescent pour rejoindre la Suisse. En raison de la situation politique dans son pays, il n'a fréquenté que l'école coranique, où seules les règles du Coran sont enseignées.

Au lieu d'être scolarisé, A participait aux travaux de la ferme de ses parents, qui cultivaient du blé et

J'ai pas fait l'école là-bas. Mais j'ai fait lire le Coran (P-PAI §53).

des tomates. Comme il le reconnaît lui-même, cette expérience ne lui apporte rien pour son PAI en mécanique automobile. Sa langue première est le farsi, à laquelle s'ajoutent d'autres langues apprises en exil, qui lui sont aujourd'hui très utiles pour communiquer avec ses corésidents au centre d'hébergement pour requérants d'asile, qui sont originaires de pays très divers. Il admet par ailleurs avoir un niveau de français limité, mais a fait de réels progrès pendant le PAI. À son arrivée en Suisse, il a immédiatement suivi un cours de langue puis, une fois relogé dans une structure cantonale, a été dirigé vers une procédure d'évaluation et d'intégration en vue d'une formation post-obligatoire, ce qui lui a permis d'améliorer ses compétences linguistiques. Son référent précise que A a commencé son PAI en mécanique automobile au cours de l'été 2021. Il a été admis grâce à sa forte motivation, en dépit d'un niveau linguistique encore insuffisant. Le formateur en entreprise estime que ce niveau est suffisant au quotidien, mais concède que le transfert des connaissances est parfois difficile, car certaines tâches ne peuvent lui être expliquées de façon suffisamment précise. En cours aussi, ses débuts ont été difficiles, ajoute l'enseignant, car il n'avait qu'un niveau rudimentaire de français.

> Vraiment, c'est la langue. Mais comme il s'améliore, s'améliorent ses techniques, j'ai l'impression que les compétences se découvrent à mesure qu'il améliore le français en fait (EN §44).

L'enseignant a néanmoins pu observer des progrès dès janvier 2022. A participe activement au cours et n'hésite pas à prendre la parole. Il reste cependant difficile d'évaluer ses compétences linguistiques, en raison d'un léger défaut d'élocution qui interfère parfois.

Situation personnelle

Arrivé comme mineur non accompagné, A vit en Suisse sans sa famille et n'a pas d'autres parents ou de proches près de lui. Il est l'aîné d'une fratrie de quatre et communique régulièrement avec les siens via Internet. Ceux-ci traversent en ce moment une période difficile qui lui pèse, puisqu'ils ont dû fuir l'Afghanistan à leur tour et se trouvent actuellement dans un pays voisin où ils ont trouvé refuge. L'référent confirme que A vit très mal cette situation, ce qui est perceptible également en cours, à l'école professionnelle. Les traumatismes vécus affectent ses capacités d'apprentissage. Le formateur en entreprise a lui aussi conscience de la difficulté de la situation personnelle de A, mais évite d'aborder le sujet pour ne pas déclencher de sentiments négatifs.

> C'est difficile d'avancer parce qu'ils ont toutes les nuits des cauchemars et revivent les trucs, c'est des postes traumatisés, donc au niveau de la concentration, de la mémorisation, c'est très difficile (réf. §134).

Au moment de l'entretien, A venait d'être transféré vers un autre centre d'hébergement pour requérants d'asile, où il n'avait pas encore trouvé ses marques, raison pour laquelle il ne connaissait pas encore le nom de son nouvel référent au centre d'asile.

Toutes les personnes interrogées mettent en exergue la difficulté de la situation personnelle de A, qui a quitté son pays seul, à l'adolescence, pour vivre en Suisse dans un centre d'hébergement pour requérants d'asile, loin de sa famille. A explique que ses insomnies, la maladie ou la tristesse l'empêchent parfois de se rendre au travail. Son référent souligne lui aussi le problème, ajoutant que les participants au PAI sont nombreux à souffrir de cauchemars, faute d'avoir pu travailler sur les séquelles de traumatismes passés, ce qui affecte inévitablement le processus d'apprentissage en amoindrissant la capacité de concentration et de mémorisation des participants. La situation de A est aggravée par le fait qu'il vit coupé de sa famille et qu'il se retrouve donc seul face à ses traumatismes, mais aussi face aux obstacles qu'il rencontre aujourd'hui dans son quotidien.

Motivation

> Il a vraiment la motivation. Des fois, c'est nous qui allons dire stop (FE §74).
>
> Il a beaucoup d'envie. Donc des fois, on lui dit un truc, on lui demande d'aller chercher quelque chose et il part. Mais il n'a pas compris ce que c'est qu'il doit aller chercher. Mais il cherche quand même (FE §29).

À l'instar du participant lui-même, toutes les personnes interrogées décrivent A comme étant très motivé, ce qui lui a permis de gagner un an (durée de la procédure d'évaluation). Il se dit intéressé depuis toujours par l'automobile, ce qui l'a poussé à s'orienter vers cette filière. Il s'est d'ailleurs démené pour débuter un apprentissage au plus vite. Grâce au soutien de son coach, il a fini par trouver l'entreprise formatrice où il effectue aujourd'hui son PAI. Après une mission découverte, le chef d'entreprise, qui est aussi formateur en entreprise, lui a proposé un contrat de PAI. Il décrit A comme un apprenti intéressé, désireux d'apprendre et fiable. Une perception que partage son enseignant, qui le qualifie lui aussi de motivé et engagé. A fait ses devoirs, est attentif en classe et pose des questions. Son coach confirme :« Je pense qu'il a énormément de plaisir d'aller au travail, qu'il a beaucoup de plaisir à venir à l'école parce qu'il sait qu'il vient à l'école pour travailler prochainement, puis pouvoir améliorer son français au travail aussi » (référent §184)).

> C'est quelque chose qu'à l'heure actuelle je ne trouve pas chez mes apprentis normaux (FE §31).

A raconte, lors de l'entretien, qu'il aime le monde de l'automobile et aussi qu'il a beaucoup de plaisir à travailler.

3.1.3 Ressources situationnelles

Soutien et accompagnement

A se sent très à l'aise tant dans son entreprise d'accueil qu'à l'école professionnelle. L'ambiance est bonne en classe et A prend parfois sa pause de midi avec ses collègues. Lorsqu'il a des questions sur le contenu des enseignements, A ne demande néanmoins pas l'aide de ses camarades, mais essaie de se débrouiller tout seul. Pour les mots ou les expressions qu'il ne comprend pas, p. ex., il a une application de traduction sur son téléphone mobile. Comme d'autres enseignants, son référent reste souvent à la disposition des participants avant ou après les heures de cours. Les participants au PAI qui ont besoin d'aide pour faire leurs devoirs le trouveront par exemple en classe pendant la pause de midi ou en fin de journée. Le formateur en entreprise se dit lui aussi soucieux de soutenir A, même si les choses sont parfois un peu plus compliquées qu'avec un apprenti ordinaire. S'il ne gagne rien financièrement à former un participant PAI, il aime s'engager socialement, aider les gens. « J'aime bien me lever le matin avec un sourire et me coucher le soir avec un sourire » (FE §31). Il s'efforce d'accompagner ses apprentis, de les aider à trouver leur vocation. Il essaie d'intégrer A au mieux dans l'équipe. A observe que ses tâches lui sont toujours prescrites, qu'il ne peut pas choisir ce qu'il a envie de faire. Quand on lui confie une nouvelle tâche, son chef le supervise en général, toujours avec de beaucoup de patience et en réexpliquant volontiers les opérations et gestes à effectuer.

> Ça se passe relativement bien. Ce n'est pas lui qui va venir chez nous. Il ne nous raconte pas son weekend. Il ne va pas dans les détails. Mais il est là avec nous, il se met à côté. Et puis, il écoute (FE §116).

Échanges entre les lieux de formation et transfert des connaissances

Au moment de l'enquête, en janvier 2022, il n'y avait encore eu que peu d'échanges entre formateurs en entreprise et enseignants. Les formateurs reçoivent, en fin de semestre, un « bulletin d'évaluation » remis par l'école, comprenant un relevé des notes du participant. Pour leur part, les formateurs sont invités à livrer leurs appréciations sur les compétences personnelles et sociales des participants, p. ex. en matière de ponctualité, de motivation, de capacités de communication ou encore de capacité à s'insérer dans l'entreprise. L'évaluation semestrielle doit être signée par les parents. Pour les participants dont les parents ne vivent pas en Suisse, le bulletin doit être signé par l'référent du centre d'hébergement pour requérants d'asile. Le formateur demande régulièrement à A comment se passent les cours, mais celui-ci peine à répondre car ses compétences linguistiques sont très limitées. Lors de l'entretien, en janvier 2022, le formateur n'avait pas encore eu de contact avec le coach de A, hormis pour la signature du contrat de PAI.

> On lui a demandé comment ça va à l'école. Mais le problème c'est qu'il manque de vocabulaire et qu'il ne va pas pouvoir nous expliquer (FE §90).

Les échanges sont fréquents entre l'référent du participant et l'école. Des forums hebdomadaires sont en place, avec un contact privilégié entre elle et l'enseignant. L'référent de A est aussi en contact quotidien avec le coach, des réunions se tenant régulièrement à l'école qui sont autant de possibilités d'échanger. Il n'en avait toutefois pas été fait usage à janvier 2022. Il n'y avait pas davantage eu d'échanges entre l'enseignant et le formateur en entreprise à cette date, mais une réunion devait se tenir à la fin du premier semestre, fin janvier 2022.

Lors de son entretien en janvier 2022, le formateur indiquait qu'il ne savait pas grand-chose du quotidien scolaire de A. Le participant notait, à l'inverse, lorsqu'il a été interrogé en juin 2022, que le formateur s'intéressait de près au contenu de ses enseignements scolaires. Selon le participant, des références croisées sont faites entre les deux lieux de formation. Ainsi, à l'école, des exemples pratiques ou des vidéos servent de supports pédagogiques. L'enseignant s'exprime de façon claire et explicite, en travaillant sur l'ancrage des compétences à long terme à l'aide de répétitions et de liens faits avec le quotidien pratique. « Donc oui, j'essaie toujours de faire des liens avec la pratique quotidienne. Sinon, l'apprentissage, ce n'est pas intéressant […]. Et puis justement, comme chez moi, chez le public automobile, l'électricité, ça tombe assez bien […]. Donc je prends toujours [des exemples, rem. de l'enquêtrice] de l'énergie […]. La sécurité dans les deux domaines, on a des excellents exemples de sécurité, donc on fait des liens à tout le temps avec le concret » (EN §48).

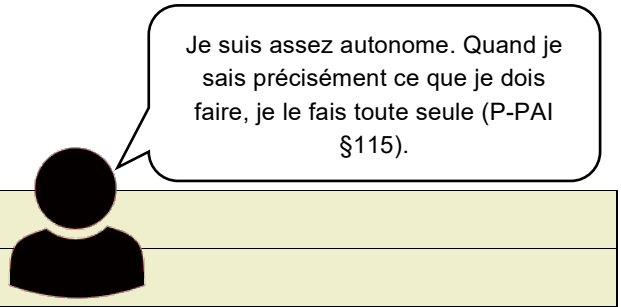
> Normalement pour changer les freins. J'ai appris au garage. Après ils m'ont expliqué à l'école. Chaque fois quand j'appris au travail, après quand je reviens à l'école, le prof m'explique (P-PAI §273).

3.1.4 Solution post-PAI et perspectives

Le formateur en entreprise estime qu'une formation AFP serait une bonne solution pour A. Il pense qu'il a la motivation requise pour réussir, malgré ses difficultés d'expression. Il pourra ensuite enchaîner sur un CFC s'il le souhaite. Lors de son entretien, l'enseignant peinait à évaluer les capacités scolaires de A, mais le jugeait en principe capable de suivre une formation AFP pour autant qu'il reste aussi motivé et qu'il continue de progresser en français. Lors de son entretien en juin 2022, A a annoncé avoir signé un contrat d'apprentissage AFP avec son entreprise d'accueil actuelle, comme assistant en maintenance d'automobiles. Son but : réussir son AFP et enchaîner sur une formation de conducteur de poids lourds.

3.2 Cas B : PAI dans le bâtiment

3.2.1 Mini-portrait



Âge	16 ans
Origine	Italie (PAI+)
Parcours éducatif et expérience professionnelle	Pays d'origine : scolarité obligatoire, sans expérience professionnelle
Situation familiale	Père, mère, 1 frère et 1 sœur
Conditions de logement en Suisse	En Suisse depuis 2018, vit avec sa famille en appartement
Champ professionnel PAI	Bâtiment (peintre)
Formation en entreprise	PME qui forme également des apprentis CFC, première expérience du PAI
Formation en milieu scolaire	École professionnelle, pas de CIE

3.2.2 Ressources individuelles et sociales

Parcours éducatif

B habite en Suisse romande depuis 4 ans et a déjà acquis un bon niveau de français. Après avoir grandi en Italie, elle a rejoint la Suisse en dernière année de scolarité (et y a donc terminé sa scolarité obligatoire). Elle apprenait déjà le français à l'école en Italie, raconte-t-elle, puis a très vite progressé après son arrivée en Suisse. Ses compétences linguistiques sont jugées très bonnes, tant par l'enseignant et par le formateur en entreprise que par son référent. B n'avait aucune expérience professionnelle en débutant son PAI (ni Italie ni Suisse). En tant que citoyenne européenne réinstallée en Suisse dans le cadre d'un regroupement familial, B a suivi une année d'orientation à son arrivée, ce qui lui a permis d'accéder directement au PAI, comme le lui a suggéré son référent.

> Elle a appris très, très vite le français. Je trouve qu'elle se débrouille bien (FE §46).

