

Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail

Nadia Lamamra*, Roberta Besozzi*

Résumé : En Suisse, la formation professionnelle duale, orientée vers la pratique et une employabilité rapide, est la filière postobligatoire la plus fréquentée. L'analyse de la formation dispensée en entreprise par les personnes en charge des apprenti·e·s questionne les influences du monde du travail sur les pratiques formatives. L'analyse de 80 entretiens semi-directifs met en lumière la tension entre la production et la formation, les différentes représentations des apprenti·e·s, et l'impact de ces deux éléments sur les pratiques de formation.

Mots-clés : formation professionnelle duale, formateurs en entreprise, tension produire / former, apprentis, pratiques formatives

Ausbildung in Unternehmen: Bildungspraktiken im Zentrum der Arbeitswelt

Zusammenfassung: In der Schweiz ist die duale Berufsbildung, die praxisorientiert und schnell beschäftigungsfähig ist, die beliebteste postobligatorische Ausbildung. Die Analyse der Ausbildung im Unternehmen durch die BerufsbildnerINNEN stellt die Einflüsse der Arbeitswelt auf die Ausbildungspraxis in Frage. Die Analyse von 80 semi-direktiven Interviews zeigt das Spannungsfeld zwischen Produktions und Ausbildung, die unterschiedlichen Darstellungen von Lehrlingen und die Auswirkungen dieser beiden Elemente auf die Ausbildungspraxis.

Schlüsselwörter: Duale Berufsbildung, BerufsbildnerInnen, Spannungsfeld Produktion/Ausbildung, Lehrlingen, Ausbildungspraxis

Training in Companies: Educational Practices at the Heart of the World of Work

Abstract: In Switzerland, dual vocational education and training, which is practice- and employment-oriented, is the most frequently chosen path after compulsory education. The analysis of the training provided in the company by the people in charge of the apprentices questions the influences of the world of work on educational practices. The analysis of 80 semi-directive interviews highlights the tension between production and training, the different representations of apprentices, and the impact of these two elements on training practices.

Keywords: Dual vocational education and training, on-the-job trainers, tension production / training, apprentices, learning practices

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, CH-1020 Renens
nadia.lamamra@iffp.swiss, roberta.besozzi@iffp.swiss

1 Introduction

L'apprentissage dual¹, alternant cours en école professionnelle et formation en entreprise, est la filière postobligatoire la plus fréquentée en Suisse (SEFRI 2017). Si les premières lois cantonales datent de la fin du XIX^e siècle, il faut attendre 1930 sur le plan fédéral. La première Loi sur la formation professionnelle stabilise le modèle dual, modernisant ainsi la forme traditionnelle de l'apprentissage corporatif, qui s'est développé en Suisse comme en Allemagne. Ce premier cadre législatif instaure notamment le partenariat public-privé, toujours en vigueur aujourd'hui, qui règle la participation de l'État (fédéral et cantonal), des associations professionnelles et syndicales, et enfin des entreprises². Sont également introduits des cours complémentaires en écoles professionnelles (Bonoli 2012).

Cependant, les réalités des entreprises formatrices diffèrent en fonction des secteurs d'activité (certains plus impliqués que d'autres dans l'apprentissage) et de leur taille. En effet 70% des apprenti·e·s en Suisse se forment dans des micro- et petites entreprises (Müller et Schweri 2012). Bien que les grandes entreprises forment plus souvent que les petites (taux de participation), lorsque l'on s'intéresse uniquement aux entreprises formatrices, la proportion d'apprenti·e·s par rapport au pourcentage d'employé·e·s est nettement plus élevé dans les petites et moyennes entreprises (PME). Une des différences majeures est en outre que les grandes entreprises disposent de davantage de moyens économiques et humains, notamment de centres de formation³. Les centres sont souvent détachés de l'unité de production, sont dotés de personnes principalement chargées de former et permettent à l'entreprise d'accueillir les cours interentreprises⁴.

