



Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Transitions de l'École à l'Emploi
Transitions from Education to Employment



^b
UNIVERSITÄT
BERN

Transitions de l'École à l'Emploi
Cohorte 2 (TREE₂)

Résultats de TREE₂: Les deux premières années

Andrés Gomensoro
Thomas Meyer

Impressum

Éditeurs : TREE (Transitions de l'École à l'Emploi)

Université de Berne

Fabrikstr. 8

3012 Berne/Suisse

www.tree.unibe.ch

tree.soz@unibe.ch

Proposition de citation

Gomensoro, A., Meyer, T. (2021). *Résultats de TREE2 : Les deux premières années*. Berne : TREE.

DOI: 10.48350/165707.



Cette publication est sous licence Creative Commons mention du nom 4.0 International Public License. (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>)

Table des matières

1	Introduction.....	4
2	Données et méthodologie.....	5
3	Transitions entre les degrés secondaires I et II : Les deux premières années.....	6
3.1	Vue d'ensemble.....	6
3.2	Situation de formation selon des caractéristiques socio-démographiques.....	9
3.3	Transitions par comparaison entre les cohortes.....	12
3.3.1	Changement des conditions contextuelles entre 2000 et 2016.....	12
3.3.2	Résultats de la comparaison entre les cohortes.....	13
4	Modélisation de la transition entre les degrés secondaire I et II.....	16
4.1	Modèle général.....	16
4.2	Quel rôle jouent les performances et le « tracking » au degré secondaire I ?.....	20
5	Résumé et mise en perspective.....	24
5.1	Résumé.....	24
5.2	Perspectives.....	25
6	Annexe / documentation.....	26
7	Bibliographie.....	30

I Introduction

L'enquête longitudinale auprès de la deuxième cohorte TREE (TREE2) a été lancée en 2016. Grâce à un design de réplification, TREE a pu se transformer en étude comparative multi-cohortes. Début 2021, les données issues de l'enquête de départ TREE2 (2016) et des volets de suivi 1 et 2 (2017/2018) ont été publiées à l'intention de la communauté scientifique (Hupka-Brunner et al., 2021; TREE, 2021).¹ Les résultats de la présente publication s'appuient sur ces données, offrant ainsi un premier aperçu de quelques résultats descriptifs pertinents sur la transition de cette cohorte entre la fin de la scolarité obligatoire (degré secondaire I) et les formations post-obligatoires (degré secondaire II).

Au-delà des résultats descriptifs les plus saillants des parcours de la cohorte au cours de ces deux premières années post-obligatoires, ce rapport propose une comparaison synoptique avec la première cohorte TREE (TREE1), qui a effectué la même transition seize ans plus tôt (2000-2002).

Dans un deuxième temps, les résultats descriptifs sont complétés par des analyses multivariées des principaux mécanismes qui sous-tendent cette transition décisive dans les parcours de formation des jeunes en Suisse. Cette étude met l'accent sur le rôle des performances et le « tracking » caractéristique du système éducatif suisse au degré secondaire I.

Le document se conclut par un résumé et une mise en perspective orientée vers d'ultérieures questions de recherche découlant de nos premiers résultats.

¹ Voir <https://www.swissbase.ch/fr/catalogue/studies/12476/17413/datasets/1255/2026/overview>.

2 Données et méthodologie

TREE (Transitions de l'École à l'Emploi) est une étude longitudinale pluridisciplinaire à grande échelle, qui met à disposition de la science des données longitudinales de grande qualité sur les parcours de formation et d'activité professionnelle en Suisse. Les données sont obtenues par une étude de panel multi-cohortes de jeunes en fin de scolarité obligatoire, interrogés pour la première fois à l'âge de quinze à seize ans.

La première cohorte TREE (TREE1) a été lancée en l'an 2000 et s'appuie sur un vaste échantillon national de jeunes en fin de scolarité obligatoire ($N > 6'000$), qui ont été testés et interrogés à l'occasion de la première participation de la Suisse à l'enquête PISA². La seconde étude de panel de TREE (TREE2) comprend une population comparable ayant terminé sa scolarité obligatoire en 2016 (Hupka-Brunner et al., 2021). Elle se base sur COFO 2016³, une évaluation à grande échelle des compétences en mathématiques, comme enquête de départ. Depuis 2016, l'échantillon TREE2 fait l'objet d'enquêtes de suivi à intervalles annuels. Les données publiées sont actuellement disponibles pour l'enquête de départ ainsi que les volets de suivi 1 et 2 (TREE, 2021). Ce texte s'appuie sur les données de la publication mentionnée.⁴

Les analyses effectuées dans le cadre de cette publication ont été pondérées, afin de compenser les biais résultant de probabilités de sélection inégales et les pertes d'échantillon.⁵ Pour en faciliter la lecture, nous avons renoncé à indiquer l'ampleur des erreurs d'estimation (intervalles de confiance) dans le texte. Ces informations se trouvent dans les tableaux de documentation en annexe. Toutefois, le texte tient compte de la précision des estimations dans la mesure où, en règle générale, ne sont rapportés que les résultats statistiquement significatifs à un niveau d'au moins 5%.⁶

² Programme for International Student Assessment; voir TREE, 2016)

³ Vérification de l'acquisition des compétences de base (COFO). Voir <https://cofo-suisse.ch/cofo-2016-2/>.

⁴ Ces données peuvent être obtenues auprès des archives de données du FORS, le centre de compétences suisse en sciences sociales de Lausanne. Pour plus de détails, voir <https://forsbase.unil.ch/project/study-public-overview/17413/0/>.

⁵ Voir Sacchi (en cours de préparation) pour les détails sur le design de l'échantillon et la pondération. Les estimations de la variance ont été effectuées selon des méthodes appropriées, qui modélisent de manière adéquate la structure complexe de l'enquête. (Verner & Helbling, 2019).

⁶ Les modèles de régression complets rapportent également des résultats significatifs à >5%.

3 Transitions entre les degrés secondaires I et II : Les deux premières années

3.1 Vue d'ensemble

Les données actuellement publiées nous permettent d'observer le parcours des participant(e)s à TREE2 sur une période d'environ 24 mois, soit du printemps/été 2016 au printemps/été 2018.⁷ Cette période couvre la phase entre la fin de la scolarité obligatoire et la fin de la deuxième année post-obligatoire. Nos analyses portent sur la situation rapportée par les participant(e)s durant les volets de suivi 1 et 2 (2017 et 2018).

En 2017, un an après la fin de la scolarité obligatoire, plus de trois quarts des jeunes interrogés étaient passés dans une formation « certifiante » du degré secondaire II, c.-à-d. une formation qui mène à un diplôme de degré CITE 3⁸ (voir Figure 1): 47% d'entre eux suivaient une formation professionnelle initiale (zones vertes), tandis que 31% fréquentaient une école de formation générale (zones bleues). De plus, 22% de la cohorte se trouvaient dans diverses solutions transitoires ou stages destinés à ouvrir la voie à une formation certifiante (17%) ou ne suivaient aucune activité de formation (5%).

Guide de lecture pour Figure 1

Le diagramme de flux montre la situation formative de la cohorte observée durant la première (2017), puis la seconde année (2018) post-obligatoire. La taille des rectangles ainsi que celle des flux représentés en plusieurs couleurs sont proportionnels à la part de chaque groupe dans une situation donnée.

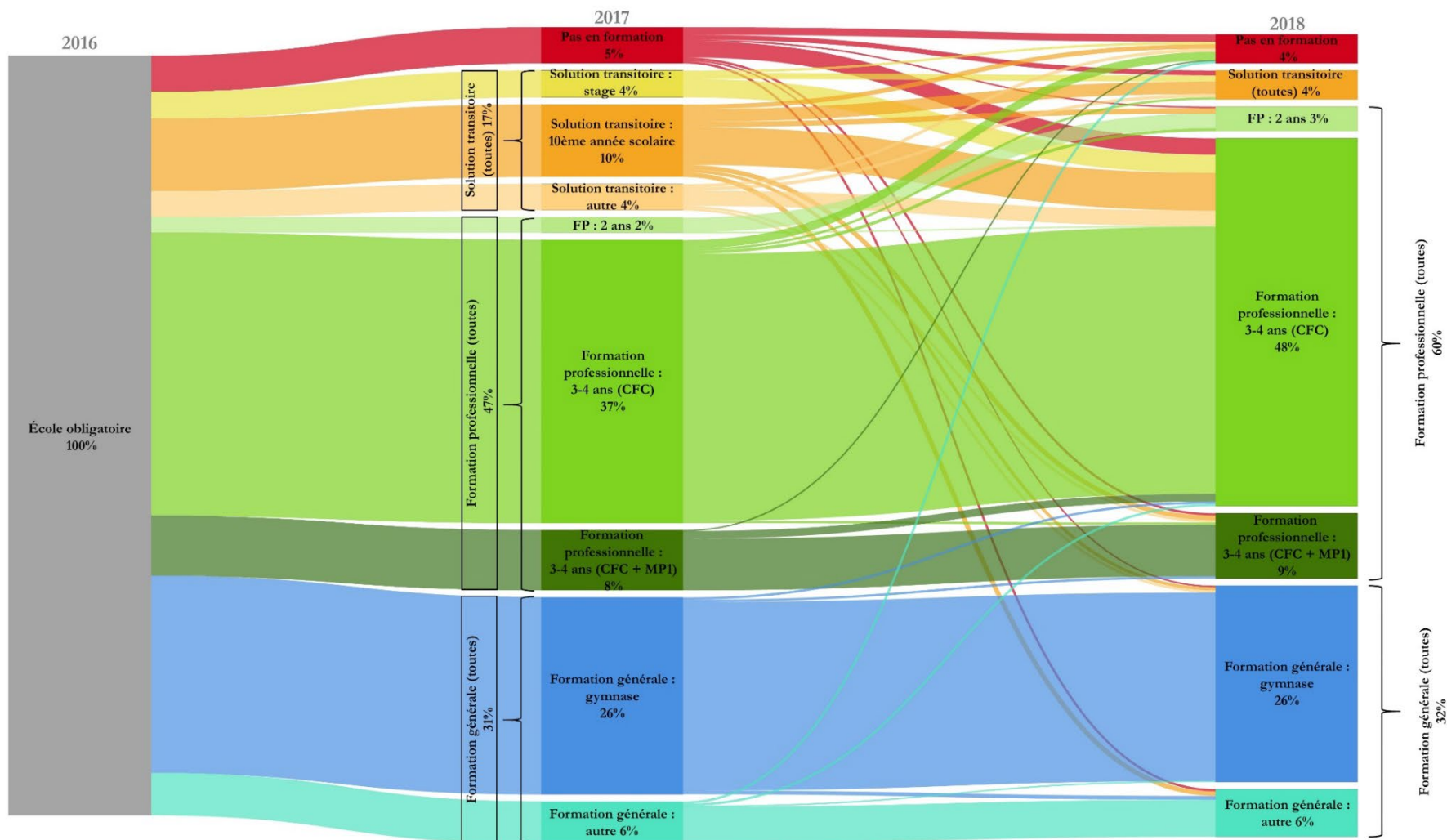
La formation professionnelle et générale (marquées dans diverses nuances de vert et de bleu ; partie inférieure de l'organigramme) représentent les jeunes inscrits dans des parcours dits « certifiants » du degré secondaire II, c.-à-d. des programmes qui mènent à un diplôme de niveau CITE 3. Les catégories « solutions transitoires » et « stages » (dans des nuances de jaune et d'orange) ne sont pas « certifiantes », mais ont principalement pour objectif de permettre un accès ultérieur à des formations « certifiantes » du secondaire II.

Les pourcentages sont affichés à deux niveaux d'agrégation : au niveau quatre-catégories, la distinction se fait uniquement entre la formation professionnelle et générale, les solutions transitoires /stages et l'absence de formation (aucune activité de formation). Au niveau neuf-catégories, une distinction supplémentaire s'opère entre les types de formation au sein des catégories principales.

⁷ Le terrain principal des volets d'enquête TREE2 s'étend toujours du mois de mars à la fin de l'été de l'année concernée.

⁸ Correspond à des formations à plein temps du secondaire II durant plusieurs années.
Voir https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/graphique?set_language=fr.

Figure 1 : Situation de formation de la cohorte TREEz en 1ère et 2ème année post-obligatoire (2017/18)



Légende : FP = Formation professionnelle ; MPI = Maturité professionnelle du type 1 (en parallèle à la formation professionnelle initiale).

Pour des raisons d'erreurs d'arrondissement, les pourcentages agrégés peuvent différer légèrement de la somme des valeurs individuelles qu'ils somment.