Situation personnelle

Obligé de quitter son pays après des difficultés financières, le père de B arrive en Suisse six ans avant elle. Après avoir vécu éclatée pendant six ans, la famille décide de se réunir en Suisse. Depuis lors, B vit avec ses parents, son frère et sa sœur dans un appartement. Quoiqu'elle ait sa propre chambre, elle fait souvent ses devoirs dans le salon avec son frère et sa sœur qui sont encore à l'école obligatoire, et leur mère qui suit des cours de français. B décrit l'ambiance à la maison comme calme et paisible. En plus d'une amie, elle est surtout très proche de sa mère et de sa sœur. Son père aussi joue un rôle important au quotidien, car il travaille dans l'entreprise dans laquelle elle suit sa formation ; ils passent donc passablement de temps ensemble au travail. Le soir, elle aime revenir sur sa journée de travail avec lui ; il lui donne aussi des conseils utiles pour sa formation.

> À la maison on raconte les journées parce qu'on travaille dans la même entreprise. Mon père demande ce que j'ai fait pendant la journée. Je lui dis et il me donne des conseils des fois (P-PAI §77).

B a un cercle d'amis stable. Elle se rend aux cours avec plaisir et n'est pas stressée au travail, où elle n'a aucun problème avec ses supérieurs ou ses collègues. Elle a de la facilité en cours, sauf peut-être en maths, où elle peine parfois à suivre. Elle n'aime pas faire de fautes et n'en fait pas beaucoup, heureusement.

> Moi j'aime pas faire les erreurs. J'aime pas quand j'arrive pas à faire quelque chose. Ça me dérange un peu parce que je sais comment on fait, mais j'arrive pas (P-PAI §101).

Motivation

Les entretiens avec les formateurs ont été menés en janvier 2022. À ce stade, B avait réalisé l'essentiel de son premier semestre PAI sans avoir trouvé de place de préapprentissage et venait à peine d'intégrer son actuelle entreprise formatrice. L'enseignant et le formateur s'accordent à trouver B peu motivée: « Parce que, théoriquement, elle a beaucoup de ressources. Elle a vu beaucoup de choses à l'école et elle pose des bonnes questions. Et après, c'est vraiment la motivation. […]. C'est plus difficile de venir sur le terrain » (FE §44). En classe comme en entreprise, B semble avoir du mal à se concentrer: « À un moment dans la journée, elle n'est plus là. Elle n'est plus concentrée » (FE §122).

Lors de son entretien, six mois à peine plus tard, B se dit très motivée. Son plus grand désir : obtenir un CFC de dessinatrice, option architecture. Elle aurait aimé faire son PAI dans ce domaine aussi, raison pour laquelle elle n'était pas vraiment satisfaite de sa situation en janvier. Mais aujourd'hui, elle voit son PAI de peintre en bâtiment comme une opportunité, car ce métier se rattache à celle de la technique du bâtiment, ce qui lui permet d'acquérir une expérience professionnelle pour son CV. Elle est ainsi très reconnaissante à son chef d'entreprise de lui avoir donné cette chance, même si elle lui a dit ouvertement que cette formation ne correspondait pas à ce qu'elle recherchait. Et si elle ne trouvait pas de place d'apprentissage de dessinatrice, elle se verrait aussi suivre un apprentissage d'assistante dentaire CFC.

> Puis nous, notre rôle, c'est de les motiver. […]. Et c'est de leur montrer aussi qu'avec l'envie et la motivation, tu peux arriver à tout faire dans la vie. C'est ça, c'est juste une histoire de motivation. Finalement (EN §76).

> Il n'y a pas beaucoup d'entreprises qui cherchent des apprentis en ce domaine. Mais j'ai un plan B et j'ai une autre possibilité. J'avais pensé aussi de faire, ce n'est pas du tout la même chose, le même métier, mais c'est de faire assistante dentaire (P-PAI §199).

3.2.3 Ressources situationnelles

Soutien et accompagnement

Entretemps, B s'est créé un réseau étendu de personnes qui la soutiennent au quotidien. Son entreprise d'accueil compte environ 20 collaborateurs. Elle s'y sent très bien et prend volontiers sa pause de midi avec ses collègues. Elle travaille souvent dans la même équipe que son père, qui peut bien lui expliquer le travail à faire car tous deux parlent la même langue. De nombreux collègues parlent du reste italien, si bien qu'elle peut facilement s'adresser à eux quand elle a des questions. La formatrice en entreprise lui consacre tous les jours un moment en fin de journée pour clarifier ce qui doit l'être ou parler des problèmes qu'elle pourrait avoir. Au niveau du contenu, la formation en entreprise s'aligne sur le programme de la première année d'apprentissage CFC. La formatrice est adepte de l'apprentissage par la pratique et par les erreurs. Son enseignant estime qu'il est surtout important

> Ça veut dire que tu dois aussi avoir un ressenti du jeune, garçon ou fille. Par rapport il faut vraiment ressentir, parce qu'on adapte par rapport à lui aussi. C'est ça. Donc on s'adapte, on fait ça (EN § 99).

> Alors je les laisse beaucoup se débrouiller seuls. En fait, je leur dis: je vous ai déjà expliqué, vous faites, on corrige ensemble, on regarde si ça va ou pas, puis on corrige (FE § 116).

d'appréhender les participants individuellement, de s'engager pour leur permettre de retirer le maximum de l'enseignement.

B a été soutenue par son coach dans la recherche d'une place, mais n'a plus eu de contact avec lui après la signature de son contrat de PAI – elle n'a pas eu de problème par la suite. Quand quelque chose n'est pas clair, elle préfère d'ailleurs s'adresser à son référent, qui est en même temps coordinateur PAI à l'école et reste régulièrement en classe après les heures de cours pour répondre aux questions des apprentis. Il revient ensuite en classe sur les sujets abordés individuellement. Il note enfin que les apprentis s'entraident en classe : ils ont notamment créé un groupe WhatsApp à cette fin.

Échange entre les lieux de formation et transfert des connaissances

Sachant que B venait de rejoindre son entreprise d'accueil au moment des entretiens menés avec les enseignants et les formateurs en entreprise, la question des échanges entre école et entreprise n'a pas été abordée. La procédure cantonale prévoit néanmoins la remise, aux formateurs en entreprise, d'un « bulletin d'évaluation » à la fin de chaque semestre avec un relevé des notes des participants. C'est à ce moment que la question du comportement en entreprise est abordée. Des réunions d'échange se tiennent aussi régulièrement entre l'enseignant et la référente de B : « On fait des séances chaque fois avec la coordinatrice. On en fait une chaque deux mois je dirais » (EN §4). Lors de son entretien, fin juin 2022, B indiquait que sa formatrice lui demandait parfois comment se passaient les cours et quelles notes elle obtenait.

> Je trouve plutôt ce que mon prof explique dans mon travail. J'aime bien ça ! Ce que j'étudie à l'école je le trouve sur les chantiers (P-PAI §169).

L'enseignant souligne qu'il aime adapter les contenus enseignés au quotidien professionnel, en travaillant sur des exemples pratiques. « On a tout le temps des images à donner par rapport au sens pratique. Puis, vu qu'on s'en met tous les jours dans la pratique, on a tout le temps des exemples à leur montrer » (EN §142). B note qu'un forum d'échange hebdomadaire, proposé à l'école, permet aux participants PAI de parler du travail. Et d'ajouter que, bien souvent, les mathématiques enseignées en cours correspondent exactement à ce dont ils ont besoin au travail.

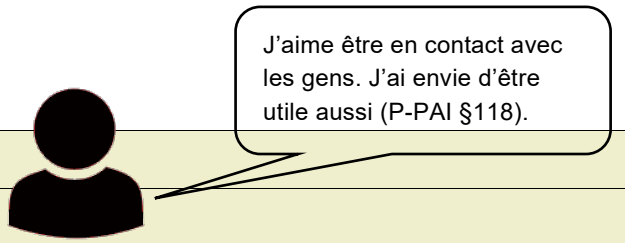
3.2.4 Solutions post-PAI et perspectives

> J'ai fait un an de PAI+ et ça m'a beaucoup aidé pour faire le CFC. Parce que je pense que s'il n'y avait pas le PAI+, j'allais rester en arrière (P-PAI §204).

En juin 2022, B n'avait pas encore trouvé de solution pour poursuivre sa formation à l'issue du PAI. Elle souhaite suivre une formation de dessinatrice, option architecture, tout en sachant que, dans ce métier, le nombre de places d'apprentissage est limité dans le canton. Elle a entamé des démarches pour postuler et estime que le CFC est à sa portée. Le PAI lui a permis de consolider son niveau scolaire et linguistique. Les deux formateurs (scolaire et en entreprise) sont eux aussi d'avis que B y parviendra en faisant preuve de volonté et d'implication. Quant à ses projets, B espère trouver un emploi, partager sa vie avec quelqu'un et peut-être un jour fonder une famille.

3.3 Cas C : PAI dans le secteur des soins

3.3.1 Mini-portrait



Âge	36 ans
Origine	Érythrée
Parcours éducatif et expérience professionnelle	Pays d'origine : A été scolarisé pendant 12 ans et a travaillé comme enseignant, service militaire Suisse : logistique dans une grande entreprise, coursier
Situation familiale	Marié, un enfant
Conditions de logement en Suisse	Vit avec son épouse et son enfant dans son propre appartement
Champ professionnel PAI	Santé/soins
Formation en entreprise	Centre pour personnes âgées, forme également des apprentis AFP et CFC, entreprise formatrice pour le PAI depuis son lancement
Formation en milieu scolaire	Branche professionnelle dans un centre CIE Enseignement de culture générale dans une institution de formation pour adultes

3.3.2 Ressources individuelles et sociales

Parcours éducatif

C a été scolarisé pendant douze ans dans son pays d'origine et a ensuite travaillé deux ans comme enseignant. Il a ensuite servi six ans dans l'armée. Après son arrivée en Suisse, C a travaillé dans la logistique d'une grande entreprise et comme coursier au centre d'hébergement pour requérants d'asile. C considère que ces expériences professionnelles l'aident dans ses activités actuelles. Sa formation d'enseignant lui a en outre permis « d'apprendre à apprendre », ce qui lui est désormais utile pour la partie scolaire de sa formation. La langue maternelle de C est le tigrinya. Il parle également anglais et français, ce dernier surtout au travail et à l'école. Il a souvent utilisé l'anglais après son arrivée en Suisse, car il ne pouvait pas encore se faire comprendre en français. Mais maintenant, il ne l'utilise plus beaucoup. C est d'avis qu'il a fait de grands progrès en français depuis le début du PAI. Il évalue ses compétences en expression et compréhension orales à quatre points sur une échelle de cinq. L'référent confirme que ses résultats sont satisfaisants et souligne son bon niveau en mathématiques et en informatique.

> C a un bon niveau par rapport aux autres - un bon niveau en informatique, un bon niveau en math. On a eu un retour là dernièrement du trimestre et un bon niveau en français, donc il évolue […]. Il y a une évaluation de son comportement, son investissement, donc les retours sont positifs (réf. §40).

> Oui, c'est pas facile pour apprendre de nouvelles choses, mais j'ai déjà un petit peu d'expérience comment apprendre quelque chose (P-PAI §238).

Situation personnelle

> I : Est-ce que vous les voyez souvent, [vos] frères et sœurs) ?
>
> C : Oui bien sûr (P-PAI §67-68).

C est arrivé en Suisse en 2016, est marié et a un fils de deux ans, né en Suisse. Il vit avec sa famille dans un appartement. Il a également des frères et sœurs plus jeunes que lui qui vivent en Suisse, dans un autre canton. C apprécie le contact avec ses frères et sœurs et leur rend régulièrement visite.

Pour ce qui est de l'école, C étudie le plus souvent le week-end ou le soir à la maison. Il dispose pour ce faire d'une chambre, où il est au calme. Parfois, il fait aussi ses devoirs avec des camarades de sa classe de CIE.

C ne perçoit pas sa formation et sa situation professionnelle comme pesantes. Jusqu'à présent, il n'a jamais eu de problèmes avec ses collègues de travail et ses camarades de classe de CIE et il n'y a pas de tâches du PAI qu'il n'aime pas faire. Il apprécie l'aide apportée par les machines, qui peuvent effectuer des tâches physiquement pénibles au quotidien. Selon lui, il n'a pas encore fait de grosses erreurs. Selon la formatrice en entreprise, C est très attaché à tout bien faire et à ne pas commettre d'erreurs. Elle souhaiterait toutefois qu'il apprenne à se libérer de la pression qu'il se met lui-même.

Motivation

C répète à plusieurs reprises qu'il est très motivé. Il a trouvé sa vocation dans l'activité qu'il exerce dans le cadre du PAI et ne souhaite aucunement changer de secteur professionnel. Le travail avec les personnes âgées lui apporte beaucoup et il se sent utile, ce qui est très important pour lui : « J'aime beaucoup aider les personnes âgées. Je trouve utile pour moi. J'ai la qualité humaine pour ce métier » (P-PAI §116). Il aime aussi aller à l'école et aux cours interentreprises. Il trouve les enseignements intéressants et aime en particulier les mathématiques. Il ne saurait par ailleurs dire s'il préfère aller à l'école et aux CIE ou travailler en entreprise, mais le plus important pour lui est d'apprendre de nouvelles choses et d'être en contact avec les gens.

> I: Alors vous aimez apprendre de nouvelles choses. Quel sont les thèmes ou les sujets qui vous intéressent le plus dans les cours métiers ?
>
> C: Pour les cours métier […] savoir les nouveaux mots.
>
> I: Des nouveaux mots liés au métier?
>
> C: Oui. Et pour avoir d'expérience au travail (P-PAI §273-276).

La formatrice en entreprise souligne elle aussi à plusieurs reprises la grande motivation de C, qui considère la PAI comme une grande chance. Par exemple, C a toujours un carnet sur lui, dans lequel il note tout ce qu'il apprend. Il est très reconnaissant et remercie régulièrement pour cette chance qui lui a été donnée. Selon l'référent, C est plus motivé que la moyenne et a soif de connaissances. En même temps, il a très peur de commettre des erreurs, ce qui le pousse souvent à reléguer sa propre personne au second plan. Elle souhaite qu'en plus de sa motivation, il devienne encore plus sûr et plus fier de lui.

> Une chose que je voulais rajouter. C'est quand je le vois et tout, c'est les remerciements qu'ils ont pour nous. C'est le toujours dire merci pour m'avoir pris, merci que je puisse faire ça. […]. Ils ont un grand respect de nous par rapport au fait qu'on leur offre une formation (FE §119).

