

## Introduction

Leur faire apprendre leur place

Farinaz Fassa et Dinah Gross

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8088>

DOI : [10.4000/formationemploi.8088](https://doi.org/10.4000/formationemploi.8088)

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 8 juillet 2020

Pagination : 7-25

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Farinaz Fassa et Dinah Gross, « Introduction », *Formation emploi* [En ligne], 150 | avril-juin 2020, mis en ligne le 08 juillet 2020, consulté le 13 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8088> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8088>

---

© Tous droits réservés

# Introduction

## Leur faire apprendre leur place

FARINAZ FASSA

*Professeure en sociologie de l'éducation, Observatoire de l'éducation et de la formation,  
Institut des sciences sociales (OBSEF) de l'Université de Lausanne*

DINAH GROSS

*Chercheuse FNS (Fonds national suisse de la recherche scientifique) senior auprès du  
Centre de recherche sur les parcours de vie et les inégalités (LINES) et de l'Observatoire de  
l'éducation et de la formation (OBSEF) de l'Université de Lausanne*

## II Entre individus et institutions

Ce dossier est issu des *9e Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée* (RJS9), qui se sont déroulées à Lausanne en octobre 2018. Le colloque intitulé « Jeunes, formation professionnelle et insertion sur le marché du travail » a suscité nombre de contributions intéressantes, notamment sur la socialisation professionnelle. Il est complémentaire d'un ouvrage qui traite de l'insertion professionnelle elle-même (Lamamra, Kuehni & Rey, à paraître), issu également de cette réunion scientifique, mais sa focale est de manière générale plus microsociologique, renseignant sur les processus et les dynamiques qui organisent la socialisation professionnelle.

Constitué de sept articles portant sur la France, la Suisse et l'Espagne, d'une préface, d'une introduction et d'une postface, le présent numéro de *Formation Emploi* donne à voir comment s'opère la socialisation à l'emploi salarié dans les « petits » métiers de différents espaces nationaux. Il montre en outre les points communs qui existent au-delà des divergences entre les systèmes d'éducation et de formation qui chapeautent cet espace entre l'école proprement dite et le travail lui-même. En effet, et quel que soit le contexte, les objectifs de cette socialisation professionnelle sont tournés vers l'acquisition d'un métier, de ses tours pratiques, mais aussi de ses normes et de ses valeurs. Mais il s'agit aussi de faciliter la transition à l'emploi et l'insertion professionnelle ainsi que d'éviter les décrochages, coûteux pour les personnes elles-mêmes, mais plus encore pour les États.

Réfléchir à cette question peut se faire à l'aune économique et donner lieu à une réflexion sur la socialisation professionnelle lue à partir de ses avantages et incon-

vénients en termes d'insertion professionnelle<sup>1</sup>, à l'échelle individuelle et collective (voir par exemple, Stadler & Nägele, 2011). Ce n'est pas le parti que nous avons choisi ici ; les travaux insistant sur les avantages économiques que l'existence d'une telle filière peut procurer sont d'autant plus nombreux que la crise de 2008 a fait augmenter le chômage des jeunes, alors que des voix plus critiques montrent que ce qui est souvent décrit comme « *une transition douce et aménagée du passage de l'école au monde du travail* » (Bosset & al, 2020, p. 40) n'est pas exempt de difficultés pour les personnes qui s'y orientent. L'accent mis récemment sur les avantages de la formation professionnelle et le développement de l'apprentissage répondraient même, selon Tanguy (2013), à « *une forme accomplie de recherche d'efficacité dans l'ajustement aux mouvements de l'économie et de l'emploi* ». L'ouvrage cité plus haut et consacré par nos collègues (Lamamra, Kuehni & Rey, à paraître) à l'insertion professionnelle concourra par ailleurs à documenter la responsabilité des systèmes de formation existants et interrogera plus avant la capacité de la filière de formation professionnelle à intégrer et insérer les publics précaires.

Le projet auquel ce numéro de *Formation Emploi* entend répondre est de traiter spécifiquement de la socialisation que réalise la filière de formation professionnelle initiale lorsqu'elle s'adresse aux « petits » métiers. Il vise en effet à préciser quels éléments constituent le cœur des apprentissages réalisés par les jeunes qui se dirigent ou sont dirigés vers la voie professionnelle, souvent au sortir de l'école obligatoire. Il veut aussi essayer de comprendre quel est le rôle joué par les agent·e·s adultes d'un processus qui transforme autant qu'il forme (Darmon, 2007 ; Dubar, 1991 ; Lahire 2013) de jeunes adolescent.e.s, qui entretiennent souvent un rapport contrarié avec les disciplines scolaires. Jellab (2005) avait en effet montré que les professeur.e.s des lycées professionnels visaient avant tout à réconcilier leurs élèves avec l'institution scolaire, l'expérience des apprenti.e.s s'étant fondamentalement transformée, selon lui, en raison des conditions économiques et des perspectives que leur offrent cette formation. Dans les années 2000, ils et elles auraient été loin de considérer que les efforts concédés pour se former seraient récompensés par une entrée facilitée dans le monde du travail et percevaient au contraire leur futur comme marqué par le chômage et l'enchaînement de « petits boulots ».

Qu'en est-il quinze années plus tard ? Comment les agent·e·s de la formation professionnelle procèdent-ils, alors que les réformes et les discours gouvernementaux n'ont eu de cesse de valoriser cette voie de formation et d'aménager les parcours des élèves les moins dotés scolairement par des dispositifs qui empêchent le décrochage afin d'assurer que les « jeunes ni en études, ni en emploi, ni en formation – les NEET » ne soient trop nombreux et restent trop longtemps exclus du marché du travail ? La « *figure ambiguë de l'apprenti.e* » (Bonoli, 2017), tout à la fois élève, travailleur

---

1. Voir à ce propos les très instructifs articles de Dubar (2001), ainsi que de Verdier & Vultur (2016).

et jeune, s'est-elle modifiée récemment ? À laquelle de ces facettes les formateurs.trices en entreprise se réfèrent-ils/elles prioritairement en Suisse ? Les réformes entreprises en France pour valoriser les apprentissages pratiques (extension de la formation professionnelle par « *aspiration vers le haut* » (Pierrel, 2017) ou développement d'une maturité professionnelle donnant accès aux Hautes écoles spécialisées, *via* des passerelles nombreuses (Fazekas & Field, 2013 ; Wolter, 2010)), ont-elles modifié les conditions de la socialisation professionnelle aux « petits » métiers ? Ont-elles transformé effectivement les horizons des jeunes qui fréquentent la formation professionnelle initiale et les attentes de leurs enseignant.e.s et formateurs.trices ?

C'est en partie pour répondre à ces questions que nous avons voulu réunir ici des auteur.e.s qui ont en commun de s'être interrogé.e.s sur ce que font les agent.e.s de ce processus, leurs points communs ou leurs divergences.

Après avoir présenté notre grille de lecture, notre introduction interrogera tout d'abord les continuités et divergences qui peuvent exister entre les systèmes de formation professionnelle des espaces nationaux examinés ici (2.1). Elle fournira ensuite quelques éléments sur les contextes scolaires et la place de la formation professionnelle dans les pays qu'étudient les articles constituant ce dossier (2.2). Elle s'arrêtera plus longuement sur les responsabilités des enseignant.e.s, puis des formateurs.trices dans le processus qui fait apprendre aux jeunes qui se forment à de « petits » métiers quelle est leur place (2.3). Nous concluons sur la force des dynamiques en jeu quant au façonnage des individus, nous demandant si la formation professionnelle initiale ne vise pas finalement à créer les conditions d'un consentement aux hiérarchies sociales et professionnelles (3).