L'importance de la formation professionnelle duale – orientée vers la pratique (Hoeckel et al. 2009) et l'employabilité rapide des apprenti·e·s (Masdonati et al. 2007) – met en évidence l'imbrication forte entre formation et marché du travail (Hanhart 2006). En effet, les apprenti·e·s sont rapidement confronté·e·s aux conditions de travail concrètes, ainsi qu'aux impératifs de production. Cette « mise dans le bain » participe d'une socialisation professionnelle (Dubar 1996 ; Moreau 2003), portée au quotidien, entre autres, par les formateurs et formatrices en entreprise

1 En Suisse, les filières en alternance n'existent qu'en formation initiale. Il n'existe pas d'apprenti·e·s du supérieur. Les bachelors et masters (tertiaire A) s'obtiennent en école, et les certificats, brevets et maîtrises professionnels (tertiaire B) sont des examens professionnels qui se préparent en emploi.

2 Le partenariat public-privé règle la participation et les rôles de chaque partenaire. La participation ne diffère pas en fonction de la taille des entreprises.

3 Les centres ne sont pas un héritage d'anciennes écoles d'entreprises (Quenson 2001), mais une réponse pragmatique à la gestion d'un nombre élevé d'apprenti·e·s. Ils participent à positionner l'entreprise sur le marché des entreprises formatrices et surtout dans le rapport de force entre partenaires publics et privés.

4 Il faudrait aujourd'hui parler de système *trial*, et non plus dual. Outre les cours en écoles professionnelles et la pratique en entreprise, les associations professionnelles organisent au moins une fois par an des cours interentreprises réunissant tous les apprenti·e·s d'une même année dans une branche.

(anciennement appelée-s maîtresses et maîtres d'apprentissage). Acteurs et actrices clefs du système dual, le travail des personnes formant en entreprises est largement méconnu. Le cadre de référence les concernant est la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), l'Ordonnance (dispositions d'application), y relative (OFPr), ainsi que les ordonnances par métiers. Y figurent surtout les conditions d'accès (formation certifiée dans le métier ou la branche, deux à cinq années d'expérience, formation *ad hoc* de 40 à 100 heures). Le législateur reste cependant assez vague sur la mission formatrice, et notamment sur les moyens (humains, matériels et pédagogiques) de la remplir. Les candidat·e·s peuvent arriver à cette fonction par choix, mais peuvent aussi être désigné·e·s par leur employeur (opportunité ou assignation).

L'influence du marché du travail sur les institutions éducatives est une question largement débattue en sociologie de l'éducation (Felouzis et al. 2013), du travail (Tanguy 2016) ou de la formation professionnelle (Moreau 2015). L'originalité de cette contribution est de s'intéresser à la formation dispensée au cœur même du monde professionnel, dans les entreprises formatrices. Traversé par des enjeux en tension, cet espace peut être appréhendé comme un laboratoire, dans lequel observer les influences du travail sur les pratiques formatives. Contrairement à d'autres espaces de formation (comme certaines filières du supérieur) où le lien avec le monde du travail et les logiques de production est euphémisé, voire minoré, l'interdépendance avec les logiques de marché est, dans les entreprises formatrices, pleinement assumée. La prépondérance de la logique productive est telle, que la question tend à s'inverser. Il ne s'agit pas uniquement de penser l'influence du monde du travail sur l'éducation, mais de questionner l'influence de logiques éducatives au cœur de la production.

Pour appréhender ce sujet, la présente contribution se fonde sur l'analyse de contenu thématique (Bardin 1986) et sur une analyse typologique (Schnapper 2012) de 80 entretiens semi-directifs menés avec des personnes formatrices dans des entreprises de tailles et secteurs variés en Suisse romande. Le matériel utilisé ici fait partie de données plus vastes d'une recherche (projet FNS 100017_153323) et d'une thèse de doctorat en cours (2016) portant sur les personnes formant en entreprise. La réflexion se fera à partir de l'analyse de leur quotidien, mais également de la vision qu'elles et ils ont de leurs apprenti·e·s.