3.3.3 Ressources situationnelles

Soutien et accompagnement

C s'est construit un vaste réseau en Suisse. Il se sent très à l'aise aussi bien au travail que dans sa classe et rencontre ses collègues de travail et ses camarades des CIE également pendant son temps libre. En cas de difficultés ou d'incertitudes scolaires ou professionnelles, il s'adresse aux formateurs en entreprise ou aux enseignants. Ces derniers sont souvent restés en classe après les cours pour répondre aux questions individuelles : « Oui, si je demande quelque chose, ils me répondent tout de suite » (P-PAI §173-174). Par ailleurs, C et ses camarades de classe se téléphonent régulièrement et se soutiennent mutuellement en cas de doute.

> Et puis avec un chargé d'accompagnement pédagogique ils ont 20 heures individuels - avec un répétiteur métier que l'OrTra a mis en place (EN §42).

C a en outre un contact hebdomadaire avec l'référent, qui lui rend visite en classe ou qu'il contacte par téléphone. Il se sent très bien soutenu dans les deux lieux de formation et par l'référent. En outre, l'OrTra propose un encadrement spécialisé dans l'apprentissage.

Échange entre les lieux de formation et transfert des connaissances

Dans le cas de C, il y a un échange nourri entre les acteurs impliqués. La formatrice en entreprise explique que l'enseignante aussi bien que l'référent se rendent au moins deux fois par an dans l'entreprise et qu'elle-même est en contact permanent avec les deux : « Si tout d'un coup il y a un souci avec un participant, on se met régulièrement des mails. Je dirais, pour moi c'est une des forces » (EN §48). L'évaluation semestrielle et finale des compétences professionnelles et transversales est régie par un processus clairement structuré et coordonné. Les compétences scolaires et professionnelles des participants au PAI sont rassemblées et évaluées sur la base du profil de compétences PAI.

> Voilà on a ce rôle de suivi, d'accompagnement et de supervision de la situation durant l'année effectivement. Et c'est nous qui faisons un bilan final d'évaluation en fonction des retours tant de l'école que de l'entreprise. Oui tout à fait (réf. §38).

C raconte que la formatrice en entreprise lui demande régulièrement comment se passe sa formation scolaire. Il existe en outre un journal d'apprentissage qui sert de support de travail en CIE et dans l'entreprise et qui permet aux formatrices d'avoir un aperçu de ce qui se passe dans l'autre lieu de formation.

L'échange se manifeste également dans le transfert des connaissances, que les formateurs considèrent comme un élément fondamental de la formation : « … parce qu'on sait que l'apprentissage il a du succès quand il y a ces liens qui sont fait entre les différents lieux de formation » (FE §47).

L'enseignante rapporte qu'ils ont mis en place avec les formateurs en entreprise un journal d'apprentissage où sont rassemblés les contenus enseignés sur les deux lieux de formation : « On a beaucoup travaillé - je dis nous et je parle surtout toute l'équipe des formateurs et des collègues du terrain - on a beaucoup travaillé ensemble dans ces manuels qui ont été écrits autour des situations typiques » (EN §38). Les participants au PAI ont par exemple pour tâche de relier les contenus scolaires spécifiques au domaine professionnel aux expériences pratiques. C confirme qu'il apprend beaucoup de choses en CIE et qu'il se sent donc bien préparé pour faire face à de nouvelles situations dans son travail quotidien, puisqu'il les a déjà étudiées dans le contexte scolaire. De plus, la formatrice en entreprise lui demande souvent de consigner les nouvelles situations dans le journal d'apprentissage et lit ce qu'il a écrit.

> À la fin de chaque cours métier ils ont un exercice appelé journal de bord qui est une invitation à continuer ses réflexions. Ce qu'ils ont appris dans l'école - cours métier - avec leurs expériences du terrain (EN §38).

> Donc nous sommes parti du profil de compétence du métier ASA - le premier niveau santé social. Et de là on s'est dit, avant ça qu'est-ce qui pourrait être une initiation tout en sachant que les compétences linguistiques sont fondamentales ici […]. Donc on est venu un petit peu pour laisser les personnes en porte d'entrée de cette formation (EN §59).

Les CIE inclus dans le PAI des professions de la santé du canton de C revêtent une grande importance. Le participant travaille trois jours par semaine dans l'entreprise. La formation scolaire est répartie entre deux institutions. Un jour par semaine, C suit des cours de culture générale comprenant du français, des mathématiques et de l'informatique. Ces cours sont proposés aux participants au PAI issus de différents secteurs professionnels. L'enseignement des connaissances propres au champ professionnel a lieu chaque semaine sous forme de CIE. C apprécie ce programme : « Et encore j'ai appris au cours métier aussi théorie et pratique. C'est après j'ai continué mon travail, parce que j'ai déjà vu beaucoup de choses et j'ai déjà eu expérience soins de résidents » (P-PAI §164).

La formation scolaire et en entreprise se base sur le profil de compétences cantonal, qui est aligné sur la formation AFP 'aide en soins et accompagnement'.

3.3.4 Solution post-PAI et perspectives

Après son PAI, C commencera dans son entreprise formatrice actuelle un apprentissage d'aide en soins et accompagnement AFP. Il ne sait cependant pas encore ce qu'il voudra faire ensuite. Mais il a trouvé sa vocation dans son activité actuelle et ne souhaiterait pas exercer un autre métier. Peut-être visera-t-il plus tard un apprentissage CFC, une autre formation initiale ou continue. En ce qui concerne sa situation privée, il n'a pas encore de projets précis, mais souhaiterait peut-être avoir un autre enfant.

> Ben, je pense que nous, on accepte s'il veut faire son AFP […]. Nous le prenons en apprentissage, mais […] ce n'est pas que moi qui décide […]. En général, le directeur il entend bien ce que je dis, mais il n'y a pas de raison qu'on ne le prenne pas en apprentissage en AFP, il n'y a aucune raison (P-PAI §104-105).

La formatrice en entreprise et l'référent voient également C faire un apprentissage AFP. En revanche, l'référent estime qu'une formation professionnelle initiale CFC ne serait pas idéale, car la famille est la première priorité de C et qu'il est donc nécessaire de garantir le plus rapidement possible la sécurité financière de la famille avec un revenu régulier.

3.4 Cas D : PAI en logistique

3.4.1 Mini-portrait

Meine Stärken sind Pünktlichkeit und Sauberkeit und Teamfähigkeit. Ja das kann ich gut. Und respektvoll mit Mitarbeitende sein. Das ist das Wichtigste und das ist meine Stärke (P-PAI §102).

Âge	25 ans
Origine	Tibet
Parcours éducatif et expérience professionnelle	Pays d'origine : A été scolarisé pendant 4 ans et a travaillé en tant que peintre avec son père. Suisse : cours de langue, stage d'orientation
Situation familiale	S'est réfugié seul en Suisse, sa famille est restée au Tibet
Conditions de logement en Suisse	En Suisse depuis 2016, vit en colocation
Champ professionnel PAI	Logistique
Formation en entreprise	Grande entreprise avec plus de 20 apprentis AFP et CFC
Formation en milieu scolaire	Institution de formation pour adultes, CIE (cours de cariste)

3.4.2 Ressources individuelles et sociales

Parcours éducatif

D a été scolarisé pendant quatre ans dans son pays d'origine. Il raconte qu'il a acquis de l'expérience en tant que peintre pendant six mois chez son père. Trouver un autre travail n'était pas possible pour lui en raison de la situation difficile dans son pays d'origine. En 2016, D s'est réfugié en Suisse. Selon l'référent, il a mis à profit la durée de la procédure d'asile pour apprendre l'allemand en suivant des cours gratuits et en profitant d'offres en ligne. Après la décision d'octroi de l'asile prononcée en 2019, il a suivi des cours qualifiants et était déjà en capacité de présenter un certificat de langue de niveau B1 avant le début du PAI. Du point de vue du formateur et de l'enseignant, il n'y a donc guère de difficultés de compréhension linguistique. En ce qui concerne la maîtrise de l'écrit, D présente également de bonnes aptitudes, selon l'enseignant. Pour beaucoup d'autres participants, cela représente un « riesige Hürde » (EN §129). D dit lui-même qu'il comprend de mieux en mieux le suisse allemand, car les autres collaborateurs parlent souvent le dialecte. Il aime bien quand quelqu'un parle suisse allemand. Lui-même n'a pas encore le courage de le parler et s'en tient donc à l'allemand standard dans ses conversations avec ses collègues.

D half seinem Vater in der Malerei. Solche Sachen, da haben sie einen Vorteil gegenüber den normalen Lernenden. Die kommen aus der Schule und haben viel Fussball gespielt, aber die haben noch nie gearbeitet (FE §70).

Bien que, selon ses propres déclarations, D n'ait pas suivi au Tibet de cours de mathématiques selon les « standards suisses », l'évaluation du potentiel auprès du CIO montre qu'il possède également

dans ce domaine les prérequis nécessaires pour suivre un PAI en logistique. D ajoute qu'en cas d'incertitudes au niveau scolaire, il peut s'adresser à un collègue, également originaire du Tibet, avec lequel il étudie parfois à l'école.

Situation personnelle

D n'a pas de proches en Suisse, sa famille vit toujours au Tibet. Il explique qu'il n'a pas de personnes de confiance proches dans sa sphère privée, mais il décrit l'environnement de l'entreprise comme une sorte de famille de substitution. En cas de problème, il peut s'adresser au formateur en entreprise: « Wenn zum Beispiel ein anderer Mitarbeiter keinen Respekt hat, kannst du direkt zum Berufsbildner gehen und sie [die Ausbildenden] sprechen ohne Probleme mit diesem Mitarbeiter. Sie sind wie unsere Familie, [wie ein] Vater » (P-PAI §216)[3]. Pour le formateurs et l'enseignant, la prise en compte des besoins individuels – au lieu d'une procédure schématique – est un aspect important de l'accompagnement des jeunes migrants : « [Für] junge Menschen, die in die Schweiz kommen, ist alles völlig neu. Sie müssen die Verantwortung für ihre Familien im Heimatland übernehmen. (…). Sie haben keine Eltern hier, die ihnen Entscheidungen abnehmen. Man muss schon anders auf diese Leute zugehen » (réf. §110). C'est ainsi que l'référent a établi une relation avec D qui a permis à ce dernier de lui adresser spontanément ses demandes. D lui-même apprécie ce soutien, car au début, tout était effectivement nouveau et difficile pour lui en Suisse. Il lui tient néanmoins à cœur de se débrouiller par lui-même et d'être le plus indépendant possible.

> Mein Mitbewohner hat viel Besuch. Ich habe ihm gesagt: «Du darfst nicht so viele Leute hierherbringen. Das ist Gemeindehaus und du musst mich respektieren. Ich bin ein Lernender, ich arbeite jeden Tag. Ich muss ein bisschen Ruhe haben, (…) um etwas zu lernen.» (…) Momentan ist [die Situation] ein bisschen besser geworden (P-PAI §254).

Actuellement, D partage avec un colocataire un appartement dans un vieux bâtiment scolaire réaffecté, tout en bois. Ainsi, il entend les bruits que fait la famille qui vit au-dessus. Bien que le logement ne soit actuellement pas complet (trois personnes par chambre) et qu'il ait une chambre pour lui, D a parfois du mal à étudier en raison des nuisances sonores. C'est pourquoi il est à la recherche d'un nouveau logement lui permettant d'être plus au calme. L'référent le soutient dans cette démarche.

Motivation

Dès le départ, lorsqu'il a lu la lettre de candidature de D, le formateur en entreprise a été frappé par sa volonté farouche de saisir sa chance. C'est ce qui l'a décidé à dire : « Hey, den wollen wir jetzt echt kennenlernen! » (FE §18). La suite du PAI a confirmé cette forte motivation et cet intérêt. Il est évident que D veut s'ancrer en Suisse et suivre cette formation. Il prend beaucoup de notes, demande des précisions en cas de doute et dispose déjà de solides connaissances de base des processus de l'entreprise. D lui-même l'exprime à plusieurs reprises au cours de l'entretien, par exemple lorsqu'il parle des règles à respecter dans l'entreprise : « Vor dem Nachhause gehen, da musst du deinen Arbeitsplatz ein bisschen sauber machen und diese Geräte ausschalten. So wie [man] am Morgen kommt, genau so muss es stehen » (P-PAI §238). Mais il le fait de toute façon de sa propre initiative et le respect des autres règles de l'entreprise ne lui pose pas non plus de problème. L'référent confirme qu'il n'a pas constaté de difficultés d'adaptation culturelle chez D. La culture tibétaine est fortement compatible avec les us et coutumes du monde du travail suisse. Par rapport au comportement des personnes de son entourage, certaines différences culturelles lui posent cependant problème. Ainsi, il est habitué à rester discret dans les lieux publics. Il considère par conséquent qu'il est impoli de parler fort dans le train ou au travail. Dans l'entreprise,

> Ich glaube seine Hauptschwierigkeit war das Deutsch. Als das jedoch ins Laufen kam, hat man gesehen, wie die Blume aufgeht (réf. §116).

[3] La traduction des citations allemandes se trouvent en annexe.

l'origine culturelle de D ne se remarque pas, estime le formateur en entreprise, d'autant que la logistique est « extrem multikulti » (FE §155). Pour preuve, on recense 27 nationalités différentes parmi les collaborateurs du site.