## 2I Leur apprendre leur place

### 2.1. Continuités et divergences dans le guidage du « choix » de la formation professionnelle

Entrer par cette question et étudier comment le « choix » d'un métier est guidé, puis s'intéresser aux manières dont l'apprentissage d'un métier se transmet du point de vue des sujets ou des agent.e.s chargé.e.s de cette socialisation permet de réfléchir aux changements en cours et de se demander si la socialisation à la pratique d'un métier ne poursuit pas aussi d'autres buts, tel l'ajustement de jeunes gens aux positions sociales et professionnelles qui seront les leurs, principalement dans des segments peu rémunérés du marché du travail. Cet angle de lecture permet aussi de réfléchir à la diversité et/ou à la parenté des positionnements des agent.e.s des institutions de formation professionnelle, que cette dernière se déroule majoritairement

dans des établissements inscrits dans le « système d'éducation/formation » (Fassa, 2016), tels les lycées professionnels (LP) ou les centres de formation des apprentis (CFA) en France ou dans les entreprises, comme en Suisse ou en Allemagne<sup>2</sup>.

Mais il convient de rappeler, avant de s'intéresser tant aux contenus de la socialisation professionnelle dans les « petits » métiers qu'à ses agent·e·s, que parler de cette filière des systèmes d'éducation/formation (Fassa, *ibid.*) ne prend pas tout à fait la même signification, ni en termes d'effectifs, ni en termes de sens, lorsqu'il s'agit, par exemple, de la France ou de la Suisse. Le dossier que *Formation Emploi* a récemment consacré à l'Allemagne, notamment l'introduction que signent Granato & Moreau (2019), fournit nombre d'éléments montrant que les comparaisons qui érigent le système allemand, très proche du système suisse, en modèle, négligent un facteur essentiel lorsqu'il s'agit d'analyser la formation professionnelle, le fait que « *le rapport salarial et l'histoire sociale propres à chaque État pèsent encore sur la définition sociale de la formation professionnelle* » (Granato & Moreau, p. 25). Mais si la typologie de Verdier concernant les régimes d'éducation et de formation<sup>3</sup> (2008) reste

---

2. Voir à ce propos, le numéro que la revue a consacré à l'Allemagne, « L'apprentissage en Allemagne face à ses défis », *Formation Emploi*, 146(2), 2019.

3. Dans cet article princeps, Verdier propose d'analyser ces régimes d'action au regard de cinq modèles idéal-typiques : académique, professionnel, universaliste, marchand et quasi-marchand. Ces régimes se distinguent en fonction des configurations que forment acteurs, institutions de formation et organisations professionnelles. Bien qu'aucun pays ne s'apparente totalement à ces idéaux-types, le régime académique est exemplifié par le cas français et il se caractérise par « *une compétition scolaire entre individus dont l'équité doit être assurée par un acteur collectif, garant du bien commun et investi d'une légitimité politique incontestable* » (p. 204). Les diplômes y jouent un rôle particulièrement important et il revient aux individus de valoriser ces « signes d'aptitude » dans un contexte où les positions sociales sont prioritairement référées aux performances scolaires. L'Allemagne est présentée comme le pays de référence lorsqu'il est question du régime professionnel - corporatiste. Comme la Suisse, son système d'éducation / formation est caractérisé par une sélection précoce et la prééminence de l'apprentissage dual qui accorde une très grande place aux entreprises qui sont engagées « *dans la construction de certifications de la formation professionnelle* » et octroient une « *légitimité sociale et économique [à] des compétences, fondées sur la maîtrise d'un 'métier' ou d'une profession et constituées d'un ensemble de capacités inséparables les unes des autres* » (p. 205). Même si des changements affectent le système allemand, en le rapprochant du quasi-marché (comptes individuels de formation par exemple), ou suisse, en direction du modèle universaliste (élargissement de l'accès des personnes détentrices de diplômes professionnels à l'enseignement supérieur), ils ne modifient pas les appuis forts qui caractérisent ce modèle idéal-typique : « *des identités professionnelles soutenues par l'engagement des individus au titre d'une vocation* » et « *des acteurs sociaux fortement constitués* » (p. 205). La petite ouverture helvétique vers le modèle universaliste, dont le Danemark présente la forme la plus achevée selon Verdier, mérite toutefois d'être relevée.

Le modèle universaliste repose sur la « *construction de parcours adaptés à la diversité des progressions individuelles [...] tout en maintenant une communauté d'objectifs cognitifs pour tous à l'issue d'un parcours commun de longue durée* ». Il limite le poids des savoirs académiques et vise à assurer une « *articulation avec d'autres savoirs et notamment de traduire en compétences les connaissances transmises* » afin de « *diminuer les inégalités initiales* » (p. 206) pour que la capacité d'action du citoyen soit accrue, de même que sa responsabilité face à l'ensemble social. Les régimes marchands (du

d'actualité, tout comme le sont les remarques de Granato & Moreau sur les distinctions entre la France et l'Allemagne, force a été de constater que la réunion des articles de ce dossier pointe surtout des continuités entre des espaces nationaux distincts. Les constats fait peut-être saisir que les transformations des systèmes d'éducation/formation ont visé parallèlement, d'une part, à répondre aux demandes faites par l'industrie et les services d'une main-d'œuvre professionnalisée très qualifiée (technicien.ne.s et informaticien.ne.s en sont les exemples les plus évidents) et immédiatement apte à travailler et d'autre part, à préparer les jeunes qui ont rencontré le plus de difficultés scolaires à occuper des positions dominées dans le marché du travail.

En effet, et quel que soit l'environnement étudié, un continuum semble se dessiner entre une formation qui passe prioritairement par la fréquentation d'une école (France et Espagne) et une formation dans laquelle le monde de l'entreprise est très massivement présent (Suisse), l'organisation régulière et intensive de stages en entreprises se situant entre ces deux pôles. Une autre continuité touche au processus de socialisation professionnelle et à sa durée et marque très directement les jeunes qui sont les objets de la socialisation aux « petits » métiers. Elle met en évidence que l'action des agents institutionnels est un prélude à la formation professionnelle elle-même et qu'elle se poursuit tout au long de l'apprentissage, par la transmission de savoirs théoriques et de savoir-faire pratiques, mêlant ainsi socialisation scolaire et socialisation professionnelle et de métier. Ce processus d'inculcation, qui passe aussi par la transformation des corps (Chauvel, 2009), des rapports au travail et à l'emploi, mais aussi à soi, est mis en évidence dans la plupart des contributions de ce dossier, qui permettent de se rendre compte que le travail de socialisation effectué par les agents institutionnels (enseignant.e.s et formateurs.trices en entreprise) de la formation professionnelle initiale aboutit à la construction de soi sur le mode du/de la futur.e ouvrier.ère ou employé.e dont les compétences métier ne seront, pour la majorité des jeunes, finalement que peu reconnues. Certains des articles de ce numéro suggèrent même que ce processus contribue à reproduire un certain ordre social et de genre autant, voire plus, qu'à former les jeunes à des métiers manuels, la conjonction de l'action socialisatrice de ces acteurs visant *in fine* à faire accepter à la majorité des élèves des groupes examinés de prendre une place qui est celle d'homme et de femme à « tout faire ».