Une année plus tard, au printemps/été 2018, la proportion de jeunes suivant une formation professionnelle ou générale avait atteint 92% (60% formation professionnelle, 32% formation générale), tandis que 8% de la cohorte ne fréquentaient aucune formation certifiante du degré secondaire II.

Comme le montre la Figure 1, la dynamique principale des parcours de formation discontinus durant les deux premières années post-obligatoires s'observe surtout entre les différents types de formation non certifiante et la formation professionnelle. Alors que près de 10% de la cohorte fréquentaient une dixième année scolaire⁹, près de 4% effectuaient un stage. Des analyses approfondies (qui ne sont pas présentées ici dans le détail) montrent que la plupart des stages durent une année entière. Ce type d'entrée indirecte ou différée dans la formation professionnelle est particulièrement fréquent dans les professions de la santé et des soins, caractérisés par une grande proportion de femmes. La catégorie « autres solutions transitoires » englobe une multitude d'activités « préparatoires à la formation » avec divers degrés de standardisation et d'institutionnalisation tels que les séjours linguistiques et les séjours au pair, les semestres de motivation, les préapprentissage et bien d'autres activités encore.

Environ trois quarts de celles et ceux qui ont fréquenté des solutions transitoires et des stages durant la première année, ont accédé à une formation certifiante du degré secondaire II (en général une formation professionnelle initiale d'une durée de trois ou quatre ans). Il en va de même pour environ deux tiers de celles et ceux qui n'avaient pas suivi de formation (formelle) au cours de la première année.

Notons que les niveaux d'agrégation présentés dans la Figure 1 sous-estiment dans l'ensemble les discontinuités des parcours de formation, car ils ne tiennent pas compte des réorientations, des redoublements ou des interruptions au sein d'une voie de formation donnée.¹⁰

Globalement, les résultats témoignent d'une excellente concordance avec les paramètres de la population de référence, calculées sur d'autres sources de données, comme celles des registres de l'éducation basées sur des enquêtes exhaustives (voir p. ex. OFS, 2016). Ceci indique une représentativité robuste de notre échantillon.

⁹ 12^eme année scolaire selon HarmoS.

¹⁰ Ceci vaut en particulier pour les changements de profession et/ou d'entreprise formatrice durant la formation professionnelle initiale.

3.2 Situation de formation selon des caractéristiques socio-démographiques

Comme le montre la Figure 2, la situation de formation varie fortement en fonction des caractéristiques socio-démographiques et socio-spatiales durant les deux premières années post-obligatoires.

Sexe

En ce qui concerne le sexe, nos résultats confirment le constat fréquent selon lequel les jeunes femmes sont beaucoup plus nombreuses (+10 points de pourcentage) à fréquenter les formations générales que les jeunes hommes. Par ailleurs, leur part dans les solutions transitoires et les stages de première année était nettement plus élevée que celle de leurs collègues masculins (20% contre 15%). Ceci est particulièrement vrai pour les stages, que les femmes ont effectués deux fois plus souvent que les hommes (6% contre 3%). Comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 3.1, les stages dans les professions à connotation féminine du secteur de la santé et des soins sont particulièrement répandus.

Région linguistique

La proportion de jeunes dans la cohorte qui suivaient une formation professionnelle ou générale diffère considérablement entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. Alors qu'en Suisse alémanique, deux tiers de la cohorte (63%) suivaient une formation professionnelle durant la deuxième année, ils n'étaient qu'environ 40% en Suisse romande. À l'inverse, la proportion des élèves francophones suivant une formation générale était presque deux fois plus élevée (48%) qu'en Suisse alémanique. En outre, plus d'un quart des jeunes romands (26%) fréquentaient une solution transitoire, un stage ou ne suivaient pas de formation du tout, contre 21% en Suisse alémanique et 12% seulement en Suisse italienne.

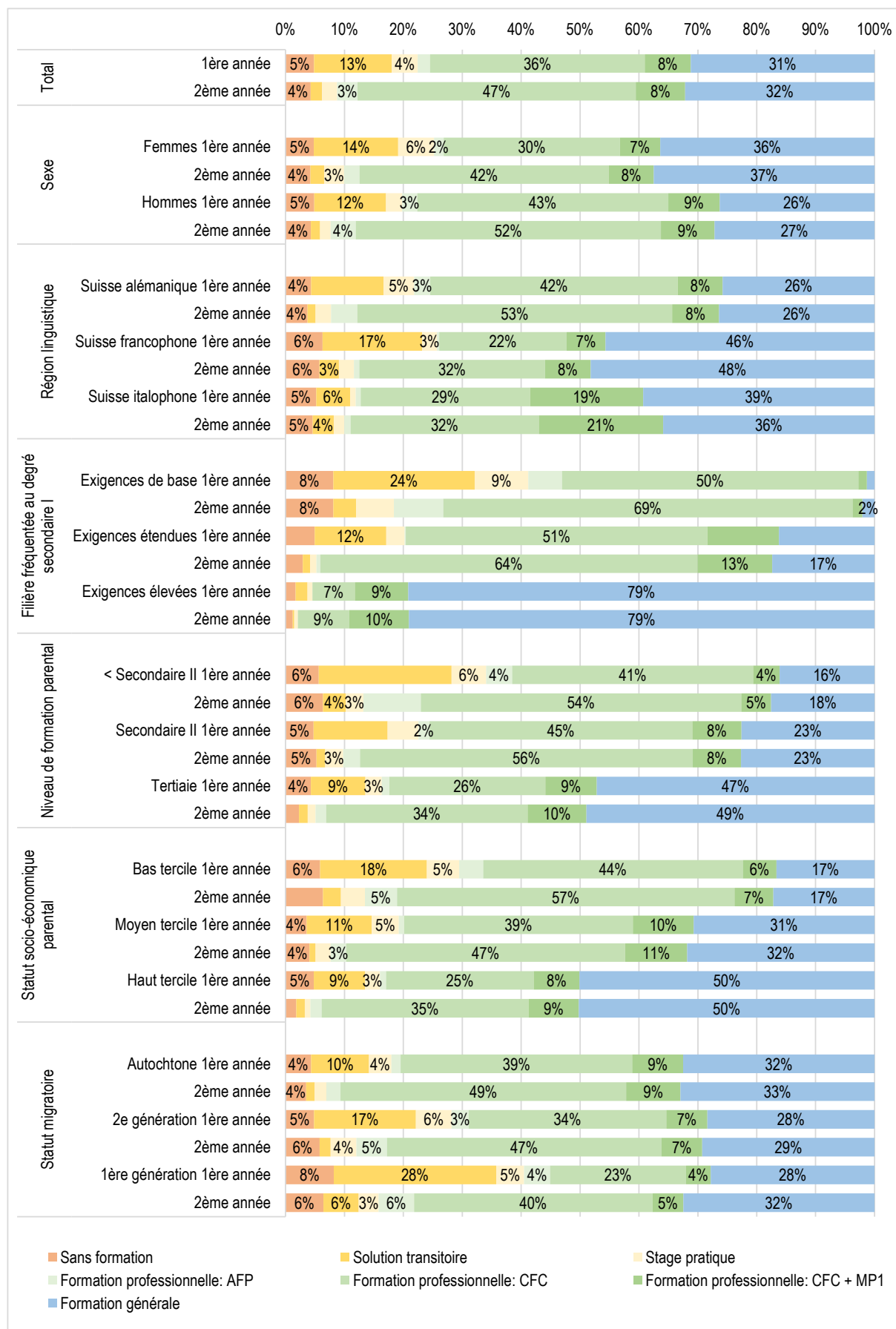
En ce qui concerne le rapport entre la formation professionnelle et la formation générale, la Suisse italienne se situe à mi-chemin entre la Suisse alémanique et la Suisse romande. On remarque une particularité : la Suisse italienne présente en effet le plus important taux d'apprenti(e)s qui suivent une école de maturité professionnelle parallèlement à leur apprentissage (21% durant la seconde année contre 8% dans les deux autres régions linguistiques).

Filière fréquentée au degré secondaire I

Le système éducatif suisse au degré secondaire I est fortement stratifié. À la fin du degré primaire, les élèves sont orientés vers des filières secondaires qui se distinguent fortement selon les exigences scolaires et les programmes d'enseignement (« tracking »; voir p. ex. Baeriswyl, 2015).¹¹

¹¹ Une petite partie des personnes interrogées fréquente des écoles du degré secondaire I qui ne séparent pas leurs élèves en fonction du niveau d'exigences (modèles « intégratifs »). Cette catégorie n'est pas représentée dans la figure 2. Notons également que le « tracking » se fait de manière plus ou moins accentuée : dans certaines écoles du degré secondaire I, les élèves de différents niveaux sont scolarisés dans des classes à filières mixtes (dans toutes les matières ou dans certaines d'entre elles), alors que d'autres écoles scolarisent les élèves dans des filières entièrement séparées. Le site web de la Confédération Suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP, voir www.edk.ch/fr) fournit des informations détaillées sur l'organisation du degré secondaire I dans chaque canton.

Figure 2 : Situation de formation de la cohorte TREE2 en 1ère et 2ème année post-obligatoire, selon des caractéristiques socio-démographiques choisies



Près de 80% des élèves qui fréquentent une école de formation générale au degré secondaire II ont auparavant fréquenté des filières à exigences élevées du degré secondaire I.¹² En revanche, ce pourcentage n'est que de 16% pour les élèves qui ont satisfait à des « exigences étendues » et de 2% pour les élèves ayant satisfait à des exigences de base. En deuxième année post-obligatoire, près de 80% de ces deux derniers groupes ont suivi une formation professionnelle initiale. Toutefois, le profil des élèves qui n'ont satisfait qu'à des exigences de base au degré secondaire I est très différent de celui des élèves des degrés à exigences élevées. Lors de la première année post-obligatoire, plus de 40% des premiers n'avaient pas réussi à entamer une formation certifiante : ils se trouvaient dans des solutions transitoires ou ne suivaient aucune formation. Ils étaient également sous-représentés parmi les apprenti(e)s suivant des cours de maturité professionnelle en parallèle. Par contre, ils étaient nettement surreprésentés dans les formations professionnelles en deux ans avec attestation fédérale de formation professionnelle (AFP).

Niveau de formation et statut socio-économique des parents

Comme le montrent nos résultats, l'origine sociale est étroitement liée à la situation formative au degré secondaire II des jeunes ayant participé à notre étude. Les enfants issus de familles à faible niveau d'éducation ou un statut socio-économique (SES) bas, étaient nettement surreprésentés en première année dans les situations formatives non certifiantes (solutions transitoires/sans formation), tandis qu'ils étaient nettement sous-représentés dans les écoles de formation générale. L'inverse est vrai pour les enfants issus de familles aisées et bien formées.

Un tiers environ (30-35%) des élèves issus de familles avec des parents à faible statut socio-économique ou éducatif se trouvaient dans des solutions transitoires ou étaient sans formation une année après la fin de la scolarité obligatoire. Pour les élèves dont les parents avaient un statut socio-économique ou un niveau d'éducation élevé, ce pourcentage était inférieur à 20%. Inversement, la proportion d'élèves qui fréquentaient des écoles de formation générale se situait à près de 50% si leurs parents possédaient un diplôme de niveau tertiaire ou un statut socio-économique élevé. Chez les jeunes dont les parents avaient un faible niveau de formation ou un faible statut socio-économique, ce pourcentage était de moins de 20%.

Contexte migratoire

Les jeunes issus de la migration se sont retrouvés bien plus souvent dans des solutions transitoires ou sans formation du tout par rapport aux jeunes non issus de la migration. Ceci vaut tout particulièrement pour les jeunes migrant(e)s de la première génération, dont environ 40% se trouvaient dans cette situation au cours de la première année post-obligatoire et encore environ 15% durant la deuxième.

En revanche, les jeunes issus de la migration ne s'écartent pas beaucoup de la moyenne générale en ce qui concerne la fréquentation des écoles de formation générale. Ce constat se distingue

¹² Le plus souvent des filières de type pré-gymnasial.

nettement des résultats de la première cohorte TREE, surtout en ce qui concerne les jeunes migrant(e)s (de la première génération)¹³ : dans TREE1, le pourcentage d'entre eux dans les écoles de formation générale était inférieur de dix points par rapport à celui des « secondos » et des « autochtones ». Il est plausible d'admettre que ces différences entre les cohortes soient liées à un net changement de la composition de la population immigrée en Suisse : alors que jusqu'au début des années 2000, les personnes qui migraient vers la Suisse étaient essentiellement peu qualifiées, l'entrée en vigueur de l'accord sur la libre circulation des personnes avec l'Union européenne en 2002 a entraîné une transformation manifeste vers une migration de main d'œuvre hautement qualifiée (voir p.ex. Observatoire ALCP, 2018; SECO et al. 2015).