D raconte qu'en principe, il aime aller à l'école. Cependant, le long trajet pour s'y rendre, avec plusieurs changements, est compliqué et lui donne du fil à retordre. C'est pourquoi il est content de n'avoir qu'un jour d'école par semaine. Les enseignants décrivent D comme un apprenti engagé : « Dieser Wille, (…), das ist bei ihm sehr eindeutig. Ich kann mich nicht daran erinnern, dass er je irgendeine Hausaufgabe oder einen Auftrag nicht gemacht hat ». (EN §116)

3.4.3 Ressources situationnelles

Soutien et accompagnement

Selon le formateur en entreprise, D est le troisième participant au PAI qu'accueille l'entreprise. L'expérience a montré qu'au début, il faut investir un peu plus de temps pour leur expliquer les choses, surtout pour les familiariser avec la terminologie technique. Mais cela ne pose pas de problème en soi, puisque le formateur en entreprise peut prendre ce temps. Dans cette grande entreprise, il est seul responsable, avec son suppléant, de la formation des apprentis. Hormis ce besoin accru d'explications, il n'y a pas de grandes différences par rapport aux formations initiales. Les participants au PAI travaillent dans les mêmes zones que les apprentis de première année. Mais en raison de leur histoire particulière, les participants au PAI constituent une richesse supplémentaire pour l'entreprise formatrice. Ils sont en effet un exemple pour les apprentis classiques à qui ils montrent qu'il est possible de suivre un apprentissage même si les conditions de vie sont moins favorables que celles des jeunes qui arrivent simplement en fin de scolarité en Suisse. Pour le formateur en entreprise, l'important dans l'encadrement des apprentis est la rencontre d'égal à égal, le respect mutuel et l'établissement d'une relation de confiance. Chaque apprenti peut venir le voir dès le premier jour en cas de problème lié à la formation. À cet égard, il est une sorte de « Papi-Ersatz » (FE §38). D souligne qu'outre les formateurs, les autres apprentis de l'entreprise sont également très serviables. Par exemple, s'il ne comprend pas quelque chose en suisse allemand, il peut toujours demander qu'on lui reformule ou répète les choses.

> Wir haben keine Spezialabteilung für D. (…) Grundsätzlich bauen wir es immer so auf, dass er mitlaufen kann. Und wir fördern ihn so, dass er anschliessend normal die EFZ machen kann (FE §10).

> [Wenn die INVOL-Teilnehmenden] einander Inhalte gegenseitig näherbringen, [ist das für sie] einerseits bestärkend, andererseits [können sie] überprüfen, ob sie in der Lage sind, etwas verständlich zu erklären und so auch ihre sprachlichen Ressourcen aktivieren (EN §32).

Pour l'enseignante, un encadrement individuel et adapté aux besoins des participants au PAI est un élément déterminant pour leur développement scolaire. Elle constate souvent que les apprentis se soutiennent mutuellement, ce qui constitue une sorte de technique d'apprentissage. De plus, le travail en groupe renforce les compétences linguistiques.

Le rôle de l'référent dans l'accompagnement consiste en premier lieu à soutenir D dans ses démarches administratives, à l'instar de la demande de bourses ou des demandes liées au logement. Auparavant, elle rendait régulièrement visite à D dans sa colocation pour se faire une idée sur place et clarifier avec lui certaines questions de la vie quotidienne, explique-t-elle. Aujourd'hui, le contact se fait surtout par téléphone. En ce qui concerne le PAI, elle a surtout préparé le terrain en veillant à ce que D suive des cours de langue, d'informatique et de mathématiques et acquiert ce faisant les connaissances requises en vue de l'évaluation du potentiel.

Échange entre les lieux de formation et transfert des connaissances

Les enseignants expliquent que les enseignants responsables de classes prennent contact avec les formateurs en entreprise dès le début du PAI afin d'établir un échange et de se faire une première impression de la situation des participants dans l'entreprise. En outre, une visite de l'entreprise a lieu au cours de la formation. D se souvient de la visite de l'enseignant responsable de la classe : « Damals arbeitete ich im Warenausgang und ich habe [ihr] ein bisschen erklärt, wie es funktioniert » et ajoute : « Was machst du im Betrieb, was ist deine Arbeit, ist es schwierig oder so ?' Sie fragen immer » (P-PAI §222). Par défaut, les entreprises reçoivent chaque trimestre un rapport scolaire et les écoles, inversement, un rapport de formation professionnelle. Il peut y avoir de plus amples échanges, selon les cas individuels et la volonté des participants. Par ailleurs, il est important pour les formateurs des deux lieux de formation que « der Teil, der im Betrieb direkt angewendet wird, in der Schule reflektiert wird [und umgekehrt], dass der Teil, der in der Schule (…) vermittelt wird, [im Betrieb] direkt angewendet wird] » (EN §111). D l'illustre à l'aide d'un exemple : « Wenn mit dem Stapelfahrer sehr viel Material kommt, dann muss immer der Schwerpunkt in der Mitte sein » (P-PAI §310). Il a appris cela à l'école. Les connaissances acquises à l'école lui permettent de mieux comprendre les processus dans l'entreprise, et vice-versa, puisqu'il reconnaît l'importance des matières scolaires dans son travail. L'enseignante donne un autre exemple de transfert concret entre l'école et l'entreprise : la tenue d'un journal d'activité en entreprise. Certes, les participants au PAI ne sont pas encore en apprentissage et toutes les entreprises ne leur demandent pas encore d'en rédiger un. Elle l'examine cependant avec les participants du point de vue linguistique, afin qu'ils aient une idée de ce qui les attend plus tard. Les enseignements scolaires ont toujours pour objectif d'assurer la continuité avec la formation professionnelle initiale. Le profil de compétences en est la base, il donne le cadre. Parfois, il faut l'adapter aux conditions des participants et le diviser en petites étapes.

> [Den Betriebsbesuch] erlebe ich als etwas sehr Wertvolles. Wenn ich einen Einblick in einen Betrieb erhalte, gibt mir das viel direkten Bezug, den ich in meinen Unterricht einbauen kann (EN §103).

Selon le formateur en entreprise, c'est surtout pendant le cours de quatre jours sur les chariots élévateurs que suivent les participants au PAI Logistique - comme les apprentis AFP et CFC - que l'on peut voir si les participants au PAI ont ou n'ont pas le potentiel pour suivre une formation professionnelle initiale. Bien que D ne puisse utiliser les compétences acquises que dans le cadre d'un apprentissage normal, ce cours est important pour l'entreprise : « Wir sehen anhand der Rückmeldungen erst mal, ob er die Prüfung bestanden hat und wie er dort mithalten kann (…). Daraus können wir auch ableiten, wird es eine EBA oder eine EFZ. (…) Dann kristallisiert sich das eigentlich so raus, wie wir mit ihm weiter verfahren » (FE §24).

L'école et l'entreprise ne prennent contact avec l'référent qu'en cas de problèmes graves, ce qui n'est pas le cas pour D. « Die Kommunikation läuft zwischen uns [der Schule], den Betrieben und den Teilnehmenden. Das ist diese Dreiecksbeziehung, die wir später auch in der Lehre haben. Wir kommunizieren nicht ohne Einwilligung der Teilnehmenden, weder mit der zuständigen Ansprechperson noch mit irgendwelchen anderen Stellen » (EN §119). L'référent confirme que, lors de l'accompagnement des participants au PAI, elle entretient en premier lieu des échanges avec la commune et le CIO.

3.4.4 Solution post-PAI et perspectives

Après le PAI, D commencera une formation initiale CFC dans son entreprise actuelle. Il indique qu'il a déjà signé son contrat d'apprentissage. Il est content de ne pas avoir eu à chercher une autre entreprise, car il aurait peut-être perdu du temps et n'aurait pu commencer sa formation qu'un an plus tard. Cette crainte ne semble pas infondée. En effet, les enseignants constatent que les candidatures des participants au PAI sont souvent mises dans le même sac que celles des jeunes qui sortent de l'école en Suisse. Au cours du processus, les participants doivent ensuite se soumettre à une procédure standardisée,

> Jemand von der Oberstufe weg oder vom Zehnten, die fangen wirklich bei null an. Die haben keinen Plan. Da haben INVOL-Lernende sicher einen Vorteil, wenn sie bereits ein Jahr lang spezifische Ausdrücke und Schule und alles gelernt haben. (FE §177).

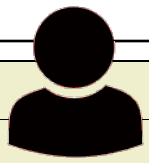
comme le test « Stellwerk », qui évalue leur niveau dans plusieurs matières enseignées à l'école obligatoire. Mais cela ne tient pas compte des compétences transmises dans le cadre d'un PAI.

D veut devenir au plus vite indépendant de tout soutien financier et gagner de l'argent après sa formation. Dans un avenir plus lointain, il envisage de suivre des formations continues afin devenir peut-être un jour formateur ou chef d'équipe. Dans tous les cas, il souhaite rester dans ce secteur, et si possible dans la même entreprise. Les deux formateurs sont convaincus que D a le potentiel pour réussir une formation initiale CFC. Par rapport aux jeunes en fin de scolarité, il a déjà acquis des connaissances spécifiques à la branche, ce qui lui donne une longueur d'avance. D'après l'expérience de l'EN, du fait de leur haut niveau de motivation, les participants au PAI sont en général dans d'excellentes dispositions : « Ich denke auch die Ernsthaftigkeit, wie sie Aufträge angehen. Also wenn ich mich an diese Präsentationen der Betriebe zurückerinnere. [Man merkt zwar], da ist jemand noch nicht ganz zuhause in der Sprache. Aber das Auftreten, sich einsetzen dafür, dass sie das vermitteln können, was sie herausgefunden haben und auch das Einbeziehen des Praktischen. Ich denke, dass es ebenbürtig ist zu Präsentationen, die man erlebt an einer Berufsschule ». (EN §178)

3.5 Cas E : PAI dans le commerce de détail

3.5.1 Mini-portrait

Ich liebe [es], mit allen Menschen offen zu sein. Ich bin so aufgewachsen und ich bin immer am Lachen und alle sagen: 'Hey du bist immer am Lachen' und ich sage: 'Ja, ich bin so, ich bin immer am Lachen' (P-PAI §108).



Âge	Entre 30 et 35 ans
Pays d'origine	Soudan
Parcours éducatif et expérience professionnelle	Pays d'origine : scolarisé pendant 4 ans (jusqu'en 4e classe), expériences professionnelles en tant que mécanicien automobile, photographe, chauffeur de taxi et pendant son service militaire Suisse : Stages dans les secteurs de la gastronomie, du commerce de détail et en tant que mécanicien en cycles, bénévolat dans un lieu de rencontre pour requérants d'asile
Situation familiale	Marié, père de deux enfants âgés de 4 et 6 ans ; la famille vit au Soudan
Conditions de logement en Suisse	Depuis 2018, vit seul dans un studio ; avait précédemment vécu en colocation
Champ professionnel PAI	Commerce de détail (construction et logement)
Formation en entreprise	Grande entreprise ; seul participant au PAI dans ce champ professionnel
Formation en milieu scolaire	École professionnelle, pas de CIE

3.5.2 Ressources individuelles et sociales

Parcours éducatif

E est originaire du Soudan, où il a été scolarisé pendant 4 ans. Fils unique, il a ensuite exercé plusieurs métiers pour soutenir financièrement ses frères et sœurs et sa mère divorcée. Il décrit la période militaire qui s'en est suivie comme confuse. Elle s'est terminée par sa fuite vers la Suisse en 2015, où il a obtenu l'asile trois ans plus tard.

Er ist halt nicht mehr 17 Jahre alt. Das merkt man. Er hat auch in seinem Heimatland schon diverse Sachen gemacht. Das ist einfach nicht ein 17-Jähriger, der neun Jahre in die Schule ging, behütet. Sondern der musste zu sich schauen. Und das kann er. Darauf kann man natürlich extrem aufbauen als Lehrperson. Genau gleich wie im Geschäft (EN §157).

Avant le PAI, E a effectué plusieurs stages dans différents métiers et s'est engagé dans le travail bénévole. E a trouvé sa place d'apprentissage dans le commerce de détail par l'intermédiaire de son coach et enseignant responsable de la classe. En plus de son CV et de sa lettre de motivation, ce sont surtout les bons certificats intermédiaires obtenus lors des stages qui ont été décisifs pour convoquer E à un entretien d'embauche, explique la formatrice en entreprise. Pendant le stage d'orientation de trois jours, E s'est parfaitement intégré dans l'équipe et a manifesté de l'intérêt, contrairement aux deux autres candidats. C'est pourquoi c'est à lui qu'on a proposé une place de formation dans le cadre du PAI, avec la perspective de poursuivre sur un apprentissage l'année suivante.

> Die schulischen Kompetenzen sind nicht ausreichend. Aber als arbeitende Person ist er einfach sehr gut (réf. §115).

Outre le masalit, sa langue maternelle, E parle arabe. Après son arrivée en Suisse, il a suivi un cours d'allemand niveau A1 pendant six mois. Il dit qu'il lui est plus facile de parler et de comprendre que d'écrire. Son point faible est la grammaire, domaine qu'il souhaite améliorer. Son enseignant et l'référent confirment que ce sont les tâches écrites qui lui posent le plus problème, alors qu'il n'a pas de difficulté majeure en communication orale. Selon ses propres dires, E comprend de mieux en mieux le suisse allemand, qui est parfois parlé dans son entreprise et dans son cercle d'amis.

> Und nachher ist halt auch immer der Dialekt, den sie auch wollen und sollen verstehen können. Das ist offiziell kein Schulfach, ich versuche es aber trotzdem ein wenig aufzugreifen. Ab nächstem Jahr gibt es einen solchen Passus, (…), dass sie lernen sollten, Mundart zu verstehen (EN §74).

Bien que son parcours éducatif ait été bref, E utilise des stratégies d'apprentissage ciblées et est organisé. Si un client lui demande des informations sur un produit et qu'il ne peut pas répondre, « dann frage ich schnell meine Kollegin und sage, ich brauche Hilfe. (…). Wenn sie dann redet, muss ich neben ihr sein (…), dann höre ich, was sie sagt (…) und ich notiere immer, was ich gehört habe » (P-PAI §68). Il explique qu'il profite également des 45 minutes de trajet pour étudier. À la maison, il se crée des espaces de liberté pour apprendre en préparant la cuisine pour trois jours, si bien qu'il n'a plus qu'à réchauffer son repas du soir. Il a gardé cette habitude de son service militaire, où il devait tout faire tout seul.