---

marché et du marché organisé) sont exemplifiés par les pays anglo-saxons, sur lesquels aucune contribution ne porte ici. Ils reposent sur la loi de l'offre et de la demande, « *un prix sanctionn[ant] la rencontre sur le marché de l'éducation d'une offre et d'une demande de services* » et se caractérisent par la « *prééminence de deux principes : la concurrence, notamment entre établissements de formation ; le libre choix de l'individu entre différentes modalités de formation* » (pp. 207-208). Dans le modèle du quasi-marché, l'État joue un rôle régulateur d'importance, notamment dans la diminution des biais de sélection et dans la garantie donnée de la qualité de la formation.

Qu'il s'agisse de traiter de l'amont de la formation professionnelle proprement dite (Delay & Moquet) ou de la période durant laquelle le métier et ses savoirs sont appris (Depoilly, Denave & *al.* ; Duc & *al.*, Thomàs-Vanrell & *al.*, ainsi que Wenger & Fassa), ils et elles mettent la focale sur les agent.e.s des institutions éducatives et des entreprises qui jouent un rôle dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire professionnels. S'intéressant à ce qui se produit dans les lycées professionnels (LP), espace « *dominé* » (Palheta, 2012) du système éducatif ou dans les entreprises, les articles réunis ici mettent en lumière des croisements et intrications entre socialisation scolaire et socialisation professionnelle, la formation professionnelle étant tout à la fois le moment d'apprentissages théoriques et pratiques (en école) et l'occasion de se frotter au monde du travail et à ses règles (entreprises). Comme de nombreux travaux consacrés à l'action de l'école sur ses sujets (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Combaz & Hoibian, 2008 ; Dubet & Martucelli, 1996 ; Duru-Bellat & Tenret, 2009 ; Fassa, *op. cit.* ; Mosconi, 2009), leurs auteur.e.s montrent aussi que les acteurs et actrices adultes de ces institutions participent également à transmettre des normes et des valeurs qui excèdent le métier lui-même et concernent la place et les rôles que les individus auront à jouer durant leur vie adulte. L'acquisition des normes et rapports de genre, de classe ou de race (les rapports liés à l'ethnicité ou la « race » n'ont malheureusement pas été abordés ici) s'entremêle dans cet espace et s'actualise dans les valeurs et les normes relatives au travail et à ses organisations, formant et transformant les individus en formation afin d'en faire des travailleurs et travailleuses adéquates.

Si l'objectif de la formation professionnelle, notamment par l'alternance, est similaire dans l'ensemble des espaces étudiés ici, les articles réunis dans ce dossier donnent aussi à voir que les modalités de ce processus diffèrent selon l'organisation des systèmes de formation professionnelle, leur place dans l'ensemble des systèmes de formation et les attentes sociales auxquelles doivent répondre ces (futur.e.s) professionnel.le.s des deux sexes (Wenger & Fassa, Depoilly), destiné.e.s, selon les cas, à devenir des exécutant.e.s ou des cadres (Duc & *al.*).

### **2.2. La formation professionnelle, une filière d'importance variable selon les contextes**

La filière professionnelle et l'apprentissage occupent une proportion très différente de la population des jeunes dans les espaces nationaux examinés ici ; ils s'insèrent de ce fait différemment dans les imaginaires sociaux concernant ce type de formation. En Suisse, comme en Allemagne ou en Autriche, la voie professionnelle est largement suivie par les jeunes à la fin de leur scolarité (65 % des jeunes en fin de scolarité obligatoire en moyenne nationale helvétique). Renvoyant au modèle « *corporatiste* » décrit par Verdier, cette proportion a fait présenter la Suisse comme un exemple de « *pays où la réussite sociale n'est pas déterminée par le bac* », pour paraphraser le journal britannique en ligne *The Conversation* (Eates & Rey, 2020).



À l'opposé de l'exemple suisse se trouveraient les situations espagnole et française, les jeunes de ces pays privilégiant très largement la formation générale et les études à la formation professionnelle. En France, et selon le rapport de 2018 de l'INSEE, 4.5 % des jeunes de 16 à 24 ans sont des apprentis, dont 37 % préparent un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) et 25 % un baccalauréat professionnel (les 36 % restants préparant un diplôme du supérieur, Aliaga & al, 2018). Si ces données révèlent une désaffection de l'apprentissage au niveau secondaire, les réformes gouvernementales visant à modifier « *l'image de l'apprentissage comme une filière de relégation, réservée aux élèves en échec scolaire* » et à « *développer des vocations professionnelles au niveau du secondaire* » ayant échoué (Pesonel & Zamora, 2017, p. 49), elles ne renseignent que peu sur ce qui se produit effectivement au cours de la formation professionnelle (Rouault & Joseph, 2014)<sup>4</sup>. La situation décrite par Thomàs-Vanrell & al. (dans ce numéro), aux Baléares, laisse elle aussi voir que la filière professionnelle est largement délaissée, le nombre de NEET étant en outre particulièrement préoccupant tant dans la péninsule ibérique que dans les îles qu'ils et elles étudient. Dans ces deux pays, la filière professionnelle, et notamment la voie de l'apprentissage, est toutefois considérée comme une des clés de succès dans le combat contre le chômage (Thomàs-Vanrell & al.), puisqu'elle inscrit les jeunes, dès le plus jeune âge, dans les mondes professionnels, les dotant des habitudes des métiers et les conduisant à en épouser les normes et les valeurs.<sup>5</sup>

De tels contrastes sont illustrés dans ce dossier ; ils ont pour conséquence que s'inscrire dans une filière professionnelle ne revêt pas le même sens selon les systèmes d'éducation et de formation et leurs particularités nationales. En Suisse, « faire un apprentissage » est compris par les jeunes et leurs parents comme une suite logique et légitime à la scolarité obligatoire, ce « choix » ne marquant *a priori* d'aucun stigmate les adolescent.e.s qui s'inscrivent dans une telle filière. Et pourtant, comme le montre l'article de Delay dans cette livraison de *Formation Emploi*, il répond lui aussi à une logique qui a fait attribuer une identité de futur.e.s travailleurs.euses aux élèves de la filière B regroupant les élèves aux moins bons résultats scolaires dans le canton de Genève. Ce texte, comme ceux de Denave & al. ou de Duc & al., révèle finalement que la diversité des contextes dans lesquels les apprenti.e.s se forment constitue probablement une des explications à ce que la filière professionnelle

4. Selon Pesonel & Zamora (*op. cit.*), l'efficacité de ce mode de formation s'agissant de l'insertion professionnelle dans le supérieur est cependant moindre qu'en ce qui concerne le CAP et le bac pro : la différence constatée entre le taux d'emploi des apprenti.e.s et celui des élèves sortant de la voie scolaire pour un même diplôme est plus faible dans le supérieur : + 6 points contre + 9 points au niveau du CAP et + 13 points au niveau du bac pro (Rouault & Joseph, 2014).