Après une brève présentation de la méthodologie, permettant de poser un certain nombre d'éléments de cadrage sur la population, suivra une réflexion théorique sur les outils permettant d'appréhender l'entreprise formatrice. Ceux-ci sont empruntés à la sociologie (Felouzis et al. 2013 ; Moreau 2003 ; Tanguy 2016), mais aussi à la didactique professionnelle (Billett 2009 ; Fuller et Unwin 2003 ; Kunégl 2011). Les résultats seront ensuite organisés en deux sections. La première analysera la tension entre les logiques de production et de formation (Moreau 2003), ainsi que l'impact de celle-ci sur les pratiques pédagogiques. La seconde portera sur ces pratiques, liées à des représentations distinctes des apprenti·e·s : entre élèves et travailleurs/euses. Enfin, la discussion conclusive reprendra l'idée d'un espace de formation inédit qui peut

s'appréhender comme un lieu où s'expérimentent des modèles éducatifs fortement influencés par le marché du travail et à partir duquel le champ de l'éducation et ses changements peuvent être pensés.

2 Aspects méthodologiques

La présente contribution se fonde sur les résultats d'une recherche et d'une thèse de doctorat en cours (2016) portant sur les formateurs et formatrices en entreprise. Une approche qualitative (entretiens et observations) et une perspective compréhensive ont été privilégiées. Les réflexions présentées ici se fondent principalement sur l'analyse des entretiens semi-structurés (N = 80) menés auprès de personnes formant dans des entreprises de Suisse romande.

Aucune statistique officielle ne documente ces personnes, ce sont donc les données à disposition des cantons (dans leur mission de surveillance de l'apprentissage) qui ont permis de dessiner les contours de cette population (Chabloz et al. 2017). Elles ont permis d'identifier les secteurs dans lesquels les personnes formatrices travaillent : secteurs ayant une tradition de formation par apprentissage (industrie, arts et métiers, construction) ; métiers de service (administration, banque et assurance, avec les employé·es de commerce, la formation la plus suivie en Suisse) et santé/social, arrivés récemment dans la voie duale. Les secteurs en présence influencent largement la répartition sexuée, ainsi les femmes ne représentent que 33% des personnes formatrices. Autre élément à souligner : les personnes formatrices travaillent prioritairement dans des micro (moins de 10 équivalents plein temps – EPT) et des petites (10–49 EPT) entreprises. Cela n'est pas sans conséquences sur les contraintes quotidiennes des personnes formatrices, en termes de temps à disposition et de pression à la productivité. Enfin, dernier élément à relever, l'hétérogénéité des situations (nombre d'apprenti·es par personne ; nombre de métiers auxquels une même personne forme ; fonction liée à la formation) et des statuts occupés (indépendant·es, cadres ou employé·es).

La sélection de la population d'enquête a visé à rendre compte de cette hétérogénéité, les personnes ont ainsi été retenues selon leur sexe, leur ancienneté dans la fonction, leur statut et leurs fonctions, mais aussi selon le type d'entreprise dans lesquelles elles exercent (taille, secteur). Les personnes interviewées sont en majorité des hommes (H : 48 ; F : 32), bénéficient de différents statuts au sein des entreprises formatrices (employé·es, cadres, gérant·es et employeur·es) et occupent des fonctions diverses liées au suivi des apprenti·es (responsabilité administrative ou ressources humaines, formation au quotidien). Elles travaillent dans des entreprises de tailles diverses (grandes : N = 50 ; – PME : N = 21 ; micro-entreprises : N = 9), ayant une tradition de formation plus ou moins longue. Ces entreprises sont actives dans divers

secteurs d'activité⁵ : industrie et arts et métiers (N = 21), commerce, transports et circulation (N = 21), santé, enseignement, culture et professions scientifiques (N = 11), management, administration, banque, assurances et professions judiciaires (N = 9), hôtellerie, restauration et services personnels (N = 7), technique et informatique (N = 5), construction et exploitation minière (N = 4) et enfin, agriculture, économie forestière et élevage (N = 2). Si la population d'enquête correspond globalement aux traits décrits précédemment, il faut souligner une surreprésentation de grandes entreprises (N = 50) dans le corpus, due à des biais d'accès au terrain (facilité d'accès, promptitude des grandes entreprises à prendre part à une recherche).