3.3 Transitions par comparaison entre les cohortes

3.3.1 Changement des conditions contextuelles entre 2000 et 2016

Comme nous l'avons déjà mentionné, les deux cohortes TREE ont quitté l'école obligatoire à seize ans d'intervalle (TREE1: 2000; TREE2: 2016). Au cours de cette période, plusieurs facteurs contextuels importants susceptibles d'influer sur les transitions étudiées ont considérablement changé.

Pour ce qui est du cadre institutionnel du système éducatif, l'un de ces facteurs est la révision de la loi sur la formation professionnelle entrée en vigueur en 2004.¹⁴ Celle-ci a notamment étendu son champ d'application aux professions des domaines de la santé, du social, des arts, de l'agriculture et de la sylviculture¹⁵ et a introduit la formation professionnelle initiale en deux ans avec attestation fédérale professionnelle (AFP).¹⁶

Un autre facteur institutionnel pertinent est la maturité professionnelle (MP), introduite dans les années 1990 pour permettre aux diplômé(e)s de la formation professionnelle initiale d'accéder aux Hautes écoles spécialisées (HES) qui venaient d'être créées. Au moment du passage de la première cohorte TREE au degré secondaire II, l'ordonnance sur la maturité professionnelle de 1998 venait d'entrer en vigueur.¹⁷ Au-delà des orientations commerciales et techniques déjà établies à l'époque, les MP étaient nettement moins développées et fréquentées par un bien moins grand

¹³ N'est pas présenté dans cette publication (peut être fourni sur demande).

¹⁴ Loi fédérale sur la formation professionnelle, LFPf. Voir <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2003/674/fr>.

¹⁵ Auparavant, la réglementation de ces métiers d'apprentissage était soumise à d'autres autorités ou organisations professionnelles.

¹⁶ Ce nouveau programme devait remplacer la formation (professionnelle) élémentaire, un programme d'une année qui, contrairement à l'AFP, ne conduisait pas à un diplôme du degré secondaire II (niveau CITE 3). Aujourd'hui, les AFP existent dans plus de 50 professions.

¹⁷ Voir <https://www.fedlex.admin.ch/eli/oc/1999/194/fr>. L'ordonnance a été adaptée en 2009 (voir OMPf 2009 SR412.103.1, <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/2009/423/fr>).

nombre de jeunes.¹⁸ Il en va de même pour les écoles de culture générale dont la fréquentation était, contrairement à aujourd'hui, beaucoup moins répandue qu'au moment où la seconde cohorte TREE est entrée dans le degré secondaire II.¹⁹

Un autre facteur contextuel essentiel concerne l'offre de places d'apprentissage en Suisse, qui est organisée en grande partie selon les règles du marché, à l'instar du marché de l'emploi. La première cohorte TREE a effectué sa transition vers le degré secondaire II à une période où — après une longue récession économique durant les années 1990 — le manque de places d'apprentissage s'apprêtait à atteindre son point culminant.²⁰ La demande en places d'apprentissage dépassait l'offre d'environ 20'000 par an, ce qui correspondait environ à un quart d'une classe d'âge à l'époque.²¹ En revanche, le rapport entre l'offre et la demande sur le marché des places d'apprentissage était globalement plus équilibré lorsque la seconde cohorte TREE a effectué la transition vers le degré secondaire II.

3.3.2 Résultats de la comparaison entre les cohortes

Si l'on compare la situation des deux cohortes durant la première année post-obligatoire (voir figures 1 et 2), on constate que la part de celles et ceux qui entament directement une formation professionnelle est restée assez constante dans les deux cohortes, à près de 50% (cohorte 1 : 49%; cohorte 2 : 47%). En revanche, l'entrée dans des écoles de formation générale a nettement augmenté, passant de 27 % pour la cohorte 1 à 32% pour la cohorte 2. La proportion de jeunes n'ayant pas réussi à accéder directement à une formation certifiante n'est que légèrement inférieure dans la cohorte 2 (22%) à celle de la cohorte 1 (25%).

Ce dernier résultat est quelque peu surprenant. Au regard de la situation sur le marché des places d'apprentissage, qui était nettement moins tendue pour la deuxième cohorte que pour la première (voir chapitre 3.3.1), on pourrait s'attendre à ce que le nombre d'entrées directes, non différées, dans la formation professionnelle augmente notablement, et qu'à l'inverse le nombre de jeunes dans des solutions transitoires recule. Ce n'est manifestement pas le cas, ce qui soulève la question de savoir s'il existe des différences entre les cohortes sur a) les mécanismes qui sous-tendent l'attribution des solutions transitoires et des stages b) les effets de la fréquentation de celles-ci sur le déroulement de la formation ultérieure (voir p.ex. Sacchi & Meyer, 2016). Au fur

¹⁸ Selon l'Office fédéral de la statistique (OFS), moins de 500 maturités professionnelles de type 1 ont été obtenues chaque année jusqu'au milieu des années 2000 dans des domaines autres que techniques et commerciaux. Notons que les MP de type 2 (après une formation professionnelle initiale en trois ou quatre ans) n'étaient pas encore introduites et n'ont donc pas pu être prises en compte durant la période concernée.

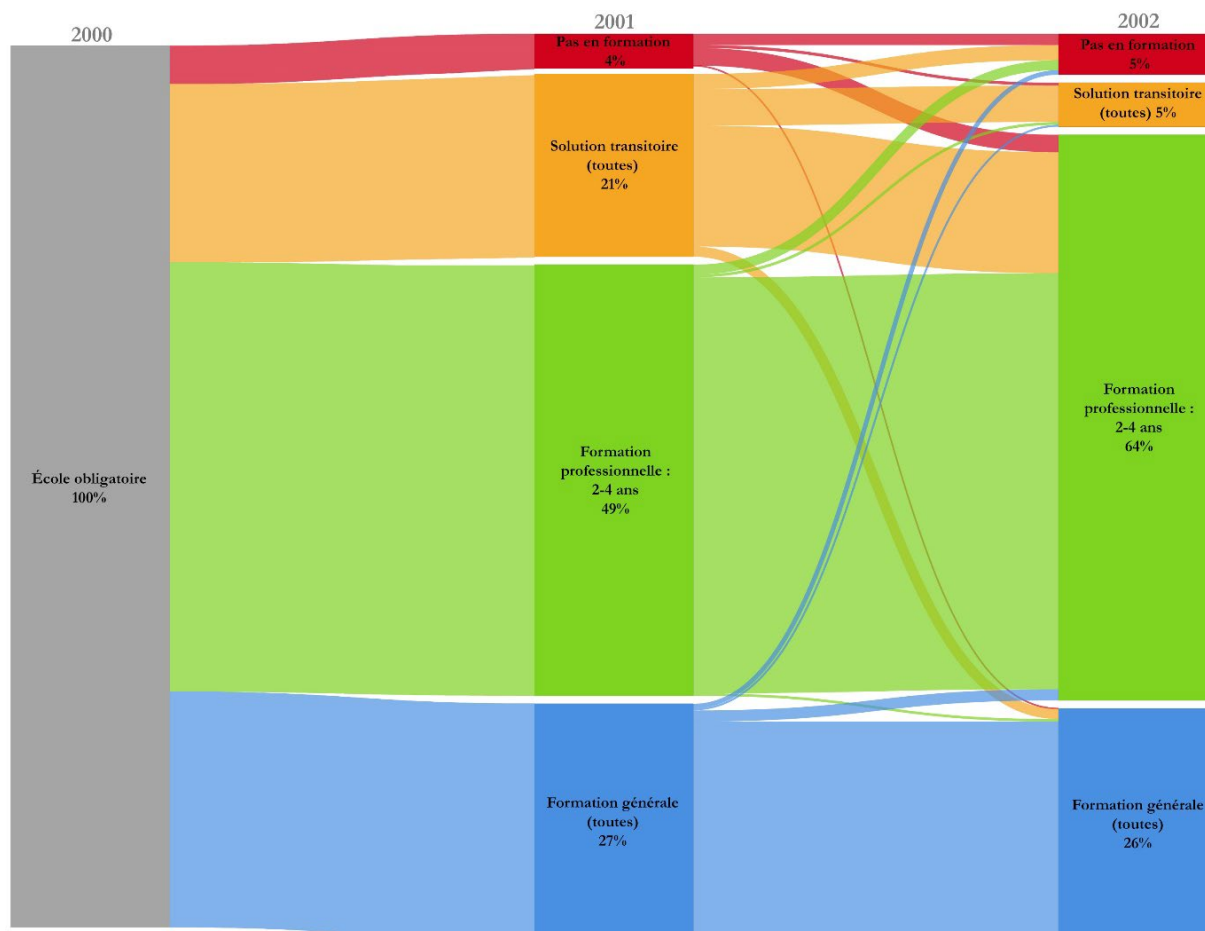
¹⁹ Ceci concerne la grande majorité de la catégorie « formation générale : autres » dans la Figure 1.

²⁰ Voir les premières éditions du « [baromètre des places d'apprentissage](#) », publié entre 1997 et 2017 par le Secrétariat d'État à la Formation, à la Recherche et à l'Innovation (SEFRI).

²¹ Voir le [baromètre des places d'apprentissage](#) ainsi que la [statistique de la population et des ménages](#) de l'Office fédéral de la statistique (STATPOP).

et à mesure de l'avancement dans l'observation de la seconde cohorte, ces questions pourront et devront être abordées par le biais d'autres analyses plus poussées.

Figure 3 : Situation de formation de la cohorte TREEz en 1ère et 2ème année post-obligatoire (2001/02)



Les résultats sur la situation durant la *seconde* année post-obligatoire confirment la nette augmentation du nombre d'élèves qui fréquentent les écoles de formation générale : si la part correspondante était d'un peu plus d'un quart pour la première cohorte (26%), elle atteint presque un tiers pour la deuxième (32%). À l'inverse, la proportion de jeunes de la deuxième cohorte qui suivent une formation professionnelle initiale a diminué de quatre points de pourcentage au cours de la seconde année (de 64% à 60%). Si, en plus des maturités gymnasiales, on tient également compte des maturités professionnelles et spécialisées, nos résultats indiquent dans l'ensemble que la proportion de jeunes en situation d'accéder à une formation supérieure du degré tertiaire a fortement augmenté. Dans TREEz, la part de jeunes diplômés d'une école de maturité

gymnasiale ou professionnelle s'élève à plus de 40%.²² Sur la base d'une estimation grossière, cette proportion serait d'environ 30% pour TREE1.²³

En comparant les cohortes sur le plan de la formation professionnelle, on constate une certaine « polarisation ». La stratification du système éducatif suisse s'est accentuée dans la mesure où l'obtention d'une formation à exigences élevées (MP) est devenue plus fréquente, mais qu'il en va de même pour les formations peu qualifiantes (AFP). Les évaluations des données des registres de la formation de l'Office fédéral de la statistique (OFS) montrent que les AFP représentent aujourd'hui environ dix pourcent de tous les diplômes de formation professionnelle du degré secondaire II.²⁴ On peut donc s'attendre à une nette augmentation des AFP pour la seconde cohorte TREE au cours des années à venir.

Lorsqu'on compare les deux cohortes, on constate que la part de jeunes n'ayant pas (encore) réussi à accéder à une formation certifiante du degré secondaire II en deuxième année post-obligatoire a peu changé : elle est de dix pourcent dans les deux cohortes, ce qui est légèrement inférieur à l'objectif de 95% de diplômés du degré secondaire II fixé par la politique de l'éducation (DEFR & CDIP, 2015). Compte tenu des risques liés à un passage différé ou à l'absence de passage vers le degré secondaire II, ce groupe continue à mériter une attention particulière de la part de la recherche et de la politique de l'éducation.

²² On peut s'attendre à ce que ce pourcentage frôle la barre des 50% dans quelques années puisque plus de la moitié des diplômes de maturité professionnelle sont obtenus dans le cadre de la MP de type 2, soit après la fin de l'apprentissage.

²³ En ce qui concerne les maturités professionnelles, il est difficile d'effectuer une comparaison directe des cohortes, d'une part en raison des changements institutionnels dans le système éducatif suisse décrits dans le chapitre 3.3.1. D'autre part, la comparaison est rendue difficile par la différence de précision dans la saisie des parcours des deux cohortes.