5. Pour comprendre cette proactivité, il est bon de se souvenir que l'Union européenne s'est fixée comme objectif qu'en 2020, « *moins de 10 % des jeunes de 18 à 24 ans n'auraient pas acquis, au minimum, un diplôme de fin d'enseignement secondaire, sans poursuivre de formation* » (Aliaga & al., *op. cit.*, p. 80).



soit perçue différemment par les apprenti.e.s eux/elles-mêmes. Les apprenti.e.s des métiers de l'automobile, étudié.e.s ici par Denave & al., perçoivent leur formation comme la résultante d'une relégation, alors que les jeunes femmes en CAP coiffure qu'elles ont rencontrées manifestent une certaine fierté, puisque leurs études sont considérées comme sélectives ; on peut trouver dans ces sentiments très divers les traces d'une articulation plus ou moins difficile, comme le montre Depoilly, entre des rapports de classe et de genre. Quelques contributions (Depoilly, Duc & al. ; Wenger & Fassa de manière moindre) montrent toutefois que l'injonction d'apprendre sa place et de se préparer à y rester ne va pas sans susciter des résistances, qu'elles soient le fait des adultes ou des jeunes. Dans le premier cas, il s'agira de penser la formation professionnelle comme un moment de préparation à l'âge adulte, et de privilégier des savoir-être qui permettent une position de citoyenneté autonome (les formateurs.trices « *reconverti.e.s* » de Duc & al. ou les enseignant.e.s des branches académiques de Wenger & Fassa), et dans le second, de refuser ce statut à cette étape de la vie, rappelant la liberté qu'octroie la sociabilité juvénile (Depoilly).

### **2.3. La participation active des agent.e.s socialisateurs.trices à la construction d'identités dominées**

On le voit, les représentations de soi et de sa formation, tout comme les savoirs et pratiques acquis dépendent finalement des configurations dans lesquelles s'inscrivent l'étude de métiers et des représentations qu'en ont les enseignant.e.s et les formateurs.trices en entreprise.

Plusieurs des contributions de ce numéro mettent en exergue l'importance du jugement des adultes formateurs pour les jeunes en formation. Leur participation, consciente ou non, à faire « *vouloir l'inévitable* » (Bourdieu, 2012, p. 92) est indispensable, mais elle se construit selon leurs expériences de l'enseignement, du travail et du métier (Fassa & Dubois, 2019 ; Fassa, Dubois & Wenger, 2019 et Duc & al. dans ce numéro). Dès la scolarité obligatoire, elle construit des parcours limités et tente de brider les ambitions qui les excèdent.

#### **2.3.1 Une socialisation professionnelle anticipée**

C'est à la construction de l'anticipation d'un futur de travailleurs et travailleuses dans les « petits » métiers que sont consacrés les articles de Delay & Moquet. Tous deux traitent de ce qui prélude à la socialisation professionnelle et ils renseignent sur l'action des agent.e.s de l'école et des manières dont ils et elles préparent leurs élèves à devenir des travailleurs et travailleuses, acceptant ce destin. Ces contributions se penchent sur l'amont de la formation professionnelle et montrent comment, en fin de scolarité obligatoire, les élèves sont (plus ou moins) préparé.e.s à accepter leur avenir de travailleur.euse. Elles mettent également en évidence les manières dont la

hiérarchie complexe et souvent informelle des formations professionnelles est appréhendée par les enseignant.e.s et la façon dont ils et elles y projettent leurs élèves.

L'article de Christophe Delay, intitulé « *L'apprentissage pour horizon ou comment les élèves des classes populaires intériorisent le sens de leur orientation contrariée* », examine la manière dont les enseignant.e.s, durant les interactions en classe, attribuent une identité de futurs travailleurs.euses salarié.e.s à leurs élèves de la filière la moins exigeante du système scolaire genevois. L'une des implications de ce processus est la tentative de conversion des aspirations professionnelles de ces élèves vers des formations et des métiers plus en phase, dans la perception des enseignant.e.s, avec les compétences, mais aussi l'origine sociale des élèves. C'est au travers de quelques études de cas que Delay montre comment les élèves reçoivent ce discours – parfois convergent avec celui de leur entourage – et comment elles et ils finissent par l'accepter et même par se l'approprier, ajustant ainsi leurs aspirations. Il signale que les stéréotypes de genre jouent également dans ce processus de résilience, menant une jeune fille enquêtée à revoir, avec une prudence toute féminine, ses aspirations à la baisse pour les conformer au discours enseignant.

L'examen du discours des élèves révèle comment ils et elles s'approprient l'identité que leur attribuent les enseignant.e.s et surtout comment ils et elles l'investissent positivement, par exemple en tirant fierté des qualités personnelles nécessaires au type de travail qu'ils et elles vont exécuter ou du salaire (modeste) qu'ils et elles vont gagner en tant qu'apprenti.e.s, témoignant ainsi d'une véritable acculturation au monde professionnel et à certaines de ses normes. Mais, dans une perspective longitudinale, l'article montre aussi la frustration d'élèves qui, après s'être construit une identité de futur apprenti.e et de futur travailleur.euse au long de l'année scolaire en réponse aux incitations enseignantes, se voient obligé.e.s de s'inscrire, pour l'année suivante, dans des formations en école à plein temps, faute de places d'apprentissage disponibles.

D'une manière très proche de celle de Delay, Charlotte Moquet, décrit dans « *La SEGPA : des socialisations professionnelles précoces au collège* » comment les enseignant.e.s travaillent à délimiter, dans l'esprit des élèves, un « *horizon des possibles scolaires* ». L'objectif des enseignant.e.s professionnel.le.s, qui s'adressent aux élèves les plus faibles scolairement, est double : à la fois préparer les élèves à se diriger vers un nombre limité de formations au CAP en lycée, celles qui sont jugées accessibles car peu prestigieuses, et parallèlement les détourner d'autres projets de formation jugés trop ardu. S'agissant d'élèves en difficultés, ce processus d'orientation du « choix » vise aussi à maintenir ces élèves dans le milieu scolaire qui est perçu par les enseignant.e.s comme plus tolérant que la formation en apprentissage avec un patron, face aux manquements potentiels de ces élèves. L'auteure cherche à saisir les socialisations préprofessionnelles à l'œuvre dans cette structure de l'enseignement secondaire obligatoire français. Elle met en évidence les façons dont elle socialise des élèves encore très jeunes à devenir des travailleurs.euses polyvalent.e.s et peu

qualifié.e.s, constituant ainsi une « *socialisation à un destin social, celui d'homme ou de femme 'à tout faire'* » (p. 59). Son étude permet de constater que cette socialisation précoce vise aussi les corps des élèves, qui doivent être travaillés afin de devenir ceux de travailleurs.euses qui se conformeront aux attentes professionnelles et sociales concernant leur *hexis corporelle* et leur tenue : c'est ainsi qu'il leur imposé de porter des vêtements spécifiques à leurs différentes activités d'atelier, les filles devant en outre se plier à l'injonction de ne pas être « *vulgaires* » et respecter des prescriptions spécifiques concernant leur hygiène corporelle.<sup>6</sup>

De telles injonctions participent à extraire les jeunes du monde de l'adolescence et à leur faire adopter des comportements jugés adéquats pour des membres des classes populaires. Ceci ne va pas toujours sans mal et l'article de Séverine Depoilly, « *Filles en lycée professionnel : quand la socialisation juvénile peut bousculer les socialisations scolaire et professionnelle* » décrit les micro-résistances que peuvent opposer certaines des filles en formation professionnelle. Portant sur la question du genre, cette contribution examine, à partir d'une étude ethnographique longue et fouillée et de nombreux entretiens, comment s'articulent socialisation professionnelle, socialisation de genre et socialisation juvénile. Un nouvel acteur collectif, les pairs, s'ajoute ainsi au processus décrit par les autres contributions. Son article rappelle à juste titre que la socialisation qui s'opère au métier en LP ou en entreprise se déroule dans une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte. Son auteure met en évidence des réseaux de tensions entre socialisation aux rôles de genre, socialisation professionnelle et socialisation au monde adulte.