Situation personnelle

E juge sa situation familiale « compliquée » et incertaine. Sa femme et ses deux enfants sont toujours au Soudan. Il en va de même pour sa mère, qui souffre d'une maladie cardiaque. Cette situation est très difficile à vivre pour lui. L'référent et l'enseignant responsable de la classe confirment que ces circonstances le déstabilisent parfois et qu'il doit lutter contre des maux de tête et des troubles de la concentration. Selon l'référent, E pense beaucoup à sa famille, il lui envoie de l'argent et réfléchit beaucoup à la manière de la faire venir.

> Ich habe ihn gefragt, ob er nicht besser zum Arzt gehen sollte, oder vielleicht bräuchte er Unterstützung. Weil diese gesundheitlichen Probleme haben Auswirkung auf die Ausbildung. (…). Aber er wollte in eine andere Richtung. Er hat mir gesagt, er wolle zuerst einen B-Ausweis haben, das wäre ihm viel wichtiger (réf. §91).

E s'efforce de ne pas laisser paraître ses préoccupations d'ordre privé : « Meine Probleme zum Beispiel, die innere Haltung, das kann ich nicht den anderen Menschen zeigen. Ich zeige nicht, ich bin traurig oder sauer. Ich bin mit anderen Menschen immer aktiv und respektvoll » (P-PAI §108). Selon l'référent, il a refusé toute aide psychologique. Pour lui, l'essentiel est de devenir indépendant et de pouvoir ainsi soutenir financièrement sa famille.

E estime que son logement actuel est agréable. Il vit seul dans un studio, ce qui lui permet d'étudier en toute tranquillité.

Motivation

E dit aimer le contact avec les clients et apporter son aide. Il trouve le travail dans l'entreprise formidable et l'apprécie énormément : « Manchmal, wenn ich frei habe, einen Tag zum Beispiel, ich bin mega nervös: 'Hey ich habe heute frei, was soll ich machen? Ich habe keine Arbeit' (…). Ich kann ohne Arbeit nicht, das macht mir mega Stress » (P-PAI §46). Il veut absolument terminer une formation. Il est convaincu que s'il perdait son emploi dans son entreprise actuelle, il ne pourrait pas en trouver un autre aussi rapidement, sans diplôme. En outre, il souhaite remercier la Suisse, où il peut aller à l'école et où on lui a donné une chance. Il veut respecter les règles et payer des impôts.

> Es ist die Crème de la Crème der Asylbewerbenden. (…). Der Einsatz, den sie leisten, ist enorm hoch. (…). Es ist sehr diszipliniert, es ist extrem ruhig hier. Es wird alles gemacht. Es ist eine sehr aktive Sache hier. Das ist sicherlich das, was einem als Lehrer sehr, sehr viel Freude macht (EN §92).

Bien que l'écrit lui pose problème, E dit aimer aller à l'école. Cependant, il a honte quand il ne comprend pas quelque chose, ce qui lui provoque systématiquement des maux de tête. Mais il demande toujours des explications et emmène parfois ses devoirs chez des amis qui l'aident.

Les formateurs décrivent également E comme motivé et engagé. La responsable de la formation raconte qu'elle reçoit de très bons feedbacks sur E de la part des services. Il se familiarise bien avec le travail et effectue les tâches qui lui sont confiées de manière très autonome. Par ailleurs, en cas de doute, il pose immédiatement des questions et prend des notes. Il sait en outre aller au-devant des clients et ne craint pas le contact, ce qui est très important dans la vente.

L'référent estime que E est très responsable vis-à-vis de sa famille, qui vit toujours dans son pays d'origine. Sa volonté de la soutenir financièrement et son espoir de bénéficier d'un regroupement familial le motivent à travailler pour devenir indépendant et ne plus dépendre financièrement de l'aide sociale. Il est persuadé qu'E y parviendra, mais seulement si sa santé le permet, ce dont il n'est pas certain.

3.5.3 Ressources situationnelles

Soutien et accompagnement

E est le troisième participant au PAI à être formé dans l'entreprise dans le domaine du commerce de détail. L'an dernier, ils avaient proposé deux places PAI, mais cette année une seule, explique la formatrice en entreprise. Et d'ajouter que c'est plus simple pour elle, car elle peut ainsi se consacrer davantage à E. De plus, il n'y a plus de concurrence pour une place d'apprentissage en formation professionnelle initiale et E peut se concentrer entièrement sur le travail dans l'entreprise et sur l'école.

> Wir starten immer so, dass wir alles, was wir für die EFZ oder EBA machen, machen wir für die INVOL auch. Wir haben einfach eine Gruppe Lernende, egal ob INVOL oder Grundbildung. Damit sie das Miteinander auch haben (FE §33).

Alors que les apprentis ordinaires changent de service tous les mois, les participants au PAI ne passent pas par tous les services et restent jusqu'à trois mois au même endroit, explique la formatrice en entreprise, ce qui leur permet de bien se familiariser avec leur environnement professionnel. On prend aussi le temps de donner des explications ou de répondre aux questions. Interrogée sur l'importance du profil de compétences, elle répond que celui-ci offre certes une orientation importante pour les aspects professionnels, mais qu'au début du PAI, les processus internes à l'entreprise et l'acclimatation au monde du travail sont au premier plan.

L'entreprise formatrice soutient E dans le renforcement de ses compétences linguistiques. Ainsi, avec un collègue, il a suivi - déjà vers la fin du PAI - un cours de langue interne à l'entreprise, dont il peut orienter le contenu : « Ich sage immer: 'Grammatik, Grammatik.' Weil ich finde das wichtig » (P-PAI §72). De tels cours de langue imposés par l'entreprise ou le service social ne vont pas toujours dans le sens de l'école. L'équipe de préapprentissage est résolument opposée aux cours de langue pendant le temps libre, explique l'enseignant, car à l'école aussi, on met l'accent sur la promotion des compétences linguistiques. On y travaille dur à raison de sept cours par semaine consacrés à l'apprentissage de l'allemand standard et du dialecte, ce dernier représentant un défi considérable, constate-t-il encore.

> Wir wissen es haargenau: das mit dem Deutsch ist das grösste Problem. Du kannst auch im Math schlecht bestehen, wenn du die Aufgabe nicht verstehst, sei es mündlich oder schriftlich formuliert. Darum haben wir eigentlich schon extrem viel [Wert] auf Deutsch gelegt (EN §112).

> Die haben ein Helfernetz um sich herum, das ist manchmal auch ein wenig fragwürdig. (…) Gemäss Definition ist es mein Job, dass ich mit ihnen eine Lehrstelle suche. (…) Je nachdem haben sie dann noch einen Jobcoach. Das geht auch gegeneinander (EN §191).

Dans son double rôle d'enseignant responsable de la classe et de coach, l'enseignant s'occupe de E ainsi que de trois autres apprentis. Il dispose pour cela d'un cours par semaine, ce qui est trop peu et infaisable, comme il l'explique. Le coaching demande « extrem viel Arbeit » (EN §189) et comprend, par exemple, la recherche d'une place d'apprentissage ou d'un logement. Ses élèves ont également tous subi des traumatismes à divers degrés, qui peuvent donner lieu à des troubles psychosomatiques ou des maux de ventre, de dos, de tête. C'est pourquoi il tient à qu'une personne de la Croix-Rouge suisse vienne à l'école pour indiquer aux élèves où ils peuvent s'adresser en cas de besoin. Cette intervention a cependant un coût dont il doit chaque année assurer le financement. Le coaching nécessite également des accords avec d'autres services impliqués, qui ont des tâches similaires et se font donc parfois involontairement concurrence, d'où une collaboration parfois difficile. Dans le cas de E, il n'y a heureusement qu'un seul assistant social impliqué, avec lequel il échange actuellement beaucoup.

Échange entre les lieux de formation et transfert des connaissances

Avant l'entretien, aucun contact direct n'a eu lieu entre l'enseignant et les formateurs en entreprise au sujet de E. Au sein de la grande entreprise, l'échange avec l'école est organisé par un service central, qui gère les formateurs PAI au niveau suprarégional. Par exemple, l'enseignant a envoyé les documents relatifs au bilan de compétences à ce service, qui les a ensuite transmis aux formateurs en entreprise. Or, dans le cas de E, cela n'a pas fonctionné, explique l'enseignant, car l'entreprise participe au PAI depuis peu de temps et l'échange n'a donc pas été encore mis en place. Selon la responsable de la formation, il est possible d'améliorer aussi l'échange au sein de l'entreprise. Au cours de la première année, des expériences ont été recueillies sous forme d'apprentissage par la pratique (learning by doing), qui sont maintenant intégrées dans le développement des structures.

Les participants à l'entretien apprécieraient un contact direct. Parfois, certaines choses doivent être réglées rapidement, estime la formatrice en entreprise. C'est pourquoi elle a déjà recommandé aux apprentis de communiquer leurs coordonnées directes à l'école. Toutefois, l'enseignant reconnaît avoir aussi quelques réticences à contacter directement la formatrice en entreprise : « Ich habe schon zwei, dreimal probiert [anzurufen]. Dann habe ich gedacht: Sie sind auch im Stress, Sie sind unter Druck, vielleicht bedienen Sie gerade. Dann habe ich schon meine Hemmungen gehabt und habe es nachher einfach immer über [die zentrale Stelle] versucht » (EN §175).

E raconte que sa formatrice en entreprise s'enquiert régulièrement de ses résultats scolaires : « Sie fragt mich zum Beispiel wegen Tests oder so. 'Was hast du gelernt, wo brauchst du Hilfe? Wir können dir helfen.' (…). Du musst viel Gas geben E, bitte » (P-PAI §112). Il ajoute que si on le souhaite, on reçoit beaucoup de soutien de la part de l'entreprise.

> Wir haben sehr knappe Zeitressourcen. Das ist ein grosses Problem. Aber wir versuchen halt als eine Art Case-Manager irgendwie mit allen Stellen in Kontakt zu bleiben. Zum Beispiel Klassenlehrer melden sich bei uns. Wir sind die Ansprechpartner für sie (réf. §31).

L'référent, un assistant social, considère que l'échange avec l'école et l'entreprise est important, mais regrette que le service social ne dispose pas de ressources suffisantes pour cela. C'est pourquoi l'initiative de l'échange est prise unilatéralement par les enseignants responsables des classes, qui le contactent régulièrement. Ces retours sont très importants. Les enseignants disposent de l'expertise nécessaire en rapport avec la formation, peuvent soutenir les participants au travers d'un coaching et sont en contact étroit avec l'entreprise. Lui-même se considère avant tout comme un intermédiaire entre les différents acteurs impliqués, dans la mesure où il recueille les feedbacks, en discute avec E ou les transmet aux institutions appropriées.

3.5.4 Solution post-PAI et perspectives

Après le PAI, E pourra probablement rester dans son entreprise actuelle et y suivre une formation AFP. Mais ses compétences écrites en allemand, qui, du point de vue de l'école et de l'entreprise, sont encore clairement insuffisantes pour suivre une formation initiale, pourraient être un obstacle. C'est pourquoi l'entreprise est en train de voir comment elle pourrait soutenir davantage E à cet égard. La possibilité d'étendre le PAI à deux ans est en cours de discussion. Cela donnerait plus de sécurité à E et réduirait son stress à l'école professionnelle. L'enseignant pense qu'il est difficile de prédire si E pourra acquérir les compétences nécessaires dans le temps imparti d'ici au début de l'apprentissage, car l'acquisition de connaissances ne se fait pas de manière linéaire, mais par paliers.

> [Wenn er] vielleicht während den Sommerferien noch einen Schreibkurs besuchen könnte. Dann sähe ich dort schon, dass es funktionieren würde (EN §222).

Bien que l'assistant social, qui est aussi l'référent, soit convaincu que E est sur la bonne voie, il considère lui aussi qu'il serait très difficile pour E de suivre une formation AFP, mais que si E réussit à obtenir un diplôme, il s'intégrera bien sur le marché du travail et socialement.

E lui-même a bon espoir de pouvoir rester dans l'entreprise : « Ich mache meine Ausbildung fertig und dann mache ich vielleicht nach zehn Jahren eine Weiterbildung. Ich möchte sehr gerne eine Weiterbildung machen, einen guten Job haben und meine Familie unterstützen und gesund sein » (P-PAI §176). Cependant, comme l'évolution de sa situation familiale est incertaine, E ne sait pas encore s'il sera toujours en Suisse dans dix ans.

3.6 Cas F : PAI dans le commerce de détail

3.6.1 Mini-portait

Âge	29 ans
Pays d'origine	Équateur, Italie (PAI+)
Parcours éducatif et expérience professionnelle	Pays d'origine : 5 années d'école en Équateur, 9 années d'école en Italie (dont trois au gymnase). En Italie, expérience professionnelle en tant que maquilleuse, sommelière, femme de ménage et baby-sitter. Suisse : expérience professionnelle dans le secteur de la restauration
Situation familiale	Mère élevant seule ses 2 enfants (âgés de 4 et 6 ans)
Conditions de logement en Suisse	En Suisse depuis 2019. Vit avec ses enfants dans son propre appartement.
Champ professionnel PAI	Commerce de détail (denrées alimentaires)
Formation en entreprise	PME avec d'autres apprentis, premier PAI pour l'entreprise ; le formateur en entreprise est également chef
Formation en milieu scolaire	École professionnelle, pas de CIE

3.6.2 Ressources individuelles et sociales

Parcours éducatif

F est arrivée en Italie à l'âge de neuf ans, en provenance de son pays d'origine, l'Équateur. Après cinq ou six années de scolarité dans son pays d'origine, elle est entrée au lycée en Italie, avec une spécialisation en psychologie. Au bout de trois ans, elle a abandonné l'école et a travaillé comme maquilleuse, puis dans la restauration, comme femme de ménage et comme baby-sitter. C'est en Italie qu'elle a rencontré son mari, qui vivait en Suisse. F raconte qu'elle a ensuite fait des allers-retours entre l'Italie et la Suisse pendant six ans, avant de s'établir définitivement en Suisse en 2019. Elle y a travaillé dans la restauration, dans un bar. En tant que mère célibataire de deux enfants, elle a toutefois eu du mal à concilier les horaires de travail du bar avec ses obligations familiales. Avec le soutien de son référent au service social, F a cherché une activité alternative appropriée et s'est finalement décidée pour le commerce de détail. Selon F, la perspective de pouvoir mieux concilier travail et famille a été déterminante.