²⁴ En 2020 on dénombrait 63'270 certificats fédéraux de capacité (CFC) contre 6'890 AFP. Voir p.ex. www.bfs.admin.ch (page 'degré secondaire II, formation professionnelle initiale : diplômés de formation par canton').

4 Modélisation de la transition entre les degrés secondaire I et II

4.1 Modèle général

Pour évaluer les effets partiels des caractéristiques examinées au chapitre 3.2 sur la situation formative post-obligatoire de la deuxième cohorte, nous avons calculé un modèle de régression logistique multinomial (voir Tableau 1). Le tableau de régression rapporte des effets marginaux²⁵ (voir les exemples de lecture du tableau).

Sexe

En ce qui concerne le sexe, les résultats bivariés rapportés au chapitre 3.2 se confirment : même lorsque l'on contrôle tous les autres facteurs du modèle (c.-à-d. région linguistique, filière du degré secondaire I fréquentée, statut socio-économique et formatif des parents, origine migratoire, notes scolaires et compétences en mathématiques COFO), les jeunes hommes fréquentent nettement plus souvent que les jeunes femmes une formation professionnelle (+13 points de pourcentage [PP]) et nettement moins souvent une école de formation générale ou une solution transitoire (respectivement -8 et -6PP).

Région linguistique

En tenant compte de la région linguistique, les principaux résultats bivariés restent également valables dans l'analyse multivariée. À conditions égales et comparé à la Suisse alémanique, les jeunes en fin de scolarité obligatoire en Suisse romande suivent nettement moins souvent une formation professionnelle (-14PP), mais fréquentent plus souvent une école de formation générale, une solution transitoire ou un stage, ou ne suivent pas de formation du tout.

En Suisse italienne, à conditions égales, les jeunes fréquentent moins souvent une solution transitoire ou un stage que leurs camarades germanophones (-8PP); en revanche, ils sont nettement plus nombreux à entamer un apprentissage avec maturité professionnelle (+14PP).²⁶

Exemples de lecture pour le Tableau 1

Sous contrôle statistique de tous les autres paramètres du modèle et comparé aux femmes, les hommes ont une probabilité accrue de 13 points de pourcentage de suivre une formation professionnelle de 2 à 4 ans au cours de la première année post-obligatoire.

Sous contrôle statistique de tous les autres paramètres du modèle et comparé à la Suisse alémanique, les jeunes de Suisse italienne ont une probabilité réduite de 8 points de pourcentage de fréquenter une solution transitoire ou un stage au cours de la première année post-obligatoire.

²⁵ Average marginal effects (AME).

²⁶ Contrairement à la première cohorte TREE et en contraste avec la représentation bivariée de la figure 2, les jeunes de Suisse italienne, à conditions égales par ailleurs, suivent moins souvent une école de formation générale qu'en Suisse alémanique (-4PP).

Tableau 1 : Modèle de régression logistique multinomial portant sur la situation de formation en 1^{ère} année post-obligatoire (2^{ème} cohorte, 2017)

	Sans formation		Solution transitoire / stage pratique		Formation professionnelle 2-4 ans		Formation professionnelle 3-4 ans avec MP1		Formation générale	
	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE
Sexe (référence: femmes)										
Hommes	0%	0.01	-6% ***	0.01	13% ***	0.01	2% +	0.01	-8% ***	0.01
région linguistique (réf: Suisse alémanique)										
Suisse francophone	3% **	0.01	6% ***	0.02	-14% ***	0.02	0%	0.01	6% ***	0.01
Suisse italophone	1%	0.01	-8% ***	0.02	-2%	0.04	14% ***	0.03	-4% *	0.02
Filière fréquentée au degré secondaire I (réf: exigences étendues)										
Exigences de base	4% **	0.01	13% ***	0.02	6% **	0.02	-9% ***	0.01	-14% ***	0.01
Exigences élevées	-2% **	0.01	-9% ***	0.02	-36% ***	0.02	-5% ***	0.01	52% ***	0.03
Sans séparation de filières	-4% **	0.01	8%	0.06	-19% *	0.08	-10% ***	0.02	24% **	0.08
Notes de langue d'enseignement (réf: suffisant)										
Insuffisant	-1%	0.03	8% +	0.04	-9% *	0.05	0%	0.02	3%	0.04
Plus que suffisant	-3% **	0.01	-1%	0.02	-2%	0.02	2% +	0.01	4% **	0.01
Matière non suivie	6%	0.09	-1%	0.06	1%	0.09	2%	0.05	-8%	0.09
Notes de mathématiques (réf: suffisant)										
Insuffisant	1%	0.02	3%	0.02	-2%	0.03	2%	0.02	-4% +	0.02
Plus que suffisant	-1%	0.01	-3% +	0.02	-1%	0.02	3% ***	0.01	1%	0.01
Matière non suivie	-4% **	0.02	-3%	0.05	-1%	0.08	-1%	0.03	9%	0.11
Score COFO en mathématique (WLE)	0%	0.00	-4% ***	0.01	-2% *	0.01	3% ***	0.00	3% ***	0.01
Statut socio-économique parental (réf: tercile moyen)										
Bas	1%	0.01	0%	0.01	4% *	0.02	-2%	0.01	-3% *	0.02
Elevé	3% *	0.01	0%	0.02	-5% **	0.02	-2% *	0.01	5% ***	0.01
données manquantes	2%	0.02	5%	0.04	-7%	0.05	-1%	0.03	1%	0.03
Niveau de formation parental (réf: secondaire II)										
< Secondaire II	0%	0.01	2%	0.02	-2%	0.02	-2% +	0.01	3%	0.02
Tertiaire	1%	0.01	0%	0.01	-6% ***	0.02	-1%	0.01	6% ***	0.01
Autres/données manquantes	3%	0.02	7% +	0.04	-5%	0.04	-4% +	0.02	0%	0.04
Statut migratoire (réf: autochtone)										
2ème génération (répondant-e né-e en Suisse, parents nés à l'étranger)	-1%	0.01	2%	0.02	-10% ***	0.02	1%	0.01	7% ***	0.02
1ère génération (répondant-e et parents nés à l'étranger)	1%	0.01	7% **	0.02	-15% **	0.02	-1%	0.01	8% ***	0.02

Observations: 7'882

Pseudo R carré: 30%


AME = coefficient (average marginal effects)

SE = erreur type (standard error)

WLE = weighted likelihood estimates

MP1 = Maturité professionnelle en parallèle à l'apprentissage

 effet négatif significatif

 effet positif significatif

Niveaux de signification:

*** p < .001

** p < .01

* p < .05

+ p < .1

Filière fréquentée au degré secondaire I

Comme le montre notre tableau de régression, les effets « nets » de la filière fréquentée au degré secondaire I sont substantiels pour toutes les situations formatives post-obligatoires. À conditions égales et comparé aux élèves en filière à « exigences étendues » au degré secondaire I, la fréquentation d'une voie pré-gymnasiale (« exigences élevées ») augmente de près de 50 points de pourcentage la probabilité de fréquenter une école de formation générale. À l'inverse, les jeunes qui ne satisfont qu'à des « exigences élémentaires » ont des chances nettement moindres de fréquenter une école de formation générale (-14PP) ou une formation professionnelle initiale avec maturité professionnelle (-9PP) ; et ce – il faut le souligner – à conditions égales et performances scolaires comparables. En revanche, ils suivent plus souvent une formation professionnelle sans maturité professionnelle (+6PP), une solution transitoire (+13PP) ou ne suivent pas de formation du tout (+4PP; voir également le chapitre 4.2).

Niveau de formation et statut socio-économique des parents

Même sous contrôle des notes et des compétences standardisées en mathématiques, notre tableau de régression montre des effets significatifs de l'origine sociale sur la probabilité d'entamer une formation professionnelle ou générale : plus le statut et le niveau de formation des parents sont élevés, plus la probabilité de fréquenter une école de formation générale est forte. Les effets sont très similaires pour les deux mesures de l'origine sociale : avoir un parent avec un niveau socio-économique élevé ou un diplôme de niveau tertiaire (par rapport à un parent avec un SES moyen ou un diplôme du degré secondaire II) augmente la probabilité de fréquenter un gymnase ou une école de culture générale (à conditions égales) de 5 à 6 points de pourcentage ; la probabilité de suivre un apprentissage professionnel se réduit du même nombre de points (-5 à -6PP). Pour les jeunes issus de familles à faible niveau de formation, c'est précisément l'inverse (+4 PP pour la formation professionnelle et -3PP pour la formation générale).

Contexte migratoire

Si nous examinons les effets du contexte migratoire, nous observons un schéma similaire à celui de la formation des parents ou à leur statut socio-économique : lorsque les parents sont issus de l'immigration, leurs enfants suivent comparativement moins souvent une formation professionnelle, tandis que la probabilité de fréquenter une école de formation générale augmente, à conditions égales. On retrouve nettement plus souvent les jeunes issus de la première génération de migration dans des solutions transitoires ou des stages.

Compétences et résultats scolaires

Un score élevé au test de mathématiques COFO augmente considérablement la probabilité de fréquenter une école de formation générale ou un apprentissage avec maturité professionnelle. À l'inverse, la probabilité de suivre un apprentissage sans maturité professionnelle, une solution transitoire ou un stage, ou de ne suivre aucune formation, diminue.

En ce qui concerne les notes dans la langue d'enseignement et en mathématiques, les effets observés sont moins évidents. À conditions égales, les élèves ayant obtenu de bonnes notes (plus que suffisantes) dans la langue d'enseignement, ont une probabilité plus forte de fréquenter une école de formation générale ou un apprentissage avec maturité. Parallèlement, le risque de ne suivre (plus) aucune formation diminue. Contrairement au test de mathématiques COFO, on n'observe toutefois pas d'effets significatifs des bonnes notes dans la langue d'enseignement sur la fréquentation d'un apprentissage (sans maturité professionnelle) ou d'une solution transitoire. Par contre, c'est le cas pour les notes insuffisantes en langue d'enseignement : celles-ci sont étroitement liées à une probabilité réduite de suivre une formation professionnelle (-9 PP) et plus élevée de fréquenter une solution transitoire (+8 PP).

Pour ce qui est des notes en mathématiques, il peut paraître surprenant, à première vue, que des effets significatifs puissent être observés, étant donné que nous contrôlons déjà les compétences standardisées en mathématiques (COFO). Il convient toutefois de garder à l'esprit que, selon la matière, la filière fréquentée au secondaire I, l'école ou la classe, les notes mesurent quelque chose de différent que les mesures standardisées des performances (voir également le chapitre suivant 4.2). Cette constatation souligne la nécessité de faire la distinction entre les mesures de compétences standardisées et les notes scolaires. Ainsi, nous observons les effets significatifs des bonnes notes en mathématiques (c.-à-d. plus que suffisantes) sur la probabilité de suivre un apprentissage avec maturité professionnelle en cours de formation initiale (+3PP) ou une solution transitoire (-3PP). Des notes insuffisantes en mathématiques n'influent par contre que sur la probabilité de fréquenter une école de formation générale (-4PP).

Afin d'analyser les changements inter-cohortes qui interviennent lors de la transition cruciale entre les degrés secondaire I et II, nous avons calculé un modèle de régression pour la première cohorte TREE comparable à celui présenté dans la figure 1. Malgré les changements contextuels considérables résumés au chapitre 3.3.1, les résultats sont très semblables pour les deux cohortes TREE (voir le modèle complet dans le tableau D en annexe). Les compétences et les notes scolaires jouent un certain rôle dans la réussite de la transition vers le degré secondaire II (voir également le prochain chapitre 4.2). Ceci correspond aux principes de la politique d'éducation en matière d'équité des performances et des chances (DEFR & CDIP, 2015). Cependant, les paramètres ascriptifs tels que le sexe, l'origine sociale, le contexte migratoire ainsi que des facteurs institutionnels et régionaux tels que la filière fréquentée au degré secondaire I et la région linguistique continuent à jouer un rôle important pour les deux cohortes.

4.2 Quel rôle jouent les performances et le « tracking » au degré secondaire I ?

Une des principales caractéristiques du design de l'étude TREE est la mesure standardisée des compétences au moment du lancement du suivi longitudinal. Dans le cas de la première cohorte TREE, il s'agit de l'enquête PISA en l'an 2000 qui mesurait essentiellement les compétences de lecture. Lors de TREE2, les compétences en mathématiques ont été mesurées en fin de scolarité obligatoire dans le cadre de l'évaluation de l'acquisition des compétences fondamentales (COFO) (Angelone & Keller, 2019).²⁷ PISA se fixe pour objectif de mesurer les compétences indépendamment du programme d'enseignement suivi préalablement par les élèves testés (OCDE, 2006, 1999). Du point de vue méthodologique, le design du test COFO s'appuie fortement sur le concept de test PISA. Il s'en écarte toutefois dans la mesure où les épreuves tiennent compte des programmes enseignés dans les matières concernées jusqu'au moment du test.