Comme l'avaient suggéré Lamamra, Fassa & Chaponnière (2014), le texte que nous offre Depoilly met en lumière la multi-dimensionnalité de ce qui se joue au travers de la transmission des normes et des valeurs des métiers. L'auteure montre notamment que le « *dressage des corps* » comporte aussi une large dimension morale, visant surtout à inculquer aux filles des comportements qui répondent à l'image « *d'un certain féminin populaire acceptable et respectable* (Skeggs, 2015) : *une féminité mesurée et contenue* » (Depoilly, p. 85). Les arguments employés pour cette inculcation poursuivent ce que les filles ont déjà découvert dans le monde de l'école, considérer la « *nature* » immature des garçons comme une évidence indiscutable (Collet, 2013), mais ils empruntent en sus ici aux registres des métiers que les filles étudient majoritairement (soins à la personne et esthétique). L'attention qu'elles sont sommées d'accorder à leurs corps, le soin qu'elles doivent y apporter (contrôle de la propreté de leurs mains ou remarques sur le type de sous-vêtement portés) les font se souvenir que leur capital est avant tout corporel et que la maîtrise des outils et des techniques est surtout l'apanage des garçons (Tabet, 1998).

---

6. À propos de la manière dont le travail du corps, dans le contexte de métiers subalternes, contribue à construire et à renforcer les rapports de genre, voir le numéro consacré à ce sujet par NQF : *Nouvelles questions féministes : le physique de l'emploi*, 38(2), 2019.

### 2.3.2 L'importance du jugement des adultes formateurs

L'ensemble des contributions de ce dossier met en évidence que les professionnels de la socialisation à l'emploi et au travail portent une grande responsabilité quant au vécu de la formation professionnelle par les jeunes. Mais chacune d'entre elles montre qu'ils et elles disposent aussi d'une marge d'action importante (une agentivité) qui les mène à composer différemment entre les exigences de la formation elle-même et celle de la productivité en entreprise, selon que l'organisation de la formation professionnelle s'appuie majoritairement sur les entreprises ou les établissements scolaires, mais aussi selon leurs conceptions de leurs missions (Jellab, *op. cit.*) et de la manière dont ils et elles peuvent les mener à bien en raison des publics rencontrés. Aussi, leur action en termes de socialisation professionnelle s'actualise-t-elle de manière différente lorsque les agent·e·s qui sont chargé·e·s de cette formation appartiennent au corps des fonctionnaires de l'éducation et de la formation ou à des entreprises dans lesquelles ils et elles travaillent en tant que spécialistes d'un métier et chargé.e.s de la formation des entrant.e.s dans cette branche du monde du travail.

Les rôles des adultes, enseignant.e.s et formateurs.trices, auxquels les élèves sont confrontés dans les divers contextes examinés, font l'objet d'analyses dans cinq des articles de ce numéro. Deux d'entre eux traitent exclusivement des enseignant.e.s. Ils se distinguent des autres contributions par l'approche utilisée, l'analyse quantitative, et par la méthodologie mise en œuvre, l'enquête par questionnaire. Consacrés aux opinions de et sur ce groupe professionnel, le premier traite du soutien relationnel que les enseignant.e.s espagnols peuvent offrir à leurs élèves, alors que le second examine les manières dont les stéréotypes de genre organisent les opinions des divers types d'enseignant.e.s auxquels sont confronté.e.s les apprenti.e.s de Suisse romande.

Thomas-Vanrell & *al.*, mais aussi Denave & *al.*, tout comme Delay & Depoilly, mettent en exergue la grande intensité émotionnelle des échanges avec les adultes formateurs, qu'ils soient positifs ou négatifs, les élèves allant même, selon Delay, jusqu'à intégrer dans leur propre argumentaire sur leurs préférences de formation les jugements, en particulier positifs, portés sur leur travail par les professionnels au contact de qui ils étaient durant les stages organisés pendant la scolarité obligatoire. Leurs propos permettent de saisir à quel point les opinions de leurs formateurs.trices et enseignant.e.s exercent une influence sur des jeunes pour qui la période de transition entre l'école et le monde du travail est aussi une entrée dans la vie adulte. C'est en adoptant ce point de vue que Wenger & Fassa examinent les représentations de l'égalité entre femmes et hommes parmi les enseignant.e.s de la formation professionnelle romande, partant du postulat que leurs éventuels biais de genre ont des effets sur l'expérience de la socialisation aux métiers, telle qu'elle est vécue par les apprenti.e.s.

L'article rédigé par Catarina Thomàs-Vanrell, Antoni Cerdà-Navarro & Francesca Salvà-Mut, « *Les Baléares : quand le soutien relationnel favorise la poursuite des études en formation professionnelle de base* » est tout entier consacré à montrer à

quel point le jugement et l'action des adultes actifs.ves dans la formation contribuent à moduler les trajectoires des jeunes les plus en difficultés (scolaires, mais aussi sociales). Si cette contribution ne fournit que peu d'éléments directs sur les facteurs de la socialisation professionnelle des jeunes Espagnols vivant aux Baléares, elle éclaire toutefois la question de la socialisation en montrant, à l'aide d'une étude statistique, que le soutien relationnel des enseignant.e.s s'avère déterminant pour l'achèvement d'une formation professionnelle. Selon les résultats des chercheur.e.s, ceci est d'autant plus net que les jeunes étudiés appartiennent très majoritairement à des familles peu nanties. Cette contribution, originale par la population à laquelle elle s'intéresse et par l'angle de lecture adopté – les facteurs relationnels contribuant à l'engagement scolaires des jeunes en formation professionnelle – étudie une population particulière, les îlien.ne.s des Baléares, dont les taux d'abandon de formation professionnelle (24,4 %) et de redoublement sont particulièrement élevés tant à l'échelle européenne (10,6 %) qu'à l'échelle nationale espagnole (17,9 %) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). S'attachant à comprendre ce qui favorise le maintien en formation des jeunes s'inscrivant dans une formation de la deuxième chance (peu susceptibles d'obtenir un diplôme post-obligatoire), ses auteur.e.s se concentrent sur les dimensions relationnelles favorisant l'engagement scolaire de jeunes « à la biographie scolaire marquée par de faibles résultats scolaires [...] et qui ont opéré ces choix de formation par défaut » (Vanrell & al., p. 140), car elles sont constitutives des premières étapes du processus dynamique de décrochage, se concrétisant finalement par l'arrêt de la formation.