> Also mein Chef ist sehr zufrieden mit mir. Er sagt immer, dass er gemerkt hat, dass ich viel Erfahrung habe. Er muss nicht immer alles richtig kontrollieren, weil er weiss, ich kann es richtig machen. Ich arbeite mit dem Kopf und ich mache es gut. Und ja, ich habe ein Interesse, das hat er gemerkt (P-PAI §98).

Alors qu'elle suit déjà des cours à l'école professionnelle[4], elle peut, après deux stages d'orientation, conclure un contrat de préapprentissage dans une petite entreprise de commerce de détail grâce à l'intervention de son enseignant responsable de la classe. Ses expériences professionnelles antérieures, surtout dans la restauration, constituent une base précieuse tant pour elle que pour son formateur, dont elle peut tirer profit en termes de connaissances et de compétences pour une formation dans le domaine de l'alimentation. Selon son enseignant responsable de la classe, cela s'est déjà manifesté dans le cadre de l'évaluation du potentiel effectuée par le CIO, où F a obtenu de très bons résultats au test d'aptitude professionnelle, mais aussi en allemand, en mathématiques et en langue étrangère. Dans le domaine scolaire, F a l'avantage d'être une élève critique, comme le dit son enseignante. Elle est très honnête avec elle-même, se demande toujours ce qu'elle sait et ne sait pas faire, et adapte son travail d'apprentissage en conséquence. En raison de ces points forts personnels, elle a été placée dans la classe au niveau le plus élevé, dans laquelle se trouvent, à l'exception de F, uniquement des apprentis visant un métier commercial.

F juge que ses compétences en allemand sont moyennes à bonnes. Elle comprend aussi le dialecte, pour autant qu'on ne le parle pas trop vite. Son enseignant responsable de la classe considère cela comme une ressource importante pour le contact avec les clients au sein de l'entreprise. Bien que les apprentis le souhaitent, le dialecte ne peut malheureusement pas être enseigné à l'école professionnelle, cela se passe surtout en entreprise. Pour elle, « [sei es das] Coolste, wenn man sie [die ehemaligen Lernenden] nach drei Jahren sieht und sie sagen: 'Grüessech Frau K' und sprechen dann [Dialekt] » (EN §242).

Situation personnelle

Parce qu'elle élève seule ses enfants, F a besoin d'une solution de garde, ce qui s'est avéré particulièrement difficile à trouver au début, en particulier pour les samedis où elle travaille dans l'entreprise. L'référent l'a cependant aidée à trouver des solutions appropriées. Mais pour le reste, F est, selon l'référent, très indépendante, sait se débrouiller ou utilise son réseau. Bien que le formateur en entreprise ait au départ considéré la candidature de cette mère de deux enfants avec quelques réserves, F peut aussi compter sur la bienveillance de son chef pour parvenir à assumer ses obligations de garde.

> Sie hat zwei Kinder, dann muss sie zum Beispiel am Dienstag zwei Stunden früher gehen. Das haben wir besprochen. Ich habe auch Kinder. (…). Dann kann ich es auch verstehen. Absolut okay. Sie macht eine gute Leistung, sie kann es gut machen, dann kann ich ihr auch die Chance geben» (FE §25).

F reconnaît qu'elle est certes très fatiguée le soir, mais se réjouit d'avoir jusqu'à présent réussi à étudier à la maison à côté des enfants lorsque c'était nécessaire. Elle sait cependant qu'il y aura plus de devoirs à la maison plus tard dans le cadre de l'apprentissage.

Motivation

Après avoir dû résilier de manière anticipée un contrat d'apprentissage avec un apprenti ordinaire, trois mois après le début de l'année de formation, le formateur en entreprise a proposé un contrat d'apprentissage à F parce qu'elle lui avait fait bonne impression pendant le stage d'orientation.

> Ihre Geschichte kenne ich nicht (...). Aber sie hatte einen Moment im Leben, in den letzten beiden Jahren, wo sie gesagt hat: «Ich bin hier, ich möchte eine Lehre machen und ich möchte arbeiten.» Und das verfolgt sie. Bewusst (EN § 191).

> Ich glaube sie ist sehr zufrieden [im Berufsfeld]. Und motiviert und voller Hoffnung. (…). Obwohl es streng ist. Aber ich glaube, es gibt ihr eben auch Kraft (réf. §130/132).

[4] Au cours de l'année de formation 2021/22, l'école professionnelle a également accueilli des personnes sans contrat d'apprentissage, car de nombreux candidats au PAI n'ont pas pu effectuer de stage d'orientation en raison de la pandémie de COVID. Les apprentis ont eu six semaines pour trouver une place de formation.

Et il ne regrette aucunement cette décision : « Sie ist eine sehr kompetente Person. (…). Sehr seriös. Sie ist so reif. Sie weiss, was sie will, sie hat ein Ziel » (EN §65). Elle apprend plus vite que les autres apprentis, il suffit de lui montrer quelque chose pour qu'elle sache ensuite le faire. L'enseignante décrit également la participante comme intéressée et extrêmement déterminée. F arrive à l'école à l'heure, elle n'a pratiquement jamais manqué un cours et lorsque c'est arrivé, c'est parce qu'elle avait un rendez-vous pour l'un de ses enfants. Certes, la participante a hésité un temps à accepter l'offre PAI, « weil sie gemerkt hat, zu was sie fähig wäre, (…) aber, dass gewisse Sachen im Moment wie verbaut sind » (EN §229). F a assurément traversé quelques périodes difficiles, lorsqu'elle a pris conscience de la distance entre son point de départ et l'objectif visé. L'entretien avec F révèle également sa forte détermination à aller de l'avant. Il est important pour elle de ne plus dépendre des prestations d'aide sociales et de s'assumer financièrement. Par ailleurs, elle se sent bien dans le métier qu'elle souhaite exercer et apprécie particulièrement le travail avec les différentes sortes de fromage, comme couper le fromage, goûter le fromage ou préparer des mélanges pour la fondue.

3.6.3 Ressources situationnelles

Soutien et accompagnement

Si F a pu signer un contrat de PAI, c'est en particulier grâce à l'référent. Au lieu d'inscrire F dans un programme d'intégration classique, elle lui a ouvert la voie à un PAI grâce à la coopération et à la médiation avec d'autres services impliqués : « Ich habe einfach das Gefühl gehabt, sie könnte jemand sein, die fähig ist eine Ausbildung zu machen. Und auch motiviert. Ich habe sie halt wie herausgepickt, sozusagen » (réf. §8). Pour mener à bien cette démarche, l'investissement de l'référent a dépassé le temps habituellement consacré. En effet, il n'y a pas de procédure institutionnalisée au sein du service social pour l'inscription à un PAI. L'accès à la procédure dépend donc essentiellement de l'référent et de sa capacité à faire appel à d'autres services susceptibles de fournir un soutien individuel, par exemple pour la rédaction des candidatures. Dans le cas de F, l'enseignant responsable de la classe a également joué un rôle décisif dans la mise en relation avec l'entreprise formatrice. Et c'est finalement grâce à son réseau que F a trouvé sa place de formation.

> Das [Aufgleisen der INVOL] ist wirklich ein wenig schwierig gewesen. (…) es ist sehr zeitaufwändig gewesen für mich. Und eigentlich habe ich keine Zeit für solche Sachen. (réf. §12).

Pendant le PAI, l'école propose aux apprentis une séance de coaching par semaine, lors de laquelle des questions qui dépassent le cadre purement scolaire peuvent être abordées. Ainsi, dans le cas de F, il a fallu clarifier la question de la garde des enfants. Mais de manière générale, cette séance vise essentiellement à apporter un soutien individuel aux apprentis, en vue de leur entrée dans la formation initiale. Pour l'enseignante, cela signifie notamment les rendre capables de s'aider eux-mêmes. Car contrairement aux apprentis handicapés, il n'existe pas de compensation des désavantages pour les migrants tardifs et leurs difficultés spécifiques. Et dans la formation professionnelle initiale, ce n'est pas comme dans le PAI, où il y a un entretien lorsqu'un objectif d'apprentissage n'est pas atteint. Dans certaines circonstances, le contrat d'apprentissage peut être résilié. C'est pourquoi l'enseignement est axé également sur la promotion des compétences personnelles. Selon l'enseignante, le profil de compétences sert de cadre d'orientation pour les compétences spécifiques au domaine professionnel. Il est toutefois interprété de manière relativement libre, car on veut conserver au PAI son caractère d'offre transitoire. Enfin, il peut arriver que quelqu'un constate au cours du PAI que le champ professionnel choisi n'est pas le bon.

> [In der Grundbildung] weiss eigentlich niemand, dass Frau F eine INVOL+-Teilnehmerin war. [Wir können] nichts mehr machen als die Schüler in diesem Jahr so zu empowern, dass sie nachher wissen, wie man Fragen stellt – das ist ja ein mega wichtiger Teil» (EN §186).

Dans la petite entreprise formatrice de F, on s'entraide. Ainsi, F peut se tourner vers l'apprenti et les autres collaborateurs lorsqu'elle ne sait pas quelque chose. F souligne également que si elle doit apprendre quelque chose de nouveau, le formateur en entreprise lui montre comment faire. Elle le fait

ensuite sous sa surveillance, puis parvient en général à effectuer le travail de manière autonome. L'entreprise dispose également d'une offre de soutien scolaire. Dans le quartier où se trouve son entreprise formatrice, des bénévoles proposent aux apprentis qui le souhaitent des cours de soutien en mathématiques et en allemand. Jusqu'à présent, F n'en a pas fait usage. Mais elle dit vouloir prendre des cours de mathématiques pendant son apprentissage si elle rencontre des difficultés. Ses camarades de classe sont également un soutien important pour elle. Bien qu'ils soient d'âges différents - elle est la plus âgée - ils étudient ensemble et se voient parfois aussi en privé : « Normal hast du vielleicht nur eine Person aus der Schule gerne. Aber wir sind alle zusammen » (P-PAI §132). L'enseignante confirme que F entretient des partenariats d'apprentissage étroits. Elle n'hésite pas non plus à s'adresser aux enseignants en cas de questions, ce qui n'est pas le cas de tous les participants au PAI et la distingue des autres. Il y en a en effet à qui il faut demander s'ils ont bien tout compris.

Échange entre les lieux de formation et transfert des connaissances

Si tout se passe bien, le contact direct entre l'école et l'entreprise se limite aux bilans de compétences qui ont lieu tous les trois mois. Ces entretiens ont pour objet de faire le point sur le trimestre écoulé et de discuter des perspectives pour le trimestre à venir. Comme F a commencé le PAI avec du retard, aucun entretien de ce type n'avait encore eu lieu au moment de l'entretien avec les formateurs, en mars 2022. Le journal d'activités pratiques permet à l'école de se faire une idée des tâches effectuées dans l'entreprise. Ce travail rédactionnel donne l'occasion aux participants de réfléchir à leur travail. Concernant F, il est intéressant de constater à la lecture de son journal que le vocabulaire technique ne cesse de s'enrichir, observe l'enseignante. Un autre aperçu de l'apprentissage en entreprise est donné lorsque les participants parlent de leur travail à l'école : « Am Mittwoch, am ersten Tag pro Woche sprechen wir auch wegen wie geht's im Laden oder so, war viel Arbeit? Oder wenn wir Ferien von der Schule haben, wie war das, haben wir gearbeitet, war viel los oder war Stress ? » (P-PAI § 148). À l'inverse, le formateur en entreprise lui demande souvent ce qu'il en est de ses résultats scolaires. Il sait qu'elle n'est pas très bonne en mathématiques.

3.6.4 Solution post-PAI et perspectives

À l'issue du PAI, F commencera une formation AFP dans la même entreprise. Les formateurs et l'référent sont convaincus qu'il s'agit d'une solution appropriée. Grâce à sa détermination et à son ambition, F peut réussir une telle formation. Et ce, bien qu'en tant qu'immigrée arrivée tardivement en Suisse, elle soit évaluée selon les mêmes critères linguistiques que les autres apprentis. F elle-même tient à trouver un emploi fixe après sa formation et à devenir financièrement indépendante. Se lancer dans une formation continue n'est donc pas une priorité pour le moment. Elle trouverait « mega schön » (§188), dans un avenir plus lointain, d'avoir sa propre entreprise dans les soins esthétiques et/ou la gastronomie. L'référent et l'enseignante la pensent capable de le faire et voient en elle un potentiel pour suivre des formations continues, voire des études.

> Bis jetzt finde ich, dass die Lehre reicht. Das ist mein Ziel. Ich möchte eine Arbeit finden und Stabilität haben mit meinen zwei Kindern (P-PAI §178).

4 CONCLUSION

Globalement, les cas étudiés illustrent six histoires de réussite individuelle. Peu avant la fin du PAI, cinq participants avaient une place d'apprentissage assurée ou en vue. Un autre n'avait pas encore trouvé de place d'apprentissage, mais poursuivait un objectif de formation clair et postulait çà et là. Ces histoires individuelles montrent les conditions de réussite qui permettent aux réfugiés, aux personnes admises à titre provisoire et aux jeunes adultes hors asile (groupe-cible PAI+) d'arriver au bout du PAI et de se construire une perspective professionnelle. Elles démontrent en outre que le PAI peut être profitable à l'économie à long terme, car les entreprises peuvent ainsi recruter des collaborateurs motivés, et permettre ainsi d'atteindre l'objectif visé : créer une situation gagnant-gagnant (Aerne & Bonoli, 2021 ; Kammermann et al., 2022). Par rapport aux points clés du PAI ou du PAI+, les cas étudiés confirment que l'orientation vers le champ professionnel, l'apprentissage axé sur les compétences à l'école et dans l'entreprise et l'accompagnement étroit des participants contribuent de manière décisive au succès de la formation (SEM, 2020a, 2020b). Ils attestent en outre de l'importance d'une approche axée sur les ressources (Lüthi et al., 2021). Quant aux participants, ils apportent de nombreuses ressources individuelles au PAI. Les formateurs dans les écoles, dans les entreprises et parfois dans les cours interentreprises, de même que les référents et les coaches mettent pour leur part à la disposition des participants les ressources situationnelles nécessaires pour qu'ils puissent apprendre et se préparer à franchir une étape supplémentaire : intégrer une formation professionnelle initiale.