Hormis la participation à des évaluations nationales ou internationales à large échelle comme PISA ou COFO, il n'existe pas en Suisse d'évaluation standardisée et systématique des compétences ou des performances scolaires. En raison de l'organisation résolument fédéraliste du système éducatif dans son ensemble et du « tracking » prononcé de ce système au degré secondaire I tout particulièrement, les évaluations dans les différents cantons, filières ou matières ne sont pratiquement pas comparables entre elles. Des tests standardisés sont donc indispensables pour évaluer les compétences des élèves avec le moins de biais possible.

La Figure 4 présente la répartition des résultats du test COFO en mathématiques, selon les trois filières standardisées au niveau national que la cohorte TREE2 a fréquentées à la fin du degré secondaire I. L'ampleur du chevauchement des trois courbes de répartition est frappante.²⁸ Il est d'environ 50 % entre les filières à exigences élémentaires ou étendues et atteint même deux tiers entre les exigences étendues et élevées. Il y a même un chevauchement considérable de plus de 25 % entre la filière la plus basse et la filière la plus exigeante (exigences élémentaires contre exigences élevées). Les résultats des tests dans cette triple zone de chevauchement ont donc été obtenus par des élèves de toutes les trois filières. Des analyses antérieures des compétences en mathématiques dans le cadre de PISA révèlent des schémas de distribution pratiquement identiques (Ramseier et al., 2002, p. 70).

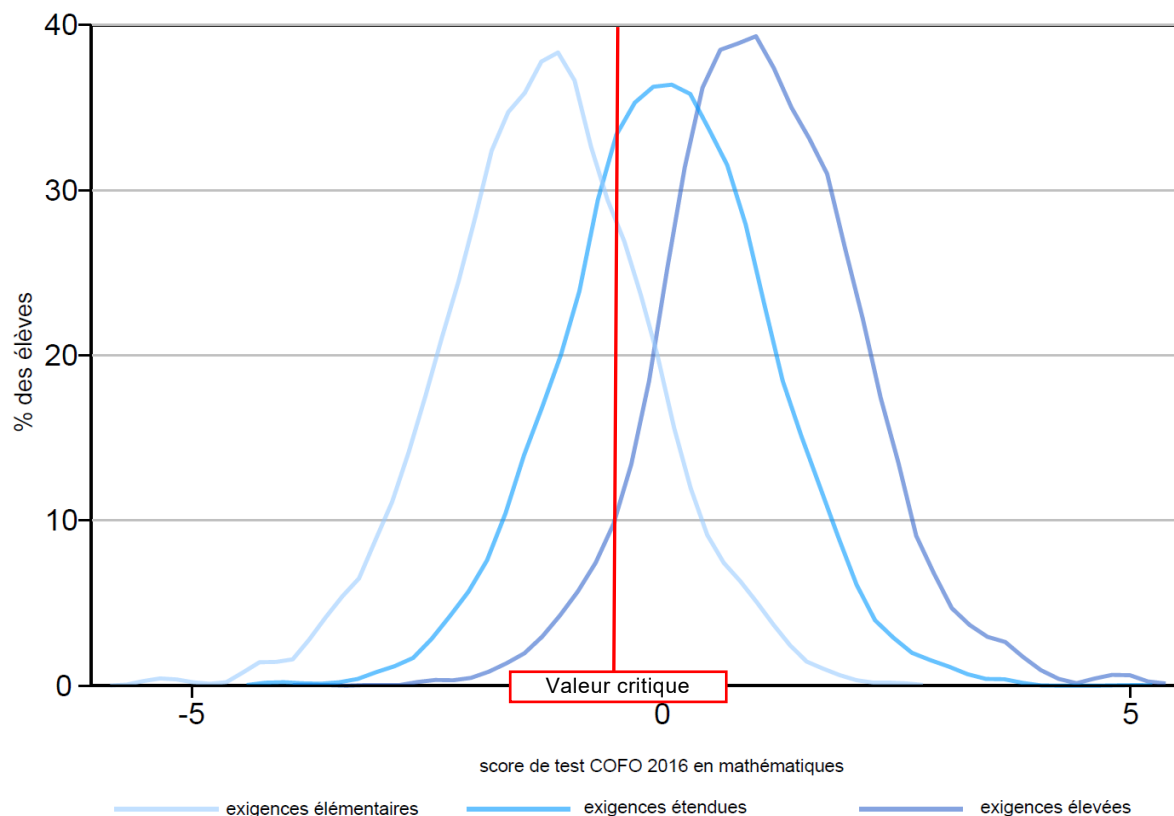
Nos résultats sont en accord avec un grand nombre de constatations sur la « zone grise méritocratique » dans les systèmes d'éducation ségrégatifs (Kronig, 2007). En Suisse, la répartition des élèves dans les différentes filières du degré secondaire I est censée s'appuyer sur les performances. Cependant le « diagnostic » sur lequel repose cette répartition est considéré par beaucoup comme très peu fiable et induit des résultats qui, même sous contrôle des compétences et des performances, sont très sélectifs sur le plan social (Angelone, Keller, & Moser, 2013; Bauer & Riphahn, 2006; Felouzis, Charmillot, & Fouquet-Chauprade, 2011; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Bosshard, 2013). De nombreuses analyses des données de la première cohorte TREE

²⁷ Voir <https://cofo-suisse.ch/cofo-2016-2/>.

²⁸ Ceci même en tenant compte de la problématique des erreurs de mesure dans ce genre de test, qui peuvent conduire à une surestimation du chevauchement.

(TREE1) montrent par ailleurs combien la filière fréquentée au degré secondaire I prédétermine en Suisse le parcours formatif post-obligatoire (Hupka-Brunner & Meyer, 2021; Meyer, 2009).

Figure 4 : Distribution des scores COFO en mathématiques selon la filière fréquentée au degré secondaire I



Notes méthodologiques sur les tests COFO de 2016

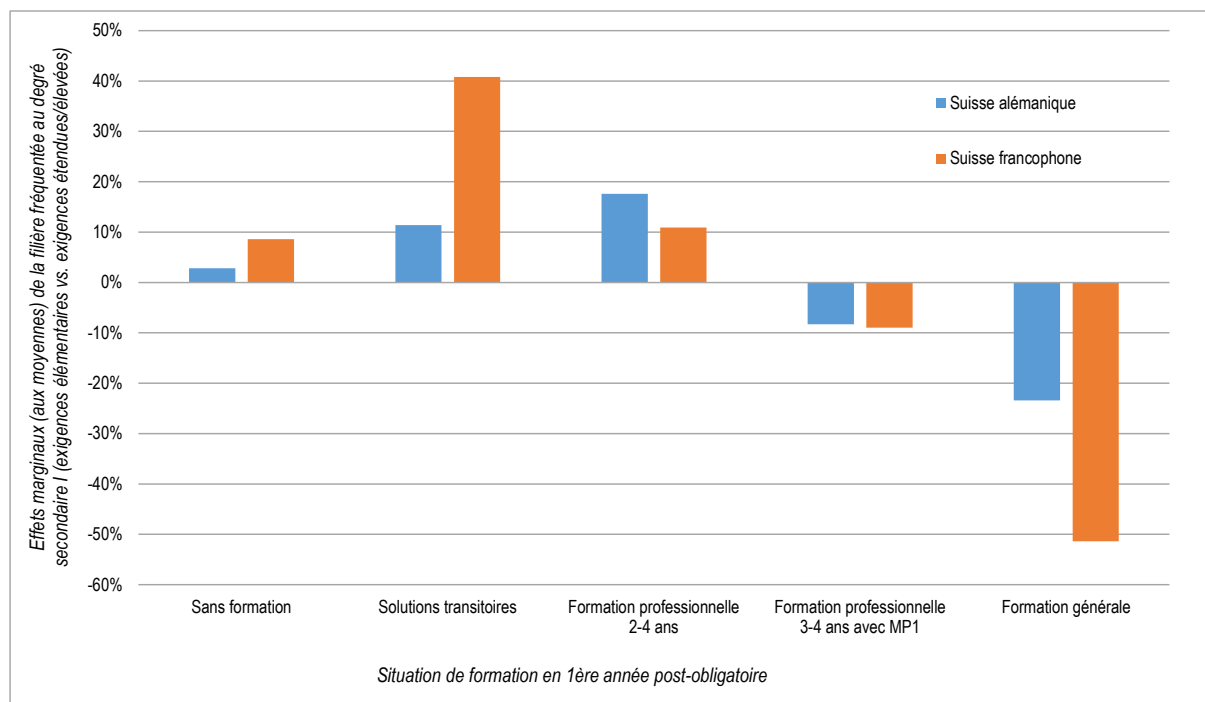
La valeur *weighted likelihood estimated (WLE)* présentée dans la Figure 4 est une estimation ponctuelle des compétences individuelles en mathématiques des jeunes en fin de scolarité obligatoire. Plus la valeur est élevée, plus les compétences en mathématiques de la personne concernée sont élevées. Les paramètres des items ainsi que la distribution des paramètres des individus ont été estimés à l'aide d'un modèle de Rasch avec la méthode du *Marginal Maximum Likelihood (MML)* tout en tenant compte des poids individuels. La valeur moyenne des paramètres des individus a été fixée à zéro. La répartition des valeurs mesurées a été calculée sur la base de l'échantillon complet COFO 2016.

Selon les documents COFO de 2016, la valeur critique de mesure a été fixée à -0.4 point d'échelle. Les élèves dont les résultats aux tests sont inférieurs à cette valeur de référence (à gauche de la ligne rouge dans le graphique), n'ont pas atteint les compétences de base minimales en mathématiques (Angelone & Keller, 2019). C'était le cas de 38 % de tous les élèves, cependant avec des différences importantes selon la filière fréquentée : 6% dans les filières à exigences élevées, 34% dans celles à exigences étendues et 75% pour celles à exigences élémentaires (Consortium COFO, 2019).

Dans la Figure 5 nous essayons de quantifier la force des liens entre les filières du degré secondaire I fréquentées et les parcours formatifs du secondaire II. À conditions par ailleurs égales, cette figure montre de combien la probabilité d'accéder à une formation donnée du degré secondaire II augmente ou diminue selon la filière fréquentée. Nous avons calculé deux modèles

distincts pour la Suisse alémanique et la Suisse romande en comparant les élèves qui ne satisfont qu'aux « exigences élémentaires » avec les élèves des filières à exigences étendues et élevées (regroupés).

Figure 5 : Effet « net » de la filière fréquentée au degré secondaire I sur la situation de formation en 1ère année post-obligatoire (effets marginaux d'une régression logistique multinomiale)



Exemple de lecture pour Figure 5 : par rapport aux élèves ayant fréquenté une filière à exigences étendues ou élevées au degré secondaire I (et à conditions égales), les élèves issus des filières à exigences élémentaires fréquentent plus souvent une solution transitoire en Suisse romande (plus de 40 points de pourcentage en plus). En Suisse alémanique, la valeur correspondante s'élève à un peu plus de 10 points de pourcentage.

Le graphique montre que les élèves des filières à exigences élémentaires sont nettement moins nombreux à fréquenter des programmes de formation générale au degré secondaire II. Au premier abord, cela peut paraître banal compte tenu de la forte dépendance formelle entre les filières du secondaire I à caractère pré-gymnasial et les gymnases eux-mêmes.²⁹ Il faut toutefois garder à l'esprit que notre modèle contrôle statistiquement les compétences et performances scolaires (ainsi que toute une série d'autres facteurs). En d'autres termes : ces élèves seraient tout à fait aptes à fréquenter une école de formation générale du point de vue de leurs performances. Toutefois, les obstacles formels qu'ils rencontrent dans les filières à exigences élémentaires ne le leur permettent pas.

Un effet semblable peut être observé chez les jeunes suivant des apprentissages avec maturité professionnelle. Contrairement aux gymnases, ceux-ci sont accessibles, du moins formellement, aux élèves de toutes les filières du degré secondaire I. La diminution des chances d'accès y est

²⁹ Dans certains cantons, le passage au gymnase s'effectue déjà avant la fin du degré secondaire I (gymnase longue durée).

toutefois moins prononcée que pour les écoles de formation générale, et les différences entre les régions linguistiques sont elles aussi moins marquées (-8 et -9PP).