L'article de Matilde Wenger & Farinaz Fassa, « *Formation professionnelle en Suisse romande : l'impact des représentations des enseignant.e.s sur les inégalités genrées* » s'intéresse à la socialisation aux normes de genre qui s'opère dans le cadre de la formation professionnelle au travers de la transmission de normes genrées par les enseignant.e.s. Insistant sur le rôle souvent sous-estimé des enseignant.e.s dans la socialisation professionnelle différentielle des sexes, les auteures examinent quels groupes d'enseignant.e.s sont les plus éloignés de représentations sexistes sur les rôles genrés masculins et féminins. Elles constatent que le sexisme moderne est moins fortement rejeté que le sexisme traditionnel, que les femmes rejettent plus le sexisme que les hommes, et que les enseignant.e.s ayant suivi des études universitaires sont moins sexistes que celles et ceux issu.e.s de la formation professionnelle et du travail en entreprise. Ces différents constats mènent les auteures à penser que le monde du travail et ses formateurs.trices ont une moindre propension à épouser les valeurs égalitaires que le monde des écoles professionnelles et ses enseignant.e.s des branches de culture générale et des matières académiques. Leur argumentation met au jour les dimensions plus conservatrices des normes de genre issues du monde de l'entreprise, la transmission de ces dernières à des jeunes ayant déjà opéré des « choix » professionnels la plupart du temps conformes aux normes de genre ne pouvant que renforcer des parcours genrés déjà entamés en amont. Alliée aux autres contributions

de ce dossier qui traitent de l'amont de la période de formation professionnelle, et comme celle de Depoilly, cette étude a le mérite d'inscrire la socialisation aux métiers dans une logique plus large de socialisation aux rôles de sexe, les représentations des enseignant.e.s renforçant celles des formateurs.trices en entreprise et offrant aux jeunes une image qui rend coûteux des choix pionniers.

### 2.3.3 L'action des agent.e.s durant la formation professionnelle

Deux autres articles consacrés à la période de formation professionnelle en France et en Suisse nous proposent des points de comparaison intéressants entre le rôle des formateurs en école et en entreprise. L'article de Sophie Denave, Fanny Renard & Camille Noûs, « *Des socialisations professionnelles tramées par des logiques scolaires : les CAP coiffure et métiers de l'automobile en lycée* », évoque brièvement la façon dont le CAP en lycée, suivi par les élèves qu'elles interrogent, est perçu en termes de hiérarchisation des formations. Elles prennent pour sujet d'étude le CAP coiffure en lycée et le CAP métiers de l'automobile. Le premier est reconnu comme sélectif et il engendre une certaine fierté de la part des jeunes filles dont l'adhésion à la forme scolaire dans leurs études antérieures les a sans doute aidées à entrer dans cette filière. Le second s'adresse en général à des jeunes hommes dont les résultats scolaires étaient faibles. Il ne jouit à leurs yeux que de peu de prestige, ce qui explique sans doute en partie leur faible adhésion aux normes qui leur sont transmises dans le cadre de la formation. L'article examine également comment s'opère la socialisation aux normes professionnelles et ses auteures insistent sur la place croissante prise par les entreprises dans le processus d'habituation à la condition de salarié.e par l'allongement de la durée des stages. Ayant pour mission de transmettre des savoir-être, de renforcer les savoir-faire acquis dans le cadre scolaire et de participer à l'évaluation des élèves, les stages en entreprises jouent un rôle assez similaire à ce que l'on observe, en Suisse, dans les formations en alternance (alternance hebdomadaire entre le travail et la formation en entreprise et les cours dispensés en écoles professionnelles, principalement dédiés aux savoirs théoriques de métier et à l'enseignement général – 3 heures). Ce partage des tâches pointe toute l'importance accordée aux savoir-être et aux compétences transversales. D'une manière somme toute pas très différente de ce qui se passe en Suisse, Denave, Renard & Noûs montrent que les élèves accordent une grande importance aux jugements de leur maître.sse de stage, en tant que professionnel.le du métier auquel elles et ils se destinent et en tant que possible futur.e employeur.euse. Mais à la différence de la Suisse où l'apprentissage en entreprise fait l'objet d'un véritable marché, les apprenti.e.s étant directement recruté.e.s par les entreprises, le temps passé en entreprise reste sous contrôle de l'institution scolaire qui élabore un cahier des charges pour les stages, mode privilégié d'apprentissage pratique du métier. Dans ce cas de figure, l'école reste également habilitée à décider d'un changement d'entreprise, alors qu'en Suisse une rupture de contrat d'apprentis-



sage met directement en péril la suite de la formation professionnelle des jeunes qui doivent retrouver eux-mêmes une entreprise formatrice.

La contribution de Barbara Duc, Nadia Lamamra & Roberta Besozzi, « *Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti.e.s* » a ceci d'original qu'elle a comme unique focale les formateurs.trices en entreprise. Elle se propose de comprendre comment ils et elles abordent leur fonction d'accompagnement pratique à l'apprentissage d'un métier. Il renseigne également sur les contenus de socialisation privilégiés par les personnes exerçant cette fonction et sur leurs visées formatrices. Elle éclaire de ce fait « *les aspects (normes, valeurs) auxquels les formateurs et formatrices accordent le plus d'attention, révélant ainsi la multiplicité des dimensions relatives au monde du travail qu'elles et ils transmettent au quotidien* » (Duc & al., p. 169) et contribue à dessiner un tableau nuancé, où l'hétérogénéité des interactions entre formateurs.trices et apprenti.e.s est prise en compte. Fondé sur de nombreux entretiens (80 personnes, majoritairement des hommes, ont été rencontrés), réalisés dans des entreprises de tailles différentes (grande entreprises, PME et TPE) et sur des observations *in situ* (plus de trente), cet article illustre bien les tensions qui travaillent la formation professionnelle duale, prise entre les impératifs de répondre aux exigences de rentabilité et de production des entreprises et ceux de former des jeunes gens aux métiers.

Une typologie construite par le travail de thèse de Besozzi, sur la base de la perception que les formateurs.trices ont de leurs apprenti.e.s et de leur rapport au travail, organise l'analyse et l'on découvre que les formateurs.trices peuvent être réparti.e.s en quatre postures idéales-typiques (dans cette fonction professionnelle, des « *entrepreneurs de soi* » cohabitent avec des « *garant.e.s du métier* », des « *reconverti.e.s* » et des « *nostalgiques* ») qui influent tant sur le sens que les formateurs.trices confèrent à l'apprentissage en entreprise que sur ses objectifs en termes de socialisation. Cette lecture fine des modalités de la socialisation professionnelle en entreprise par les formateurs.trices met en évidence que ces agent.e.s ont une compréhension et des pratiques plurielles et que leur transmission est modulée par des perceptions des « *apprenti.e.s vari[ant] entre élèves et travailleurs/euses* » (Duc & al., p. 173) et par des rapports au travail marqués par leurs expériences et leurs représentations.

### **3I** Devenir un.e adulte prolétaire et consentir au probable ?

L'apport majeur de l'article de Duc & al. est de révéler ce que les formateurs.trices n'évoquent pas : la socialisation à l'entreprise. Constituant un « *allant de soi* », un « *impensé* » selon les auteures, cette dimension de la socialisation est absente dans les discours des formateurs.trices et seules les observations ont pu la mettre en évidence.



Le fait qu'elle n'ait pas été thématifiée explicitement par ces formateurs et formatrices montre à l'envi à quel point les normes et valeurs de leurs entreprises se confondent avec les normes et les valeurs du métier, voire du rapport au travail ; cette métonymie pointant clairement l'objectif premier de l'apprentissage dual : une socialisation au travail, à ses codes et à ses hiérarchies.