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin 1986) dans une perspective déductive et inductive, afin d'identifier les éléments centraux relatifs à l'expérience d'une population rarement étudiée jusqu'alors. L'une des questions de recherche portant sur la situation quotidienne des personnes formatrices dans leur contexte organisationnel, l'analyse thématique s'est focalisée sur les conditions d'exercice de l'activité formatrice (fonction occupée, statut, organisation et division du travail, décharge, rémunération), ainsi que sur les contraintes rencontrées (organisation du travail et de la formation, tension produire/former, absence de temps) et les ressources à disposition (formation initiale et continue, relais et soutiens institutionnels, réseau).

Cette contribution se fonde également sur une approche typologique (Schnapper 2012) tirée d'une thèse de doctorat⁶. Deux axes analytiques ont permis de construire une typologie : le premier – rapport et engagement au travail – a permis de dégager des formes d'engagements subjectifs très affirmées, une forte identification au métier ou des postures de repli et de distanciation face au travail ou au métier. Le second – perception des apprenti·e·s – a fait émerger des conceptions des apprenti·e·s proches de figures d'élèves ou au contraire de travailleurs/euses. Le croisement de ces deux axes a fait émerger quatre idéaux-types.

Premièrement, les « entrepreneur·e·s de soi » qui se caractérisent par un fort engagement au travail et une perception des apprenti·e·s en tant que travailleurs/euses. Leur adhésion à l'idéologie managériale se manifeste dans un discours axé sur l'autonomie, la responsabilisation. Vingt personnes formatrices se retrouvent dans ce type : une majorité d'hommes (N = 15) et de personnes occupant un poste à responsabilité lié à la formation (N = 16), qui s'articule à un statut de cadre (N = 12) ou d'indépendant·e (N = 4). Ces personnes sont présentes autant dans les grandes entreprises que dans les PME (G = 10 ; PME et micro = 10) et un quart d'entre elles exercent une profession commerciale.

5 Les secteurs suivent la nomenclature générale des activités (NOGA) proposée par l'Office fédéral de la statistique (OFS).

6 La typologie se fonde sur une analyse des discours et ne vise pas initialement à classer la population d'enquête. Pour les besoins du présent article, la typologie a été articulée à des informations objectives (taille d'entreprise, secteurs, statut, sexe) lorsque cela a été jugé pertinent.

Deuxièmement, les « garant·e·s du métier » se distinguent par un fort engagement au travail, centré sur le métier, et une posture défensive, face aux changements qui ont affecté le travail et bouleversé leur métier. Leur rapport aux apprenti·e·s, vu·e·s comme des élèves, s'organise autour de la transmission du métier et de sa tradition. Dix-sept personnes composent ce type, dont une majorité d'hommes (N = 11). Ce sont majoritairement des personnes qui ont la double fonction de former au quotidien et d'être responsables de formation. Elles se répartissent également entre indépendant·e·s (N = 7) et employé·e·s (N = 8), travaillant dans des micro-entreprises et des PME (N = 12). Quarante pour cent d'entre elles (N = 7) sont actives dans le secteur industriel, 25% dans les secteurs de la santé et de l'enseignement et 25% dans l'hôtellerie.

Troisièmement, les « reconverti·e·s », en lien avec un rapport distancé au travail, ont opéré un rapport distancé au travail et une bifurcation vers la formation. L'accompagnement des apprenti·e·s, perçu·e·s comme des élèves, prime. Ce type regroupe le plus grand nombre de personnes (N = 33) et est paritaire en termes de sexe (F = 16 ; H = 17) et de fonctions occupées (formateur / trice = 12 ; responsable de formation = 14 ; les deux = 7). Une nette prédominance des grandes entreprises (N = 27) dans les secteurs du commerce (N = 11) et l'industrie (N = 8) se dessine. Les reconverti·e·s sont principalement des employé·e·s (N = 24) engagé·e·s dans une forme de « carrière parallèle ».