Les participants interrogés se distinguent par un haut degré de motivation et d'implication, une expérience de travail et de vie, une capacité d'adaptation et une ouverture d'esprit, ainsi que par la volonté de préparer activement leur avenir. Ils disposent ainsi de ressources essentielles qui sont déterminantes pour gérer leur carrière de manière autonome et efficace (Haenggli & Hirschi, 2020 ; Hirschi et Koen, 2021). Les formateurs y voient une différence par rapport aux apprentis des formations professionnelles initiales, qui ont moins d'expérience professionnelle et une moindre expérience de la vie et chez qui ils n'observent souvent pas la même volonté d'apprendre et de fournir des efforts.

À l'exception de l'un d'entre eux, les quatre participants PAI n'ont qu'une formation scolaire rudimentaire par rapport aux deux participants PAI+. Malgré cela, ils sont tous confiants dans leur capacité d'aller au bout du PAI et de trouver une solution pour poursuivre leur parcours professionnel. Ces points de vue sont partagés par les formateurs et les référents. Les participants sont décrits comme fiables et déterminés, d'autant que, pour eux, l'achèvement d'une formation AFP ou CFC et l'indépendance financière qui en découle sont prioritaires et priment le choix d'une profession spécifique.

L'acquisition de compétences linguistiques suffisantes représente, du point de vue des enseignants et formateurs interrogés, l'une des plus grandes difficultés pour intégrer une formation professionnelle initiale. Cette analyse se fonde sur des résultats d'évaluation antérieurs, selon lesquels une partie des participants ne dispose pas, à la fin du PAI, d'un niveau de langue suffisant pour satisfaire aux exigences d'une formation professionnelle initiale de deux ans (Stalder & Schönbächler, 2020). Il peut par conséquent paraître étonnant que certains participants présentant des lacunes linguistiques importantes trouvent une place d'apprentissage – ou qu'on leur en propose une malgré ces lacunes. Mais les travaux de recherche ont montré que certaines entreprises, lorsqu'elles sélectionnent des apprentis, tiennent davantage compte de la motivation, de l'intérêt pour le métier et de la volonté de s'intégrer dans l'entreprise que des résultats scolaires (Stalder & Schmid, 2016). Ce constat est particulièrement vrai pour les places d'apprentissage liées à des exigences scolaires peu élevées. La diversité des expériences et le grand investissement des participants sont sans doute déterminants pour que même ceux qui ont des compétences linguistiques plutôt faibles trouvent une solution post-PAI. L'avenir dira si les apprentis concernés parviennent à développer leurs compétences linguistiques, à s'adapter aux exigences de l'école professionnelle et à réussir la formation professionnelle initiale choisie. Enfin, il sera également déterminant si les participants parviennent à conserver leur soif d'apprendre et comment ils seront accompagnés et soutenus pendant la formation (Kammermann et al., 2011; Schaffner et al., 2022; Scharnhorst & Kammermann, 2020).

Les enseignants et les formateurs en entreprise interrogés se distinguent par leur forte implication personnelle dans l'accompagnement des participants. Ils créent un environnement propice à

l'apprentissage et à la confiance, soutiennent les participants individuellement et travaillent de manière ciblée pour les encourager à poursuivre une formation professionnelle initiale AFP ou CFC. L'investissement des formateurs et des enseignants dépasse souvent le cadre des aspects scolaires ou de l'activité en l'entreprise. L'entreprise offre également un cadre familial, en particulier pour les participants qui ne peuvent compter que sur eux-mêmes. Pour les apprentis qui ne disposent pas d'un endroit calme chez eux ou qui ont besoin d'un soutien particulier, les écoles proposent des offres complémentaires et les enseignants prennent le temps de soutenir les participants dans leur apprentissage après les cours. Les formateurs, les enseignants et les coaches offrent donc aux participants le soutien dont ils ont besoin, plus encore que les autres apprentis, pour faire face à des situations difficiles au niveau familial, sur le plan du logement et en matière de vie quotidienne (Gei & Matthes, 2017).

Il convient en outre de souligner les efforts des formateurs des enseignants pour échanger et se concerter entre les différents lieux de formation. Ils considèrent en effet qu'il est important d'établir des liens avec les contenus et les situations de l'autre lieu de formation (p. ex. sous la forme de journaux d'activités pratiques). Ils apprécient l'échange avec les formateurs, les enseignants de l'autre lieu de formation et le considèrent comme important. La coordination et la coopération entre l'école et l'entreprise constituent un élément clé de la formation professionnelle initiale et un défi majeur pour les acteurs impliqués (Aarkrog, 2005 ; Aprea et Sappa, 2020). Dans le cadre du PAI, cela se manifeste de manière prégnante, car en plus des enseignants, des formateurs en entreprise et (selon le domaine professionnel) des cours interentreprises, des référents de la commune de domicile ou du canton ainsi que des coaches sont également impliqués. Dans les cas étudiés, la collaboration entre les formateurs, les coaches et les référents est généralement bien établie, même si les ressources nécessaires sont disponibles dans des proportions variables. Dans les cantons où le cercle des personnes concernées est restreint, la coordination des compétences peut être bien organisée. Dans les cantons où le nombre de services ou de personnes impliqués est plus important, il peut y avoir des chevauchements et donc un manque de clarté dans les responsabilités, ce qui complique la collaboration et demande du travail. Les formateurs, les enseignants, les coaches et les référents soulignent non seulement l'importance de l'échange interinstitutionnel, mais montrent également comment celui-ci peut être organisé de manière profitable dans des conditions différentes.

Les cas étudiés sont la parfaite illustration d'un déroulement réussi du PAI. Pour autant, ils ne doivent pas faire oublier que le programme ne conduit pas dans tous les cas au succès, c'est-à-dire à l'achèvement du PAI et à l'intégration d'une formation professionnelle initiale AFP ou CFC. Il y a des réfugiés, des personnes admises à titre provisoire et des immigrés arrivés tardivement en Suisse qui ne sont pas admis dans le PAI en raison du résultat de l'analyse de leur potentiel ou qui décident de ne pas participer au programme malgré leurs aptitudes. Les résultats des évaluations menées jusqu'à présent montrent en outre qu'un participant sur six ne termine pas le PAI et que près d'un tiers de ceux qui le terminent ne trouvent pas de solution pour intégrer le degré secondaire II (Stalder & Schönbächler, 2019, 2020). Les raisons de la sortie anticipée du PAI ou de l'absence de solution post-PAI vers la formation professionnelle initiale sont multiples : difficultés scolaires, perte de motivation, situation familiale (p. ex. obligations de prise en charge, soucis concernant des membres de la famille restés au pays), problèmes de santé. Les formateurs et les enseignants interrogés dans le cadre des études de cas considèrent que l'accompagnement de l'apprentissage est particulièrement difficile lorsque les participants sont affectés par des expériences de guerre et de fuite et qu'ils souffrent de troubles somatiques et psychiques qui les empêchent d'apprendre et de travailler. À cet égard également, ces six histoires de réussites illustrent de manière exemplaire réussite sont exemplaires pour les participants qui ont réussi à surmonter ces difficultés avec leurs formateurs, enseignants et accompagnateurs.

5 BIBLIOGRAPHIE

Aarkrog, V. (2005). Learning in the workplace and the significance of school-based education: A study of learning in a Danish vocational education and training programme. *International Journal of Lifelong Education, 24*(2), 13–47. https://doi.org/10.1080/02601370500056268

Aerne, A., et Bonoli, G. (2021). Integration through vocational training. Promoting refugees' access to apprenticeships in a collective skill formation system. *Journal of Vocational Education & Training*, 1–20. https://doi.org/10.1080/13636820.2021.1894219

Aprea, C., et Sappa, V. (2020). Individual conceptions of vocational learning and teaching across learning sites in the Swiss VET context. In C. Aprea, V. Sappa, et R. Tenberg (Eds.), *Connectivity and integrative competence development in vocational and professional education and training* (VET/PET) (pp. 165–184.). Franz Steiner Verlag.

Bakker, A. B., et Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Barabasch, A., Scharnhorst, U., et Leumann, S. (2021). Including refugees in the labour market: the Swiss Approach. In Cedefop (Ed.), *The next steps for apprenticeship* (Vol. 118, pp. 162–171). Publications Office of the European Union. http://data.europa.eu/doi/10.2801/085907

Billett, S., Stalder, B. E., Aarkrog, V., Choy, S., Hodge, S., et Le, A. H. (Eds.). (2022). *The standing of vocational education and the occupations it serves. Current concerns and strategies for enhancing that standing*. Springer Natur. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-030-96237-1.

Böhn, S., et Deutscher, V. K. (2020). Development and validation of a learning quality inventory for in-company training in VET (VET-LQI). *Vocations and Learning, 14*(1), 23–53. https://doi.org/10.1007/s12186-020-09251-3

Bundesrat. (2015). *Begleitmassnahmen Artikel 121a BV: Verstärkung der Integrationsmassnahmen für Flüchtlinge und vorläufig Aufgenommene (Bericht des Bundesrates vom 18.12.2015)*. Schweizerische Eidgenossenschaft.

Gei, J., et Matthes, S. (2017). Refugees on their way into training – what support do they want? *BWP-Special Edition*, 47-48. https://www.bwp-zeitschrift.de/dienst/veroeffentlichungen/de/bwp.php/de/publication/download/8503

Haenggli, M., et Hirschi, A. (2020). Career adaptability and career success in the context of a broader career resources framework. *Journal of Vocational Behavior, 119,* Article 103414. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103414

Hirschi, A., et Koen, J. (2021). Contemporary career orientations and career self-management: A review and integration. *Journal of Vocational Behavior, 126*, Article 103505. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103505

Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J.-P., et Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 5*(1), 103–128. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640

Kammermann, M., Stalder, B. E., et Hättich, A. (2011). Two-year apprenticeships – a successful model of training? *Journal of Vocational Education and Training, 63*(3), 377–396.

Kammermann, M., Stalder, B. E., et Schönbächler, M.-T. (2022). Fachkräftesicherung durch die Integrationsvorlehre. Ergebnisse zum Schweizer Pilotprogramm INVOL. *BWP, 1/2022*, 51–55.

Lüthi, F., Stalder, B. E., et Elferling, A. (2021). Apprentices' resources at work and school in Switzerland: A person-centred approach. *International Journal for Research in Vocational Education and Training, 8*(2), 224–250. https://doi.org/10.13152/ijrvet.8.2.5

Schaffner, D., Heeg, R., Chamakalayil, L., et Schmid, M. (2022). *Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II. Forschungsbericht Nr. 2/22*. Bundesamt für Sozialversicherungen. https://www.gegenarmut.ch/fileadmin/kundendaten/Studien_NAP/2_22D_eBericht.pdf

Scharnhorst, U., et Kammermann, M. (2019). Integrationsvorlehren – eine Flexibilisierung des Zugangs zur Berufsbildung für Geflüchtete in der Schweiz. *BWP, 5/2019*, 16–20.

Scharnhorst, U., et Kammermann, M. (2020). Who is included in VET, who not? *Education + Training, 62*(6), 645–658. https://doi.org/10.1108/ET-11-2019-0248

Schönbächler, M.-T., et Michel, I. (2020). Visuell gestützte Reflexion. *Zeitschrift für Evaluation, 19*(2), 334–342.

Secrétariat d'État aux migrations SEM. (2020a). *Points clés du préapprentissage d'intégration*. SEM. https://www.sem.admin.ch/dam/sem/fr/data/integration/ausschreibungen/2018-integrvorlehre/eckpunkte-invol-f.pdf.download.pdf/eckpunkte-invol-f.pdf

Secrétariat d'État aux migrations SEM. (2020b). *Points clés du préapprentissage d'intégration plus*. SEM. https://www.sem.admin.ch/dam/sem/fr/data/integration/ausschreibungen/2018-integrvorlehre/eckpunkte-invol-plus-f.pdf.download.pdf/eckpunkte-invol-plus-f.pdf

Spadarotto, C., Bieberschulte, M., Walker, K., Morlok, M., et Oswald, A. (2014). *Erwerbsbeteiligung von anerkannten Flüchtlingen und vorläufig Aufgenommenen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. Im Auftrag des Bundesamts für Migration, Abteilung Integration.* https://www.sem.admin.ch/dam/data/sem/integration/berichte/va-flue/studie-erwerbsbet-va-flue-d.pdf

Stalder, B. E., et Carigiet Reinhard, T. (2014). Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. In M. Fischer (Ed.), *Qualität in der Berufsausbildung – Anspruch und Wirklichkeit* (pp. 97-118). Bertelsmann.

Stalder, B. E., Kammermann, M., Lehmann, S., et Schönbächler, M.-T. (2021). Pre-apprenticeship for refugees. In C. Nägele, B. E. Stalder, et M. Weich (Eds.), *Pathways in Vocational Education and Training and Lifelong Learning. Proceedings of the 4th Crossing Boundaries Conference in Vocational Education and Training, Muttenz and Bern online, 8. – 9. April* (pp. 332–337). European Research Network on Vocational Education and Training, VETNET, University of Applied Sciences and Arts Northwestern Switzerland and Bern University of Teacher Education. https://doi.org/10.5281/zenodo.4602289

Stalder, B. E., et Schmid, E. (2016). *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg - kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. hep.

Stalder, B. E., et Schönbächler, M.-T. (2019). Start ins Pilotprogramm gelungen. *Panorama, 06/2019*. https://www.panorama.ch/dyn/1122.aspx?id_article=1838

Stalder, B. E., et Schönbächler, M.-T. (2020). *Evaluation Integrationsvorlehre (INVOL / PAI / PTI) - Bericht zur Kohorte 2018/19, erstellt im Auftrag des Staatssekretariats für Migration (SEM)*. PHBern.