Comme l'a montré Mathieu (2019) cette socialisation aux métiers par ses attributs poursuivra son travail sur les corps durant la vie professionnelle. Initier les filles à accepter des contraintes (y inclus financières) supplémentaires à celles qui sont dictées aux garçons tente de les mener à accepter de « *rester à leur place, notamment dans la hiérarchie de la division sociale et sexuelle des tâches et du travail* » (Depoilly, p. 85).

Une telle image du monde adulte est bien peu enviable et l'on comprend mieux qu'elle induise, dans certains cas, des micro-résistances qui prennent appui sur la sociabilité juvénile et ses codes. L'étude, par Depoilly, de ces micro-résistances, parfois collectives, constitue un apport original à la littérature et souligne que l'on peut faire quelque chose de ce que les autres (l'institution scolaire et le monde du travail) tentent de faire de soi, et ceci même si c'est de manière ponctuelle. L'agentivité mise en évidence ici est bienvenue car elle offre une bouffée d'air frais dans un processus qui autrement porte à accepter et à céder aux normes et valeurs dominantes ; elle rappelle que « *consentir n'est pas céder* » (Matthieu, 1985) et que les combats pour l'égalité entre les sexes ont donné quelques ressources aux filles. Cette ouverture est salutaire car l'autre résistance suggérée par plusieurs des articles, celle que les jeunes manifestent contre la forme scolaire, se retourne finalement contre elles et eux. Leur refus de la théorie et la valorisation de la pratique rappellent l'attitude des *lads*<sup>7</sup> de Willis (1977), et l'on comprend mieux que les débats avec les élèves sur leur formation se limitent souvent à des discussions portant sur la forme scolaire et les avantages/inconvénients de l'apprentissage en entreprise. On saisit aussi mieux la promptitude mise à adopter les normes du métier et, au travers de ce dernier, celles du travail et de ses hiérarchies. La formation à un métier peu qualifié et manuel est en effet pensée comme tellement inéluctable que les seuls désaccords et résistances légitimes ne peuvent porter que sur le chemin pour y arriver.

## Conclusion

7. Le terme *lads* en anglais est polysémique. Il désigne tout à la fois les jeunes hommes (les garçons), mais aussi les travailleurs, principalement masculins (les gars). L'ouvrage de Willis montre comment les jeunes hommes de la classe ouvrière qu'il étudie se reconnaissent dans une « sous-culture anti-école » qui valorise les attitudes négatives face aux savoirs et à la forme scolaires et cloue au pilori les élèves répondant avec aisance et bonne volonté aux demandes de l'institution scolaire.

L'ensemble des articles de cette livraison de *Formation Emploi* révèle finalement que c'est avant tout une socialisation au travail, à ses règles et à ses hiérarchies qu'effectue la formation professionnelle. Dans les « petits » métiers tout au moins, elle va au-delà de la socialisation aux métiers et sa prégnance est si forte que les acteurs et actrices consentent souvent à épouser le devenir que le contexte et leurs insertions sociales définissent comme le plus probable. La convergence des messages reçus des diverses instances socialisatrices, ajoutée aux rôles genrés intégrés (docilité et prudence féminines) contribuent bien souvent à structurer une vision assez traditionnelle des devenirs possibles et enjoignent aux jeunes de s'y identifier. Cela semble vrai même lorsque les injonctions formulées sont contradictoires : Delay montre par exemple comment les instances scolaires amènent les élèves à se projeter rapidement dans le monde du travail et à quitter une voie scolaire générale jugée trop ardue, tout en les contraignant finalement tout de même à poursuivre une formation scolaire à plein temps faute de places d'apprentissage.

Ces messages structurés et réitérés, en provenance de personnes en situation d'autorité, et qui font parfois écho aux injonctions parentales (Delay) contribuent à façonner l'image que les jeunes ont d'eux-mêmes et de leur future place dans le monde du travail. On constate finalement que les « choix » professionnels sont fortement déterminés par un positionnement de genre et de classe qui réduit drastiquement la palette des possibles et rejette les formations et professions qui se trouvent en dehors de cette palette dans le domaine de l'impensé (et de l'impensable). Les « choix » des jeunes sont tributaires non seulement des conditions « objectives » (exigences en termes de résultats scolaires à l'entrée dans la formation), mais également d'un travail récurrent de renforcement du probable par l'entourage. Les jeunes, en regard, apprivoisent la vision d'eux-mêmes que leur renvoient les enseignant.e.s et apprennent à l'accepter et à y trouver fierté. Elles et ils apprennent également à valoriser les perspectives professionnelles qu'on leur présente comme appropriées.

Finalement, qu'il s'agisse des aspirations professionnelles ou des performances scolaires et du rapport aux savoirs proposés par l'école (Willis, *op. cit.*), tout concourt à diriger ces jeunes vers des trajectoires qui restent loin de ce que certains sociologues décrivent comme une déstandardisation des modes de vie (de Coninck & Guillot 200 ; Espin-Andersen, 2009).

Les adultes qui les forment les préparent en effet à occuper une place bien spécifique dans la hiérarchie sociale, celle de travailleurs et travailleuses. Et si l'accent mis sur les compétences transversales, telles l'autonomie, la rigueur et la ponctualité, rappelle qu'elles leur permettront d'exercer plusieurs métiers, il ne s'agira pas non plus de choix, mais plutôt d'un consentement à une flexibilité accrue et voulue par le marché du travail.

Mais il convient de se souvenir que les jeunes dont il est question ici sont très majoritairement issus des classes populaires et que les normes de genre et de classe ancrent

leur point de vue social et façonnent des représentations des métiers et de ce qui leur est socialement approprié en termes professionnels (Gross, 2020). Rencontrant les représentations et les pratiques des adultes responsables de leurs formations, ces jeunes en viennent à se les approprier totalement et à les incorporer progressivement.

C'est donc, en creux, la notion de « choix » de formation et ses composantes sociales (Blanchard & Cayouette-Remblière, 2011 ; van Zanten, 2009) que les contributions de ce volume permettent d'interroger, tout au moins quand il est question de « petits » métiers, appris majoritairement par des fractions dominées de l'organisation sociale dans un espace « dominé » des systèmes d'éducation/formation. Certes, une marge de manœuvre est laissée aux jeunes quant au domaine d'activités spécifique dans lequel elles et ils réalisent leur formation professionnelle, tout comme une marge est laissée aux formateurs.trices ainsi qu'aux enseignant.e.s pour tenter de transmettre un amour du métier et aussi du travail bien fait. Cependant, s'agissant des niveaux plus généraux de l'orientation, ceux qui contribuent à façonner de façon distinctive le parcours de vie et professionnel des élèves, la marge de manœuvre est (presque) inexistante (Guichard-Claudic, 2016).