Quatrièmement, les « nostalgiques » qui s'illustrent par un fort désengagement au travail, n'adhèrent pas nécessairement aux changements du travail et n'investissent pas le volet formatif de leur fonction. Les apprenti·e·s sont perçu·e·s comme des travailleurs / euses. Il s'agit du plus petit groupe (N = 6), parfaitement paritaire en termes de sexe et de statut (trois cadres, trois employé·e·s). Une majorité de ces personnes ont une responsabilité liée à la fonction (N = 5) et travaille dans une grande entreprise (N = 5) dans des secteurs divers.

Enfin, quatre personnes (deux femmes, deux hommes) se situent entre deux types, à savoir les « garant·e·s du métier » et les « entrepreneure·e·s de soi ». Leur fort engagement au travail les réunit, mais leur vision de l'apprenti·e diffère. Ces personnes travaillent plutôt dans des grandes entreprises (N = 3) de la vente (N = 3) et ont principalement une fonction de responsable de formation (N = 3) et un statut de cadre (N = 3).

De premières lignes de force s'esquissent : des liens entre taille d'entreprise et types, à l'instar des « garant·e·s du métier » principalement présent·e·s dans les PME ou des « reconverti·e·s » et des « nostalgiques » sur-représenté·e·s dans les grandes entreprises ; des imbrications entre statut occupé et type : dans les grandes entreprises, les cadres sont des « entrepreneure·e·s de soi », les employé·e·s des « reconverti·e·s » ; enfin, des articulations entre sexe et type : les « entrepreneure·e·s de soi » comme les « garant·e·s du métier » sont majoritairement masculins ; les « nostalgiques » et de manière plus significative les « reconverti·e·s » sont parfaitement mixtes. On peut

esquisser l'hypothèse que les femmes répondraient aux ségrégations horizontale et verticale, en investissant une « carrière parallèle ».

3 Penser la formation duale, éléments de réflexion théorique

3.1 L'entreprise comme lieu de formation

Les outils permettant d'identifier et d'analyser les spécificités du cadre de formation particulier qu'est l'apprentissage sont mis en évidence ici.

En premier lieu, il s'agit d'appréhender la formation en entreprise sous l'angle d'une analyse en termes de marchés. Cette filière se caractérisant par sa forte imbrication dans le marché du travail, elle semble relever d'une pure logique de marché privé, tel que défini par Felouzis et collègues (2013), soit des espaces de formation (pour ces auteurs, des écoles privées et publiques) en forte concurrence entre elles, et avec une régulation plus ou moins importante. Dans cet ordre d'idées, les entreprises formatrices sont concurrentielles et libres de sélectionner leurs futures apprenti·es, selon les modalités qui leur conviennent. La notion même de marché des places d'apprentissage, à l'identique du marché de l'emploi (offres de places, concurrence, sélection, discriminations et inégalités sociales, voir à ce propos Imdorf [2007]) ou Lamamra (2016), en atteste. La régulation est inexistante, et les difficultés d'accès qui en découlent mettent bien en évidence qu'on est très loin « de l'idée qu'on peut se faire d'un bien public » (Moreau 2015, 147).

Une forme de régulation s'opère tout de même autour de l'organisation et des contenus de formation. Celle-ci est le fait des associations professionnelles, des syndicats, de l'État. Mais là aussi les équilibres sont fragiles et les logiques entrepreneuriales s'invitent (Tanguy 2016). Ainsi, le partenariat privé (entreprises, associations patronales) – public (Confédération, cantons) est régulièrement remis en question, l'enseignement de culture générale fréquemment discuté. Quant aux plans d'études, ils ont quitté la logique de qualifications, au profit de celle de compétences, professionnelles, mais aussi sociales (*soft skills*), ces dernières étant très demandées sur le marché du travail (Kergoat 2007).

Par certains aspects, notamment la question de l'accès aux places d'apprentissage, la logique d'un marché concurrentiel semble dominante. En effet, le choix des entreprises dépendant largement du réseau familial (Lamamra et al. 2013) ou du capital d'autochtonie (Retière 2003), les familles les mieux dotées en capital social auront de meilleures chances de faire entrer leurs enfants dans les entreprises les plus réputées (secteur de pointe, assise locale, nationale voire internationale), offrant une « bonne » formation (obtention en fin de formation du prix de « meilleure

apprenti-e du canton »⁷) et d'intéressantes perspectives (dans l'entreprise ou dans le secteur d'activité).