D'autre part, nous observons un risque accru pour les élèves des filières à exigences élémentaires d'être sans formation ou de se retrouver dans une solution transitoire (transition différée). L'augmentation de ce risque est nettement plus importante en Suisse romande qu'en Suisse alémanique (40 contre 11 PP pour les solutions transitoires, 8 contre 2 PP pour les « sans formation »).

Pour ce qui est des formations professionnelles sans MP, les élèves des filières à exigences élémentaires sont 20 points de pourcentage plus nombreux en Suisse alémanique (à conditions égales) à entamer une telle formation. En Suisse romande, la valeur correspondante est d'un peu plus de 10 PP.

On pourrait objecter que nous ne contrôlons pas d' (autres) facteurs tels que la motivation et des caractéristiques de personnalité. Les résultats de Sacchi & Meyer (Meyer & Sacchi, 2020; Sacchi & Meyer, 2016) et de Burger (2021) indiquent toutefois que ces facteurs individuels jouent un rôle relativement marginal dans les mécanismes de sélection par rapport aux facteurs institutionnels comme le sexe ou l'origine sociale.

En résumé, nos résultats indiquent un effet institutionnel marqué du degré secondaire I ségrégatif. Celui-ci a pour conséquence que les élèves des filières du secondaire I à exigences élémentaires sont confrontés, indépendamment de leurs compétences et performances, à de plus grands obstacles pour accéder à des formations plus exigeantes du degré secondaire II. En même temps, ils sont exposés à un risque accru de connaître un parcours formatif discontinu. Nos résultats indiquent que cet effet est bien plus marqué en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

Les différences interrégionales sont probablement liées aux facteurs suivants : a) part d'élèves fréquentant une école de formation générale (plus élevée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique) ; b) part d'élèves fréquentant une filière à exigences élémentaires au degré secondaire I (plus faible en Suisse romande qu'en Suisse alémanique) ; c) attrait et prestige de la formation professionnelle (plus faible en Suisse romande qu'en Suisse alémanique).³⁰

Les résultats présentés suggèrent la nécessité de nouvelles analyses plus approfondies. Et ce d'autant plus que la part de jeunes qui n'obtiennent pas de diplôme du degré secondaire II est nettement plus prononcée en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

³⁰ Afin de tenir compte de ces différences "systémiques" entre les régions linguistiques, nous avons calculé un autre modèle de régression uniquement pour les élèves des filières à exigences élémentaires, dans lequel la région linguistique est introduite comme variable indépendante (non présenté dans cette publication ; peut être mis à disposition sur demande). En ce qui concerne la probabilité de se retrouver dans une solution transitoire ou d'être sans formation, le modèle supplémentaire confirme pour l'essentiel les résultats rapportés ci-dessus (probabilités nettement plus élevées en Suisse romande). Par ailleurs, le modèle supplémentaire accentue la différence entre régions linguistiques pour ce qui est de la probabilité d'entamer une formation professionnelle initiale avec maturité professionnelle (Suisse romande : -29PP par rapport à la Suisse alémanique). Les différences entre régions linguistiques présentées dans la Figure 5 en ce qui concerne les écoles de formation générale disparaissent cependant presque entièrement (probabilité légèrement plus élevée [+4 PP] pour les jeunes de Suisse romande).

5 Résumé et mise en perspective

5.1 Résumé

Les résultats présentés ici se rapportent à la première publication de données sur TREE2, la deuxième cohorte de jeunes en fin de scolarité obligatoire, lancée par TREE en 2016. Son objectif était de fournir un premier aperçu des résultats concernant la transition cruciale entre les degrés secondaire I et II. Au-delà des principaux résultats descriptifs sur les parcours de la cohorte dans les deux premières années post-obligatoires, ce rapport propose également une comparaison synoptique avec la première cohorte (TREE1), qui avait effectué la même transition seize ans auparavant (2000-2002).

Durant les deux premières années après avoir quitté l'école obligatoire, plus de 90% de la cohorte TREE2 ont accédé à une formation certifiante du degré secondaire II. 60% d'entre eux ont entamé une formation professionnelle initiale et 32% sont entrés dans une école de formation générale. Comparé à la première cohorte TREE (64% formation professionnelle contre 26% formation générale), il s'agit d'un glissement significatif vers les programmes de formation générale.

22% de la cohorte TREE2 ne sont pas parvenus à accéder directement à une formation certifiante du degré secondaire II. Ils ont suivi différents types de solutions transitoires (10ème année scolaire, stages pratiques et autres) ou n'ont eu aucune activité formatrice (que ce soit de manière temporaire ou durable). Pour la première cohorte TREE (TREE1), ce pourcentage était de 25%. Au vu de la situation nettement moins tendue sur le marché de l'apprentissage pour la deuxième cohorte, on aurait pu s'attendre à un pourcentage plus élevé de transitions directes et non différées vers la formation professionnelle initiale – lié à un recul plus net des solutions transitoires. La question se pose donc de savoir si les mécanismes d'attribution des solutions transitoires et/ou leurs effets sur la suite des parcours de formation ont changé entre les deux cohortes.

En nous basant sur les analyses de la première cohorte TREE, nous avons examiné les caractéristiques individuelles et institutionnelles, dont on peut admettre qu'elles influencent la transition entre les degrés secondaires I et II. En ce qui concerne les compétences et performances scolaires, nos modèles de régression multivariés montrent qu'elles ont une certaine importance pour la transition vers les formations post-obligatoires. Parallèlement, des caractéristiques ascriptives, telles que le sexe, l'origine sociale, le contexte migratoire ainsi que les facteurs institutionnels et régionaux comme la filière fréquentée au degré secondaire I et la région linguistique exercent également une influence fondamentale sur le processus de transition. Un modèle comparatif multivarié, calculé pour les deux cohortes TREE, suggère que les mécanismes observés n'ont pratiquement pas changé entre les cohortes.

Ceci vaut tout particulièrement pour l'effet persistant du système à filières du secondaire I en Suisse (« tracking »). Sous contrôle de toutes les mesures de performances disponibles, nous avons développé pour la présente publication des modèles qui mettent en évidence l'ampleur et

la force des liens entre les filières du secondaire I et les formations du secondaire II. Le résultat nous permet d'observer un effet institutionnel prononcé du « tracking » au degré secondaire I. Ceci a pour conséquence que les élèves ayant fréquenté des filières à « exigences élémentaires » au degré secondaire I se voient systématiquement refuser l'accès à des programmes de formation plus exigeants du degré secondaire II – même si leurs capacités le leur permettrait. Au lieu de cela, ils se voient exposés à un risque accru de connaître un parcours formatif discontinu et d'abandonner la formation prématurément – une fois encore indépendamment de leurs capacités.

5.2 Perspectives

Au moment de la parution de la présente publication, la deuxième cohorte TREE a été interrogée à cinq reprises au total, à intervalles annuels. Un des principaux objectifs de l'étude TREE est de mettre, le plus rapidement possible, à disposition de la communauté scientifique les données de ces (nouvelles) enquêtes de suivi.

Les premiers résultats synoptiques présentés ici soulèvent une série de questions de recherche qui nécessitent des analyses approfondies. L'une d'elles concerne les parcours de formation observés au niveau micro : leur analyse peut s'appuyer sur des données épisodiques détaillées qui permettent d'observer toutes les activités importantes au mois près. Les micro-analyses de parcours de formation professionnelle s'y imposent tout particulièrement. Comme le suggère la présente publication, ceux-ci semblent être marqués par de fortes discontinuités. En plus des entrées différées et des réorientations présentées ici de manière synoptique, des analyses plus poussées pourraient également fournir des indications sur les résiliations prématurées de contrats d'apprentissage, les redoublements et les changements de profession ou d'entreprise d'apprentissage.

Au vu du design de réplification choisi par TREE pour sa deuxième cohorte, une tâche importante de la recherche consistera selon nous à approfondir et affiner les premières comparaisons entre les deux cohortes TREE présentées ici. Par ailleurs, l'extension progressive de la période d'observation des données disponibles permettra bientôt d'analyser la transition entre le degré secondaire II et le degré tertiaire et/ou le marché de l'emploi. Ces données permettront également aux chercheurs et aux chercheuses d'analyser la manière dont la deuxième cohorte TREE fait face à la pandémie de COVID-19. Dans ce but, nous avons continuellement adapté et élargi nos outils d'enquête depuis 2020.

6 Annexe / documentation

A : Situation de formation de la cohorte TREE2 en 1ère et 2ème année post-obligatoire (2017/18):

Tabulation complète des valeurs d'estimation, nombre de cas et intervalles de confiance présentés dans Figure 1

		2018 (2ème année post-obligatoire)																					
		Sans formation		Solution transitoire: stages pratiques		Solution transitoire: 10ème année		Solution transitoire: autre		Formation professionnelle 2 ans		Formation professionnelle 3-4 ans		Formation professionnelle 3-4 ans avec MP1		Formation générale: gymnase		Formation générale: autre		Total			
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n		
		lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub		
2017 (1ère année post-obligatoire)	Sans formation	%	n	1.0%	46	0.2%	15	0.1%	9	0.4%	18	0.2%	9	2.1%	119	0.3%	25	0.2%	19	0.3%	14	4.8%	274
		lb	ub	0.6%	1.6%	0.1%	0.4%	0.0%	0.2%	0.2%	0.8%	0.1%	0.4%	1.6%	2.7%	0.2%	0.6%	0.1%	0.4%	0.1%	0.5%	4.0%	5.8%
	Solution transitoire: stages pratiques	%	n	0.3%	13	0.8%	35	0.0%	2	0.1%	5	0.1%	3	2.4%	120	0.0%	3	0.1%	1	0.0%	1	3.8%	183
		lb	ub	0.1%	0.6%	0.5%	1.3%	0.0%	0.1%	0.0%	0.2%	0.0%	0.3%	1.8%	3.1%	0.0%	0.1%	0.0%	0.7%	0.0%	0.1%	3.0%	4.7%
	Solution transitoire: 10ème année	%	n	0.6%	40	0.8%	32	0.3%	17	0.6%	27	0.7%	25	4.9%	278	0.6%	33	0.4%	26	0.6%	34	9.5%	512
		lb	ub	0.4%	0.9%	0.5%	1.3%	0.2%	0.8%	0.4%	1.0%	0.4%	1.2%	4.1%	5.9%	0.4%	0.9%	0.2%	0.6%	0.4%	1.0%	8.3%	10.8%
	Solution transitoire: autre	%	n	0.4%	27	0.1%	16	0.0%	3	0.5%	28	0.1%	78	2.1%	159	0.3%	32	0.3%	28	0.1%	8	3.9%	308
		lb	ub	0.2%	0.6%	0.1%	0.3%	0.0%	0.1%	0.3%	0.9%	0.0%	0.2%	1.6%	2.8%	0.2%	0.5%	0.1%	0.7%	0.0%	0.2%	3.2%	4.8%
	Formation professionnelle 2 ans	%	n	0.0%	2	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	1.9%	98	0.1%	3	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	2.1%	103
		lb	ub	0.0%	0.1%	-	-	-	-	-	-	1.4%	2.6%	0.0%	0.7%	-	-	-	-	-	-	1.5%	2.8%
Formation professionnelle 3-4 ans	%	n	1.1%	57	0.2%	11	0.1%	5	0.2%	12	0.4%	23	34.7%	2247	0.3%	30	0.0%	1	0.0%	2	36.9%	2388	
	lb	ub	0.8%	1.5%	0.1%	0.3%	0.0%	0.2%	0.1%	0.3%	0.2%	0.8%	32.6%	36.8%	0.2%	0.6%	0.0%	0.0%	0.0%	0.2%	34.8%	39.1%	
Formation prof. 3-4 ans avec MP1	%	n	0.1%	6	0.0%	1	0.0%	0	0.0%	2	0.0%	0	1.0%	64	6.7%	523	0.0%	2	0.0%	2	7.9%	600	
	lb	ub	0.0%	0.4%	0.0%	0.1%	-	-	0.0%	0.0%	-	-	0.7%	1.4%	5.9%	7.6%	0.0%	0.2%	0.0%	0.2%	7.1%	8.8%	
Formation générale: gymnase	%	n	0.1%	7	0.0%	2	0.0%	0	0.0%	3	0.0%	0	0.3%	13	0.3%	23	24.5%	1749	0.5%	20	25.6%	1817	
	lb	ub	0.0%	0.2%	0.0%	0.1%	-	-	0.0%	0.0%	-	-	0.1%	0.7%	0.2%	0.5%	22.2%	27.0%	0.3%	1.0%	23.3%	28.1%	
Formation générale: autre	%	n	0.3%	9	0.1%	5	0.0%	0	0.0%	2	0.0%	0	0.3%	12	0.0%	2	0.1%	8	4.8%	342	5.5%	380	
	lb	ub	0.1%	0.7%	0.0%	0.2%	-	-	0.0%	0.0%	-	-	0.1%	0.6%	0.0%	0.1%	0.0%	0.3%	4.1%	5.6%	4.7%	6.4%	
Total	%	n	3.8%	207	2.2%	117	0.5%	36	1.8%	97	3.4%	165	47.8%	3015	8.5%	671	25.7%	1834	6.3%	423	100%	6565	
	lb	ub	3.1%	4.6%	1.6%	2.8%	0.3%	0.9%	1.3%	2.4%	2.7%	4.3%	45.6%	50.1%	7.7%	9.5%	23.4%	28.1%	5.5%	7.3%			