#### n Bibliographie

- Aliaga C., Junel B., Chardon O., Forment V., Kohler C. (2018), *Formations et emploi*, Paris, INSEE.
- Blanchard M. & Cayouette-Remblière J. (2011), « Penser les choix scolaires », *Revue Française de Pédagogie*, 175, pp. 5-14.
- Bonoli L. (2017), “An Ambiguous Identity : The figure of the apprentice from the XIX century up to today in Switzerland”, in Marhuenda F. (Ed.), *Vocational Education beyond Skill Formation. VET between Civic, Industrial and Market Tensions*, Bern: Peter Lang, pp. 31-49.
- Bosset I., Duc B. & Lamamra N. (2020), « La formation professionnelle en Suisse : des limites révélées par les résiliations de contrat d'apprentissage », *Formation Emploi*, 149(1), pp. 39-60.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Ed. de Minuit.
- Bourdieu P. (2012), *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.
- Chauvel S. (2009), « Le corps discipliné », *Genèses*, 75(2), pp. 2-3.
- Collet I. (2013), « Des garçons “immatures” et des filles “qui aiment ça” ? La violence de genre révélatrice d'une mixité scolaire impensée », *Recherches et Educations*, n° 9, pp. 27-41.

- Combaz G. & Hoibian O. (2008), « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe », *Travail, Genre et Sociétés*, n° 20(2), 129. <https://doi.org/10.3917/tgs.020.0129>
- Darmon, M. (2007), *La socialisation*, Paris, Armand Colin, Collection « 128 ».
- de Coninck F. & Guillot C. (2007), « L'individualisation du rapport au temps, marqueur d'une évolution », *Interrogation ?*, n° 5, pp. 22-42.
- Dubar C. (1991), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, Collection « U ».
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Education et Sociétés*, 7(1), pp. 23-36. <https://doi.org/10.3917/es.007.0023>.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996), « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école », *Revue Française de Sociologie*, 37(4), pp. 511-535.
- Duru-Bellat M. & Tenret É. (2009), *L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ?* *Revue française de sociologie*, Vol. 50. <https://doi.org/10.3917/rfs.502.0229>
- Eastes R.-E. & Rey Y. (2020), "Débat : la Suisse , ce pays où la réussite sociale n'est pas déterminée par le bac", *The Conversation*, juin, p. 17, en ligne-<https://theconversation.com/uk>. Retrieved from <https://theconversation.com/uk/team>, le 15 août 2020.
- Esping-Andersen G. (2009), *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*, Cambridge, Polity Press.
- Fassa F. (2016), *Filles et garçons face à la formation. Les défis de l'égalité*, Lausanne, Presses Polytechniques et universitaires, « Le Savoir Suisse 118 ».
- Fassa F. & Dubois S. (2019), « Les enseignants de la formation professionnelle initiale : parcours professionnels et rapports aux savoirs à transmettre, » in Perez-Roux T. Deltand M., Duchesne C. & Masdonati J. (Eds.), *Parcours, transitions professionnelles et constructions identitaires : le sujet au coeur des transformations*, Montpellier, Presses universitaires de la Méditerranée, pp. 221-241.
- Fassa F., Dubois S., Wenger M. & Ceppi J. (2019), *Les identités professionnelles des enseignant.e.s de la Formation Professionnelle Initiale vaudoise*, Lausanne. Retrieved from [https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB\\_6D8B515C1BC8](https://serval.unil.ch/notice/serval:BIB_6D8B515C1BC8).
- Fazekas M. & Field S. (2013), "A skills beyond School. Review of Switzerland"- *OECD Reviews of Vocation Education and Training*, OCDE.
- Granato M. & Moreau G. (2019), « Les défis de l'apprentissage en Allemagne », *Formation Emploi*, 146(2), pp. 7-28.

- Gross D. (2020), *How Gender and Class Norms Shape our Worldview: Occupational Representations of Teenagers in Switzerland*, thèse de doctorat en sciences sociales, Faculté des sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Guichard-Claudic Y. (2016), « Des projets d'avenir féminins et masculins : entre convergence et reproduction des différences », *Formation Emploi*, 91(1), pp. 11-29.
- Jellab A. (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue Française de Sociologie*, 46(2), 295. <https://doi.org/10.3917/rfs.462.0295>
- Lahire B. (2013), *Dans les plis singuliers du social : Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.
- Lamamra N., Kuehni M. & Rey S. (à paraître), *Finalités et usages de la formation professionnelle. Apprendre un métier, trouver un emploi, poursuivre ses études ?* Lausanne, Editions Antipodes.
- Lamamra N., Fassa F. & Chaponnière M. (2014), « Formation professionnelle : L'Apprentissage des normes de genre », *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), pp. 8-14. <https://doi.org/10.3917/nqf.331.0008>.
- Mathieu M. (2019), « La fabrication du corps des 'hôtesses de table'. Comment l'uniforme produit les classes de sexe dans la restauration », *Nouvelles Questions Féministes*, 38(2), pp. 16-33.
- Mathieu N.-C. (1985), « Quand céder n'est pas consentir : des déterminants matériels et psychiques de la conscience dominée des femmes, et de quelques-unes de leurs interprétations en ethnologie », in *L'arraisonnement des femmes : essais en anthropologie des sexes*, EHESS, Paris, pp. 169-243.
- MEFP (2019), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2019*, Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Mosconi N. (2009), *L'égalité des filles et des garçons. Genre et pratiques scolaires : comment éduquer à l'égalité ?* Retrieved from <http://eduscol.education.fr/cid47785/genre-et-pratiques-scolaires-comment-eduquer-a-l-egalite.html>, le 25 octobre 2012.
- Palheta Ugo, (2012), *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 354 p.
- Pesonel E. & Zamora P. (2017), « Quelles sont les causes de la baisse de l'apprentissage dans l'enseignement secondaire ? », in *Emploi, chômage, revenus du travail*, Paris, INSEE, pp. 47-59.
- Pierrel A. (2017), « La mosaïque de l'apprentissage dans l'enseignement supérieur : structuration et croissance de l'offre de places », *Formation Emploi*, 138, pp. 99-115.

- Rouaud P. & O. Joseph (2014), *Quand l'école est finie. Premiers pas dans la vie active de la génération 2010*, Marseille, Céreq.
- Skeggs B. (2015), *Des femmes respectables en milieu populaire*, Marseille, Agone.
- Stadler B.E. & Nägele C. (2011), "Vocational education and training in Switzerland: Organisation, development and challenges for the future", in Bergman M.M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T., & Stadler B.E. (Eds.), *Youth in transition in Switzerland: Results from the TREE panel study*, Zürich, Seismo, pp. 18-39.
- Tabet (1998), « Les mains, les outils, les armes », in Tabet P., *La Construction sociale de l'inégalité des sexes », Des outils et des corps*, Paris, L'Harmattan, pp. 9-75.
- Tanguy L. (2013), « Apprentissage en entreprise et formation professionnelle en école : une mise en perspective des années 1950 aux années 1990 », *Revue Française de Pédagogie*, 183(2), pp 27-37.
- van Zanten A. (2009), *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*, Paris, PUF, « Le lien social ».
- Verdier E. (2008), « L'éducation et la formation tout au long de la vie : une orientation européenne, des régimes d'action publique et des modèles nationaux en évolution », *Sociologie et Sociétés*, 40(1).
- Verdier É. & Vultur M. (2016), « L'insertion professionnelle des jeunes : un concept historique, ambigu et sociétal », *Revue Jeunes et Société*, 1(2), pp. 4-28.
- Willis P. E. (1977), *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*, Columbia University Press.
- Wolter S. (dir.) (2010), *L'éducation en Suisse*, Rapport 2010, Aar, Centre suisse de recherche en éducation (CSRE).