Le cadre proposé par Moreau (2003) permet de penser les tensions qui traversent ce cadre de formation. Il en souligne « l'ambiguïté fondatrice », soit la coexistence de deux logiques parfois antinomiques : la formation et la production. La tension qui en résulte structure l'entier du système et ses acteurs. Les apprenti-es voient leur identité hybridée par cet enjeu : plus élèves, pas encore professionnel-le-s, en formation, au travail (Moreau 2003 ; Lamamra et Masdonati 2009). Les entreprises formatrices sont prises entre la nécessité de produire et le « devoir » de former, entre logiques de marchés privés et régulations étatiques. Enfin, les personnes formatrices voient leurs activités, ainsi que leur identité professionnelle façonnées par cette tension (Besozzi et al. 2017). Si la réflexion en termes de marchés permet surtout d'appréhender l'accès aux dispositifs de formation, le cadre proposé par Moreau (2003) offre une opportunité de penser le quotidien de la formation en entreprise. Peut-on encore parler de tension, ou faut-il relever une injonction contradictoire, notamment lorsque l'un des pôles semble prendre l'ascendant ?

3.2 La formation en entreprise à partir de travaux sur la didactique professionnelle et le *workplace learning*

Les travaux menés dans les domaines de la didactique professionnelle (*workplace learning* dans le contexte anglophone) se sont intéressés à l'entreprise comme cadre de formation, ainsi qu'aux savoirs (théoriques, pratiques) et compétences transmis en contexte de travail. Cette littérature sera convoquée ici afin de questionner l'articulation entre pédagogie mise en œuvre et logique dominante. Ainsi, lorsque la production domine, comment cela affecte-t-il la pédagogie mise en œuvre et la vision que l'on a de l'apprenti-e ?

Le modèle diachronique du tutorat (Kunégel 2011) met en évidence l'évolution de l'accompagnement tutoral de l'apprenti-e au fil du développement de ses compétences et propose différentes configurations : la familiarisation, la familiarisation avancée, la transmission, la mise au travail assistée, la mise au travail semi-assistée, la mise au travail. Dans les deux premières configurations de familiarisation avec l'environnement de travail, tuteur et apprenti-e forment un binôme dans lequel la ou le tuteur garde le contrôle sur la tâche alors que l'apprenti-e reste en périphérie et observe. Lors de la « transmission », l'activité est aménagée en vue de l'appropriation des savoirs par l'apprenti-e (interruptions pour donner des explications, pour vérifier la compréhension). Les trois étapes de mises au travail voient la dynamique s'inverser, l'apprenti-e prend en charge des activités selon la prescription de la ou du tuteur dont l'accompagnement se fait de moins en moins soutenu. L'apprenti-e

7 Le prix de meilleur-e apprenti-e du canton est attribué à l'apprenti-e ayant eu les meilleurs résultats pratiques et les meilleures notes globales. Certaines entreprises visent cette distinction et en font un argument marketing les identifiant comme entreprises-formatrices de « haut niveau ».

devient alors responsable de demander de l'aide au besoin et travaille de façon plus autonome. L'objectif de « mise au travail » et d'autonomie est avant tout dicté par le contexte particulier de formation où la logique productive domine (Kunégel 2011). L'auteur distingue deux orientations – la mise au travail et la professionnalisation – qui préfigurent les destins des apprenti·e·s : main-d'œuvre à même de tenir des postes de travail ou futur·e·s professionnel·le·s. Nos analyses des visions développées par certaines personnes formatrices de leurs apprenti·e·s permettront d'affiner ces orientations.