Description des valeurs dans les cellules: % = pourcent tableau (pondéré); n = nombre de cas (non-pondéré); lb/ub = borne inférieur/supérieur de l'intervalle de confiance (niveau 95%)

B : Situation de formation de la cohorte TREE2 en 1ère et 2ème année post-obligatoire, selon des caractéristiques socio-démographiques choisies : Tabulation complète des valeurs d'estimation, nombre de cas et intervalles de confiance présentés dans Figure 2

				Sans formation		Solution transitoire		Stage pratique		Formation professionnelle 2 ans (AFP)		Formation professionnelle 3-4 ans (CFC)		Formation professionnelle 3-4 ans (CFC) avec MP1		Formation générale		
Total		1ère année (2017)	% ligne	n	4.8%	378	13.2%	989	4.4%	280	2.1%	154	36.5%	3034	7.8%	695	31.2%	2'441
			lb	ub	4.2%	5.6%	12.0%	14.6%	3.7%	5.2%	1.7%	2.7%	34.5%	38.5%	7.0%	8.7%	28.9%	33.6%
		2ème année (2018)	% ligne	n	4.2%	231	1.9%	137	2.6%	144	3.5%	182	47.3%	3'192	8.4%	694	32.1%	2'323
			lb	ub	3.4%	5.2%	1.5%	2.5%	2.0%	3.3%	2.7%	4.4%	45.0%	49.6%	7.6%	9.3%	29.8%	34.5%
Sexe	Femmes	1ère année (2017)	% ligne	n	4.8%	212	4.8%	610	6.1%	217	1.6%	83	29.9%	1'428	6.8%	319	36.4%	1'523
			lb	ub	4.0%	5.8%	12.8%	16.0%	5.0%	0.742	1.2%	0.0215	27.9%	0.3211	5.9%	0.0795	33.8%	39.1%
		2ème année (2018)	% ligne	n	4.2%	128	2.3%	83	3.4%	108	2.6%	96	42.3%	1'588	7.6%	330	37.5%	1'455
			lb	ub	3.2%	5.4%	1.7%	3.3%	2.6%	4.6%	1.9%	3.6%	39.7%	45.0%	6.6%	8.9%	34.8%	40.2%
	Hommes	1ère année (2017)	% ligne	n	4.9%	166	12.2%	379	2.7%	63	2.6%	71	42.6%	1'606	8.7%	376	26.3%	918
			lb	ub	4.0%	6.0%	10.6%	14.0%	2.0%	3.8%	1.8%	3.6%	40.0%	45.4%	7.6%	10.0%	23.6%	29.2%
		2ème année (2018)	% ligne	n	4.3%	103	1.6%	54	1.8%	36	4.3%	86	51.9%	1'604	9.1%	364	27.2%	868
			lb	ub	3.2%	5.8%	1.1%	2.3%	1.1%	2.9%	3.0%	6.0%	48.7%	55.0%	7.8%	10.5%	24.3%	30.2%
Région linguistique	Suisse alémanique	1ère année (2017)	% ligne	n	4.3%	230	12.3%	632	5.2%	231	2.8%	142	42.0%	2'388	7.6%	452	25.8%	1'484
			lb	ub	3.5%	5.3%	10.9%	13.9%	4.3%	6.3%	2.2%	3.6%	39.4%	44.6%	6.7%	8.7%	23.0%	28.8%
		2ème année (2018)	% ligne	n	3.7%	123	1.4%	72	2.6%	103	4.5%	165	53.5%	2'438	8.0%	431	26.4%	1'403
			lb	ub	2.8%	4.8%	1.0%	2.0%	2.0%	3.5%	3.4%	5.8%	50.5%	56.4%	6.9%	9.1%	23.6%	29.4%
	Suisse francophone	1ère année (2017)	% ligne	n	6.3%	122	16.9%	326	2.5%	46	0.4%	9	21.6%	515	6.6%	159	45.7%	800
			lb	ub	4.9%	7.9%	14.4%	19.8%	1.7%	3.7%	0.2%	1.0%	19.2%	24.3%	5.4%	8.1%	41.6%	49.8%
		2ème année (2018)	% ligne	n	5.7%	91	3.3%	55	2.6%	37	0.9%	14	31.5%	623	7.8%	175	48.2%	783
			lb	ub	4.0%	8.2%	2.2%	4.9%	1.6%	4.2%	0.4%	1.9%	28.3%	35.0%	6.5%	9.2%	44.0%	52.4%
	Suisse italophone	1ère année (2017)	% ligne	n	5.2%	26	5.8%	31	1.0%	3	0.9%	3	28.8%	131	19.2%	84	39.3%	157
			lb	ub	3.3%	8.1%	4.2%	7.8%	0.2%	3.7%	0.2%	3.5%	23.7%	34.5%	15.5%	23.6%	34.0%	44.8%
		2ème année (2018)	% ligne	n	4.6%	17	3.6%	10	1.8%	4	1.1%	3	32.0%	131	21.1%	88	35.9%	137
			lb	ub	2.6%	7.9%	0.18.0701	7.0%	0.6%	5.0%	0.3%	3.5%	26.3%	38.2%	16.6%	26.6%	30.5%	41.6%
Filière fréquentée au degré secondaire I	Exigences de base	1ère année (2017)	% ligne	n	8.1%	177	24.0%	482	9.1%	151	5.7%	112	50.4%	1'161	1.5%	47	1.3%	29
			lb	ub	6.5%	10.1%	21.3%	27.0%	7.2%	11.5%	4.3%	7.5%	46.8%	53.9%	1.0%	2.1%	0.8%	2.0%
		2ème année (2018)	% ligne	n	8.1%	124	3.9%	76	6.4%	77	8.4%	131	69.5%	1'266	1.7%	45	2.1%	42
			lb	ub	6.2%	10.5%	2.8%	5.4%	4.6%	8.9%	6.4%	10.9%	66.1%	72.7%	1.2%	2.4%	1.4%	3.0%
	Exigences étendues	1ère année (2017)	% ligne	n	4.9%	146	12.2%	357	3.1%	89	0.2%	8	51.2%	1'605	12.2%	421	16.2%	516
			lb	ub	3.8%	6.3%	10.4%	14.1%	2.3%	4.2%	0.1%	0.5%	48.2%	54.2%	10.6%	13.9%	14.3%	18.3%
		2ème année (2018)	% ligne	n	2.9%	71	1.3%	40	1.1%	45	0.6%	8	64.1%	1'636	12.7%	409	17.4%	505
			lb	ub	2.0%	4.2%	0.7%	2.3%	0.8%	1.5%	0.2%	1.7%	60.9%	67.1%	11.1%	14.6%	15.2%	19.7%
	Exigences élevées	1ère année (2017)	% ligne	n	1.7%	39	2.0%	71	0.8%	15	0.0%	0	7.2%	196	9.1%	219	79.2%	1'830
			lb	ub	1.1%	2.6%	1.4%	3.0%	0.4%	1.9%	-	-	5.6%	9.2%	7.4%	11.0%	76.4%	81.8%
		2ème année (2018)	% ligne	n	1.2%	21	0.2%	7	0.6%	10	0.0%	0	8.7%	203	10.1%	233	79.1%	1'707
			lb	ub	0.6%	2.4%	0.1%	0.7%	0.3%	1.3%	-	-	6.8%	11.1%	8.4%	12.1%	76.1%	81.8%
Statut socio-économique parental	Bas	1ère année (2017)	% ligne	n	5.9%	173	18.2%	476	5.5%	135	4.1%	113	44.1%	1'380	5.7%	204	16.7%	493
			lb	ub	4.8%	7.2%	15.8%	20.8%	4.3%	7.0%	3.2%	5.2%	41.3%	46.9%	4.7%	6.9%	14.5%	19.0%
		2ème année (2018)	% ligne	n	6.4%	120	3.1%	68	4.1%	67	5.4%	110	57.3%	1'435	6.6%	208	17.2%	468
			lb	ub	4.8%	8.3%	2.2%	4.3%	2.9%	5.7%	4.0%	7.3%	54.2%	60.4%	5.5%	7.8%	15.0%	19.7%
	Moyen	1ère année (2017)	% ligne	n	3.6%	90	11.1%	282	4.6%	97	0.9%	18	38.8%	1'025	10.3%	276	30.7%	790
			lb	ub	2.6%	4.9%	9.4%	13.0%	3.4%	6.3%	0.4%	2.1%	35.9%	41.9%	8.8%	12.2%	27.7%	33.9%
		2ème année (2018)	% ligne	n	4.1%	73	1.0%	34	2.6%	49	2.6%	39	47.4%	1'058	10.6%	272	31.8%	748
			lb	ub	2.9%	5.7%	0.7%	1.6%	1.7%	3.8%	1.4%	4.7%	43.8%	51.0%	8.8%	12.6%	28.6%	35.2%
	Élevé	1ère année (2017)	% ligne	n	4.8%	100	8.7%	198	2.5%	42	1.0%	19	25.1%	583	7.8%	203	50.1%	1'126
			lb	ub	3.6%	6.4%	7.2%	10.5%	1.6%	4.0%	0.5%	2.2%	22.3%	28.1%	6.5%	9.2%	46.3%	53.9%
		2ème année (2018)	% ligne	n	1.8%	29	1.4%	28	1.0%	25	1.9%	25	35.1%	643	8.6%	204	50.2%	1'072
			lb	ub	1.0%	3.2%	0.8%	2.0%	0.6%	1.6%	1.0%	3.5%	31.5%	38.9%	7.2%	10.2%	46.3%	54.1%
Niveau de formation parental	< secondaire II	1ère année (2017)	% ligne	n	5.6%	69	22.6%	200	5.9%	48	4.4%	45	41.0%	421	4.5%	62	16.1%	158
			lb	ub	4.1%	7.6%	19.0%	26.6%	3.9%	8.8%	2.9%	6.7%	36.3%	45.7%	3.2%	6.2%	12.7%	20.3%
		2ème année (2018)	% ligne	n	6.3%	43	3.9%	29	3.0%	26	9.8%	48	54.4%	453	5.1%	57	17.6%	157
			lb	ub	4.0%	9.8%	2.2%	6.7%	1.8%	5.0%	6.4%	14.5%	49.2%	59.5%	3.6%	7.1%	13.8%	22.1%
	Secondaire II	1ère année (2017)	% ligne	n	4.7%	167	12.6%	443	5.3%	158	1.9%	74	44.7%	1'696	8.3%	330	22.6%	842
			lb	ub	3.8%	6.0%	11.0%	14.4%	4.2%	6.6%	1.3%	2.6%	42.0%	47.3%	7.1%	9.7%	20.1%	25.3%
		2ème année (2018)	% ligne	n	5.3%	116	1.5%	59	3.1%	70	2.9%	89	56.5%	1'750	8.2%	315	22.7%	795
			lb	ub	3.9%	7.0%	1.0%	2.1%	2.1%	4.3%	2.1%	4.0%	53.5%	59.4%	7.0%	9.6%	20.2%	25.4%
	Tertiaire	1ère année (2017)	% ligne	n	4.3%	119	9.3%	292	2.8%	64	1.3%	21	26.5%	844	8.7%	296	47.2%	1'403
			lb	ub	3.3%	5.6%	7.9%	10.9%	1.9%	4.0%	0.7%	2.4%	24.0%	29.2%	7.5%	10.2%	43.9%	50.5%
		2ème année (2018)	% ligne	n	2.3%	61	1.5%	38	1.3%	40	1.8%	30	34.2%	908	10.0%	308	48.9%	1'334
			lb	ub	1.6%	3.1%	0.9%	2.5%	0.9%	2.0%	0.9%	3.5%	31.1%	37.5%	8.6%	11.6%	45.4%	52.4%
Statut migratoire	Autochtone	1ère année (2017)	% ligne	n	4.3%	247	9.8%	604	3.8%	191	1.6%	82	39.3%	2'381	8.6%	546	32.5%	1'769
			lb	ub	3.6%	5.2%	8.7%	11.1%	3.1%	4.7%	1.1%	2.2%	37.0%	41.8%	7.7%	9.7%	29.9%	35.2%
		2ème année (2018)	% ligne	n	3.5%	148	1.5%	82	2.0%	92	2.4%	106	48.5%	2'419	9.2%	546	33.0%	1'679
			lb	ub	2.7%	4.5%	1.0%	2.1%	1.5%	2.6%	1.7%	3.4%	45.8%	51.3%	8.2%	10.3%	30.3%	35.7%
	2ème génération	1ère année (2017)	% ligne	n	4.8%	72	17.3%	218	6.1%	67	2.9%	49	33.6%	473	7.0%	111	28.4%	428
			lb	ub	3.6%	6.5%	14.4%	20.6%	4.4%	8.3%	2.0%	4.2%	30.1%	37.2%	5.4%	9.0%	24.7%	32.4%
		2ème année (2018)	% ligne	n	5.8%	48	1.9%	24	4.4%	30	5.2%	47	46.6%	546	6.9%	106	29.2%	407
			lb	ub	3.8%	8.7%	1.1%	3.2%	2.7%	7.0%	3.3%	8.1%	42.2%	51.1%	5.4%	8.9%	25.3%	33.5%
	1ère génération	1ère année (2017)	% ligne	n	8.2%	57	27.6%	162	4.7%	21	4.4%	23	23.1%	171	4.2%	37	27.8%	237
			lb	ub	5.7%	11.6%	22.7%	33.0%	2.6%	8.5%	2.6%	7.5%	19.2%	27.5%	2.7%	6.6%	23.3%	32.8%
		2ème année (2018)	% ligne	n	6.4%	33	6.0%	31	3.4%	21	6.0%	26	40.5%	218	5.3%	38	32.5%	230
			lb	ub	4.0%	10.3%	3.7%	9.6%	1.8%	6.4%	3.5%	10.0%	34.4%	46.8%	3.3%	8.2%	27.4%	37.9%