6 ANNEXE

6.1 Citations traduites

Cas D	
page 25	Mes points forts sont la ponctualité, la propreté et ma capacité à travailler en équipe. Oui, ça, j'y arrive bien. Et être respectueux envers mes collègues. C'est l'essentiel et c'est mon point fort (P-PAI §102)
	D aidait son père dans son entreprise de peinture. De telles expériences lui donnent un avantage par rapport aux autres apprentis qui sortent de l'école, ont beaucoup joué au foot, mais encore jamais travaillé (FE §70).
	obstacle colossal (EN §129)
page 26	Par exemple, si un autre collaborateur ne te respecte pas, tu peux aller directement voir le formateur et ils [les formateurs] parlent sans problème avec ce collaborateur. Ils sont comme notre famille, [comme un] père (P-PAI §216).
	[Pour] les jeunes qui arrivent en Suisse, tout est complètement nouveau. Ils doivent assumer la responsabilité de leur famille dans leur pays d'origine. (...). Ils n'ont pas de parents ici pour prendre des décisions à leur place. Il faut aborder ces gens différemment (réf. §110).
	Mon colocataire a beaucoup de visites. Je lui ai dit : Tu ne dois pas ramener autant de gens. C'est un logement partagé et tu dois me respecter. Je suis en formation et travaille tous les jours. J'ai besoin d'un peu de calme (…) pour étudier. (…) En ce moment, [la situation] s'est un peu améliorée (P-PAI §254).
	Nous voulons vraiment le rencontrer ! (FE §18)
	Je pense que l'allemand était sa principale difficulté. Mais quand il a commencé à mieux maîtriser la langue, on l'a vu s'épanouir (réf. §116).
	Avant de rentrer chez toi, tu dois nettoyer un peu ton poste de travail et éteindre ces appareils. C'est exactement comme ça que ça doit être quand [on] arrive le matin (P-PAI §238)
page 27	extrêmement multiculturelle (FE §155)
	Cette volonté, (...), c'est très clair chez lui. Je n'ai pas souvenir qu'il n'ait pas rendu un devoir ou fait un travail. (EN §116)
	Nous n'avons pas de service spécial pour D. (…) Nous concevons les choses de manière à ce qu'il puisse toujours suivre. Et nous le soutenons de manière à ce qu'il puisse poursuivre normalement sur le CFC (FE §10).
	papa de substitution (FE §38).
	Lorsque [les participants au PAI] s'entraident dans l'acquisition des connaissances, [cela les encourage] d'une part, et [ils peuvent] vérifier s'ils sont en mesure d'expliquer quelque chose de manière compréhensible et ainsi utiliser activement leurs ressources linguistiques (EN §32).
page 28	Je pense que la [visite de l'entreprise] est très précieuse. Cela me permet d'être en prise directe avec ce qui s'y passe et de l'intégrer dans mes enseignements (EN §103).
	À l'époque, je travaillais à la sortie des marchandises et je [lui] ai un peu expliqué comment ça fonctionnait. Les enseignants demandent toujours : 'Qu'est-ce que tu fais dans l'entreprise, quel est ton travail, est-ce que c'est difficile ou quelque chose comme ça ?' Ils posent toujours ces questions (P-PAI §222).

	la partie qui est directement appliquée dans l'entreprise ait fait l'objet d'un travail de réflexion à l'école [et inversement], que la partie qui est enseignée à l'école (...) soit directement appliquée [dans l'entreprise] (EN §111).
	Si le chariot élévateur transporte beaucoup de matériel, le centre de gravité doit toujours se trouver au milieu (P-PAI §310).
	Nous voyons d'abord, grâce aux feed-back, s'il a réussi l'examen et comment il peut suivre (...). Nous pouvons aussi en déduire s'il s'agira d'une AFP ou d'un CFC. (...) Ensuite, nous verrons comment il convient de procéder avec lui. (FE §24)
	Nous ne communiquons pas sans l'accord des participants, ni avec l'référent, ni avec aucun autre service (EN §119).
	Ceux qui sortent du cycle 3 [cycle d'orientation] ou de la dixième année partent vraiment de zéro. Ils n'ont pas de plan. Les participants au PAI ont certainement un avantage s'ils ont déjà appris pendant un an des expressions spécifiques, s'ils sont allés à l'école et ont déjà tout appris (FE §177).
page 29	Je pense aussi au sérieux avec lequel ils abordent les tâches qui leur sont confiées. Par exemple, je me souviens de ces présentations des entreprises. [On remarque certes que] ils ne sont pas encore tout à fait à l'aise avec la langue, mais la présentation en elle-même, les efforts déployés pour parvenir à expliquer ce qu'ils ont découvert et l'intégration de la pratique sont remarquables et, à mon avis, du même niveau que les présentations faites dans une école professionnelle. (EN §178)
Cas E	
page 30	J'aime être ouvert avec tout le monde. J'ai grandi comme ça, je ris tout le temps et les gens me disent : Mais tu rigoles tout le temps, toi ! et je réponds Oui, je suis joyeux ! (P-PAI §108).
	C'est vrai qu'il n'a plus 17 ans et cela se remarque. Il a déjà fait diverses choses dans son pays d'origine. Ce n'est tout simplement pas un jeune de 17 ans qui est allé à l'école pendant neuf ans, protégé. Lui, il devait se débrouiller. Et il sait le faire. En tant qu'enseignant, on peut bien sûr largement s'appuyer sur cette expérience. Et il en va de même dans le monde du travail (EN §157).
page 31	Les acquis scolaires sont insuffisants. Mais dans son travail pratique, il est très bon (réf. §115).
	Et après, il y a toujours le dialecte qu'ils veulent et doivent pouvoir comprendre. Ce n'est pas officiellement une matière scolaire, mais j'essaie quand même de l'aborder un peu. À partir de l'année prochaine, il y aura une période (...) pendant laquelle ils pourront apprendre à comprendre le dialecte (EN §74).
	je demande vite à ma collègue et je dis que j'ai besoin d'aide. (...). Quand elle parle, je dois être à côté d'elle (...), j'écoute tout ce qu'elle dit (...) et je le note toujours (P-PAI §68).
	Je lui ai demandé s'il ne ferait pas mieux de consulter un médecin ou s'il avait besoin de soutien. Parce que ces problèmes de santé ont un impact sur la formation. (...). Mais il m'a dit qu'il voulait d'abord avoir un permis B, que c'était beaucoup plus important pour lui (réf. §91).
	Mes problèmes par exemple, mon état psychique, je ne peux pas les montrer aux autres. Je ne montre pas que je suis triste ou en colère. Je suis toujours actif et respectueux envers les autres (P-PAI §108).
	Parfois, quand j'ai une journée de congé, par exemple, je suis très nerveux : 'Hé, j'ai congé aujourd'hui, qu'est-ce que je vais faire ? Je n'ai pas de travail (...). Je ne peux pas me passer de travail, ça me stresse énormément (P-PAI §46).
page 32	C'est la crème de la crème des requérants d'asile. (...). L'effort qu'ils fournissent est énorme. (...). Ici, il y a beaucoup de discipline, de calme et de travail réalisé.

	On fait de tout. C'est certainement ce qui fait qu'on a beaucoup, beaucoup de plaisir à enseigner (EN §92).
	Nous commençons toujours de la même manière : tout ce que nous faisons pour le CFC ou l'AFP, nous le faisons aussi pour le PAI. Nous considérons que nous avons affaire simplement à un groupe d'apprentis, peu importe qu'ils suivent un PAI ou une formation initiale. Ca leur permet aussi de se côtoyer (FE §33).
	Je dis toujours : 'Grammaire, grammaire'. Parce que je trouve ça important (P-PAI §72).
	Nous le savons très bien : l'allemand est le plus gros problème. Tu peux aussi avoir de mauvais résultats en maths pour la simple et bonne raison que tu ne comprends pas l'énoncé de l'exercice, qu'il soit formulé oralement ou par écrit. C'est pourquoi nous avons déjà accordé beaucoup d'importance à l'allemand (EN §112).
page 33	Ils ont un réseau d'aide autour d'eux, qui peut parfois être aussi un peu douteux. (...) Selon sa définition, mon travail consiste à chercher une place d'apprentissage avec eux. (...) Selon les cas, ils ont aussi un coach professionnel. Il y a parfois une sorte de concurrence (EN §191).
	énormément de travail (EN §189)
	J'ai déjà essayé deux ou trois fois [d'appeler]. Puis je me suis dit : vous aussi êtes stressé, vous êtes sous pression, peut-être que vous êtes occupé. Donc je n'ai finalement pas osé appeler et ai toujours ensuite essayé de passer par [le service central] (EN §175).
	Nous disposons de très peu de ressources. C'est un gros problème. Mais, à l'instar d'un gestionnaire de cas, nous essayons de rester en contact avec tous les services. Par exemple, les professeurs responsables de classes nous contactent. Nous sommes leur référent (réf. §31).
	Elle me demande par exemple de passer des tests ou des choses comme ça. Qu'est-ce que tu as appris, où as-tu besoin d'aide ? Nous pouvons t'aider. (...). Tu dois mettre les bouchées doubles E, s'il te plaît (P-PAI §112).
page 34	Il serait souhaitable qu'il puisse suivre un cours d'expression écrite pendant les vacances d'été. Je verrais alors déjà des progrès (EN §222).
Cas F	
page 35	Je suis indépendante. Pas financièrement, mais je crois que je suis capable de tout faire (P-PAI §150).
	Mon chef est très content de moi. Il dit toujours qu'il a remarqué que j'ai beaucoup d'expérience. Il n'a pas toujours besoin de tout contrôler, car il sait que je peux le faire correctement. Je travaille avec ma tête et je le fais bien. Et oui, ce que je fais m'intéresse, il l'a remarqué (P-PAI §98).
page 36	le plus satisfaisant, c'est quand on les voit [les anciens apprentis] après trois ans et qu'ils disent : Grüessech Frau K et qu'ils parlent [en suisse allemand] (EN §242).
	Elle a deux enfants, alors elle doit partir deux heures plus tôt le mardi, par exemple. Nous en avons discuté. J'ai aussi des enfants. (...). Alors je peux comprendre, c'est OK pour moi. Elle est performante et fait bien son travail, alors je peux aussi lui donner sa chance (FE §25).
	Son histoire, je ne la connais pas (...). Mais elle a eu un moment dans sa vie, ces deux dernières années, où elle a dit : Je suis ici, je veux faire un apprentissage et je veux travailler . Et elle poursuit cet objectif, avec détermination (EN § 191).
	Je pense qu'elle est très satisfaite [dans le domaine professionnel]. Et motivée et pleine d'espoir. (...). Même si c'est strict. Mais je pense que cela lui donne aussi de la force (réf. §130/132).
page 37	C'est une personne très compétente. (…). Très sérieuse et très mature. Elle sait ce qu'elle veut, elle a un objectif (EN §65).

	parce qu'elle savait ce dont elle serait capable, (...) mais que certaines choses sont pour l'instant comme bloquées (EN §229).
	J'ai simplement eu le sentiment qu'elle serait capable de suivre une formation. Et qu'elle est motivée. Je l'ai sélectionnée, pour ainsi dire (réf. §8).
	La [mise sur les rails du PAI] a vraiment été un peu difficile. (...) Cela m'a pris beaucoup de temps. Et en fait, je n'ai pas le temps pour ce genre de choses (réf. §12).
	[Dans la formation initiale], personne ne sait que Madame F a participé au PAI+. Nous ne pouvons rien faire de plus que de donner cette année aux élèves les outils pour qu'ils sachent ensuite comment poser des questions - c'est un aspect très important (EN §186).
page 38	Normalement, tu n'apprécies peut-être qu'une seule personne de l'école. Mais nous, nous formons un groupe soudé (P-PAI §132).
	Le mercredi, le premier jour de la semaine, nous parlons aussi de comment ça se passe au magasin ou d'autre chose, y avait-il beaucoup de travail ? Ou quand nous avons des vacances scolaires, comment cela s'est passé, avons-nous travaillé, y avait-il beaucoup d'activité ou du stress ? (P-PAI § 148).
	Pour l'instant, je trouve que l'apprentissage suffit. C'est mon objectif. Je veux trouver un travail et avoir une stabilité avec mes deux enfants (P-PAI §178).
	super (§188)

6.2 Liste des abréviations

Ann. scol.	Année scolaire
AFP	Attestation fédérale de formation professionnelle délivrée à ceux qui ont réussi l'examen sanctionnant une formation professionnelle initiale de deux ans
ASA	Aide en soins et accompagnement AFP
CFC	Certificat fédéral de capacité attestant la réussite d'un examen au terme d'une formation professionnelle initiale de trois ou quatre ans
CIE	Cours interentreprises (troisième lieu d'apprentissage)
CIO	Centre d'information et d'orientation
CO	Coach
EN	Enseignant/e (enseignant/e responsable [de la classe], instructeur/trice CIE)
EP	École professionnelle
FE	Formateur/trice en entreprise
OrTra	Organisations du monde du travail (association professionnelle)
PAI	Préapprentissage d'intégration
P-PAI	Participant/e au PAI
réf.	Référent responsable de la commune de domicile ou du canton (coordinateur/trice, assistant/e social/e)
SEM	Secrétariat d'État aux migrations

6.3 Calendrier des entretiens

	Entretien	Date
Cas A	Enseignant	12.01.2022
	Formateur en entreprise	12.01.2022
	Référent et coach	12.01.2022
	Participant	01.06.2022
Cas B	Formatrice en entreprise et enseignant	18.01.2022
	Référent et coach	18.01.2022
	Participante	01.06.2022
Cas C	Formatrice en entreprise et enseignant	19.01.2022
	Référent / coach	19.01.2022
	Participant	16.06.2022
Cas D	Enseignante, responsable de la formation en milieu scolaire et formateur en entreprise	10.02.2022
	Référent	11.05.2022
	Participant	13.06.2022
Cas E	Enseignant, formatrice en entreprise, responsable de la formation en entreprise	01.03.2022
	Référent	08.04.2022
	Participant	01.06.2022
Cas F	Enseignante et formateur en entreprise	04.03.2022
	Référent	01.03.2022
	Participante	07.06.2022