Description des valeurs dans les cellules: row % = pourcentage de ligne (pondéré); n = nombre de cas (non-pondéré); lb/ub = borne inférieure/supérieure de l'intervalle de confiance (niveau 95%)

AFP = Attestation fédérale professionnelle ; CFC = Certificat fédéral de capacité; MP1 = Maturité professionnelle type 1 (en parallèle à l'apprentissage)

C : Situation de formation de la cohorte TREE1 en 1ère et 2ème année post-obligatoire (2001/2002): Tabulation complète des valeurs d'estimation, nombre de cas et intervalles de confiance présentés dans Figure 3

		2ème année post-obligatoire (2002)									
		Sans formation		Solution intermédiaire		Formation professionnelle		Formation générale		Total	
		%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
		lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub	lb	ub
1ère année post-obligatoire (2001)	Sans formation	1.3%	36	0.3%	11	2.0%	66	0.0%	5	3.7%	118
		0.8%	2.0%	0.2%	0.6%	1.5%	2.7%	0.0%	0.1%	2.9%	4.6%
	Solution intermédiaire	1.7%	54	4.1%	134	13.7%	496	1.2%	87	20.7%	771
		1.2%	2.5%	3.4%	5.1%	12.2%	15.4%	0.9%	1.5%	18.8%	22.8%
	Formation professionnelle	1.1%	37	0.3%	13	47.2%	2008	0.3%	18	48.9%	2076
	0.8%	1.7%	0.1%	0.7%	44.3%	50.0%	0.1%	0.6%	46.1%	51.8%	
	Formation générale	0.5%	30	0.2%	10	1.3%	109	24.7%	1819	26.7%	1968
		0.3%	0.8%	0.1%	0.6%	1.0%	1.6%	21.5%	28.2%	23.4%	30.3%
	Total	4.7%	157	5.0%	168	64.2%	2679	26.2%	1929	100%	4933
		3.7%	5.8%	4.1%	6.1%	60.9%	67.3%	23.1%	29.6%		

Description des valeurs dans les cellules: % = pourcent tableau (pondéré); n = nombre de cas (non-pondéré); lb/ub = borne inférieur/supérieur de l'intervalle de confiance (niveau 95%)

D : Modèle de régression logistique multinomial portant sur la situation de formation en 1ère année post-obligatoire (1ère cohorte, 2001)

	Sans formation		Solution transitoire		Formation professionnelle 2-4 ans		Formation générale	
	AME	SE	AME	SE	AME	SE	AME	SE
Sexe (référence: femmes)								
hommes	0%	0.01	-15% ***	0.02	24% ***	0.02	-9% ***	0.01
Région linguistique (réf: Suisse alémanique)								
Suisse francophone	1%	0.01	-4% +	0.02	-3%	0.03	7% **	0.03
Suisse italophone	-1%	0.02	-18% ***	0.02	-14% ***	0.03	32% ***	0.02
Filière fréquentée au degré secondaire I (réf: exigences étendues)								
Exigences de base	0%	0.01	7% **	0.03	0%	0.03	-7% ***	0.02
Exigences élevées	1%	0.01	-14% ***	0.02	-23% ***	0.04	36% ***	0.04
Sans séparation de filières	-3% +	0.02	10%	0.07	-20% **	0.07	13% **	0.05
Notes de langue d'enseignement (réf: suffisant)								
Insuffisant	1%	0.01	-1%	0.02	-4%	0.03	4% **	0.01
Plus que suffisant	3%	0.03	-4%	0.04	-3%	0.05	4%	0.03
Matière non suivie	-2%	0.03	-6%	0.06	-7%	0.10	15% +	0.09
Notes de mathématiques (réf: suffisant)								
Insuffisant	0%	0.01	-5% **	0.02	2%	0.02	4% **	0.01
Plus que suffisant	4% *	0.02	1%	0.03	-1%	0.03	-4% *	0.02
Matière non suivie	8%	0.09	3%	0.10	-1%	0.11	-10%	0.07
Compétences en lecture PISA (WLE)	-0% **	-	-0% *	-	-0% **	-	0% ***	-
Statut socio-économique parental (réf: tercile moyen)								
Bas	1%	0.01	-1%	0.02	2%	0.03	-3% *	0.01
Elevé	-1%	0.01	-2%	0.02	-4%	0.03	7% ***	0.01
Données manquantes	1%	0.02	-8% +	0.04	-4%	0.06	11% **	0.04
Niveau de formation parental (réf: secondaire II)								
< Secondaire II	3% *	0.01	5% *	0.02	-3%	0.02	-4% **	0.02
Tertiaire	0%	0.01	2%	0.02	-4% +	0.02	2% *	0.01
Autres/données manquantes	-2%	0.01	0%	0.04	12% *	0.05	-10% ***	0.03
Statut migratoire (réf: autochtone)								
2ème génération (répondant-e né-e en Suisse, parents nés à l'étranger)	-1%	0.01	1%	0.03	-9% *	0.04	9% ***	0.02
1ère génération (répondant-e et parents nés à l'étranger)	1%	0.01	5% +	0.03	-14% ***	0.03	9% ***	0.02

Observations: 5'524

Pseudo R carré: 27.4%

AME = coefficient (average marginal effects)

SE = erreur type (standard error)

WLE = weighted likelihood estimates

effets négatifs significatifs

effets positifs significatifs

Niveaux de signification:

*** p < .001

** p < .01

* p < .05

+ p < .1

7 Bibliographie

- Angelone, D., & Keller, F. (2019). Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen (ÜGK) im Fach Mathematik im II. Schuljahr. Technische Dokumentation zur Testentwicklung und Skalierung. Retrieved from: <http://uegk-schweiz.ch/uegk-2016-neu/>.
- Angelone, D., Keller, F., & Moser, U. (2013). Entwicklung schulischer Leistungen während der obligatorischen Schulzeit. Bericht zur vierten Zürcher Lernstandserhebung zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: Universität Zürich.
- Baeriswyl, F. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Sekundarstufe I: Schulische Selektionsmodelle im Vergleich. In A. Haenni Hoti (Ed.), *Equity – Diskriminierung und Chancengerechtigkeit im Bildungswesen* (Vol. 37A). Bern: EDK.
- Bauer, P., & Riphahn, R. T. (2006). Timing of school tracking as a determinant of intergenerational transmission of education. *Economics Letters*, 91(1), 90–97.
- Burger, K. (2021). Human Agency in Educational Trajectories: Evidence from a Stratified System. *European Sociological Review*, jcab021. doi: 10.1093/esr/jcab021.
- Consortium COFO (éd.) (2019). Vérification de l'atteinte des compétences fondamentales. Rapport national COFO 2016: mathématiques 11e année scolaire. Berne/Genève: CDIP & SRED.
- DEFR & CDIP. (2015). Valorisation optimale des chances. Déclaration 2015 sur les objectifs politiques communs concernant l'espace suisse de la formation. Berne: Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR), Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).
- Felouzis, G., Charmillot, S., & Fouquet-Chauprade, B. (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales: l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Swiss Journal of Sociology*, 37(1), 33–55.
- Hupka-Brunner, S., Jann, B., Koomen, M., Krebs-Oesch, D., Meyer, T., Müller, B., . . . Wilhelmi, B. (2021). TREE2 study design. Bern: TREE.
- Hupka-Brunner, S., & Meyer, T. (2021). Effekte von (bildungs-)institutionellen Rahmenbedingungen und individuellen Ressourcen im Jugendalter auf den weiteren Lebensverlauf: Befunde aus der TREE-Studie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 67(5), 703–720. doi: 10.3262/ZP2105703.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern: Haupt.
- Meyer, T. (2009). On ne prête qu'aux riches: L'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. In C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye, & P. Gazareth (Eds.), *Rapport social 2008* (pp. 60–81). Zurich: Seismo.
- Meyer, T., & Sacchi, S. (2020). How Much School Does Vocational Education Training (VET) Need? How Swiss Youths Get Selected for VET Programmes with Restricted Schooling and What it Does to Their Careers. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2020, 1–30. doi: 10.1007/s11577-020-00679-y.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Bosshard, S. (2013). Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Schülerbefragung. Eingangserhebung. Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.

- Observatoire ALCP. (2018). Quatorzième rapport de l'Observatoire sur la libre circulation des personnes entre la Suisse et l'UE. Répercussions de la libre circulation des personnes sur le marché du travail et les assurances sociales. Berne: Confédération suisse, Observatoire ALCP.
- OECD. (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy A Framework for PISA 2006*. Paris: OECD.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OFS. (2016). *La transition à la fin de l'école obligatoire. Edition 2016*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Ramseier, E., Brühwiler, C., Moser, U., Zutavern, M., Berweger, S., & Biedermann, H. (2002). Bern, St. Gallen, Zürich: Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Kantonaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Reihe Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Sacchi, S. (en cours de préparation). *Longitudinal Weights for the TREE2 panel survey (waves 0-2). Construction and application*. Bern: TREE.
- Sacchi, S., & Meyer, T. (2016). VET Entry in Switzerland Via "Bridging Solutions": Stepping Stone or Dead End? *Swiss Journal of Sociology*, 42(1), 9-39. doi: 10.1515/sjs-2016-0002.
- SECO, SEM, OFS, & OFAS. (2015). *IIIe rapport de l'Observatoire sur la libre circulation des personnes entre la Suisse et l'UE. Répercussions de la libre circulation des personnes sur le marché suisse du travail*. In. Berne: Secrétariat d'Etat à l'économie (SECO), Secrétariat d'Etat aux migrations (SEM), Office fédéral de la statistique (OFS), Office fédéral des assurances sociales (OFAS).
- TREE. (2021). *Transitions from Education to Employment, Cohort 2 (TREE2), Panel waves 0-2 (2016-2018) [Dataset]*. DOI: <https://doi.org/10.23662/FORS-DS-1255-1>.
- TREE (éd.) (2016). *Documentation de la 1ère cohorte de TREE (TREE1). 2000-2016*. Berne: TREE.
- Verner, M., & Helbling, L. (2019). *Sampling ÜGK 2016: Technischer Bericht zu Stichprobendesign, Gewichtung und Varianzschätzung bei der Überprüfung des Erreichens der Grundkompetenzen 2016*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.