Le modèle de Lave et Wenger (1991) autour du concept de communauté de pratique est également utile ici. L'apprentissage y est conçu comme une participation progressive de l'apprenti·e aux activités d'une communauté de pratique, soit un « ensemble d'acteurs engagés dans une pratique commune [...] qui partagent la même compréhension de ce qu'ils font » (Filliettaz et al. 2008, 247). La ou le novice accomplit une trajectoire de participation de la périphérie de la communauté vers son centre. Les tâches évoluent elles aussi : de tâches simples lorsqu'en périphérie, les novices accèdent, à travers l'acquisition de compétences et leur reconnaissance en tant que membres, à des pratiques de plus en plus « complexes » et centrales. Ce modèle met moins l'accent sur la transmission de savoirs, que sur la participation de l'apprenti·e à une communauté ainsi que sa reconnaissance au sein de celle-ci.

Ce modèle est régulièrement questionné, comme ne mettant pas suffisamment en perspective la forte diversité des contextes de formation sur le lieu de travail (Fuller et Unwin 2003) et les opportunités de participation, de prise de responsabilité qu'ils peuvent (ou non) offrir (Duc 2012). Nos analyses viseront à questionner, dans des contextes de pression à la productivité, quelles sont réellement les opportunités de participation ou d'apprentissage et quels rôles (apprenant·e·s ou travailleurs / euses) les apprenti·e·s peuvent / doivent endosser.

4 Résultats

4.1 De la tension produire/former au triomphe de la production

4.1.1 La tension produire/former au cœur du système dual

Les entreprises formatrices – quelle que soit leur taille, leur politique de formation – restent des entreprises, avant (ou au mieux, en même temps) que d'être des lieux de formation. La tension produire / former marque particulièrement le quotidien des formateurs et formatrices en entreprise soumises à un double objectif : la réussite de leur apprenti·e et l'atteinte de leurs objectifs de production :

On doit autant être bon dans la formation, ils doivent réussir l'examen, personnellement c'est mon but premier, mais d'un autre côté, nous avons

l'entreprise qui nous dit : ben voilà vous avez des objectifs, et puis si on atteint pas les objectifs... ça va pas. (Federica⁸, assistante d'exploitation et formatrice dans une grande entreprise de distribution)

Les personnes formatrices sont ainsi prises entre deux feux, certaines entreprises mettant un point d'honneur à être reconnues «entreprises formatrices»⁹, mais n'offrant aux employé·e·s en charge des apprenti·e·s ni cahier des charges ni temps ni encore aménagement du travail (Besozzi et al. 2017) :

On doit former tout en étant efficace par rapport à notre travail aussi. Alors c'est vrai que c'est pas comme dans une école où on ne fait que ça. Nous on doit être efficace dans la livraison, dans les délais, dans tout. [...] C'est vrai que le temps manque un peu des fois. (Gustavo, chauffeur poids-lourds et formateur dans une grande entreprise de transports)

La tension produire/former s'incarne dans la question récurrente du manque de temps, ce qui distingue l'entreprise formatrice d'autres contextes éducatifs (l'école). Lorsque ce formateur dit devoir faire son travail, il s'agit uniquement de la production.

4.1.2 Quand la production prime

L'une des logiques semble donc largement dominer l'autre, comme en témoigne la priorité qui lui est donnée :

C'est tout simplement une surcharge de travail quoi. Et puis c'est clair il y a un moment de sa vie où on met des priorités, et puis les priorités c'est que nos machines elles tournent. (Henriette, dessinatrice de machines et responsable de formation dans une grande entreprise de transports)

Cette priorisation est très marquée dans les PME ou dans les micro-entreprises, plus dépendantes de leur chiffre d'affaire. Dans les années 1980, Häfeli et collègues (1981) relevaient combien les PME étaient soumises aux rythmes de production, alors que les grandes entreprises offraient temps et espaces protégés pour former. Il s'agit de souligner ici le changement qui s'est opéré. Dans le contexte actuel, les centres de formation ont, à leur tour, vu s'immiscer les logiques de production, sur un mode similaire à celui évoqué en ce qui concerne l'école (Tanguy 2016) :

Ça devient de plus en plus lourd, puisqu'en plus, on a pris l'option de gérer le local de formation comme si c'était un secteur à part entière de l'entreprise,

⁸ Les prénoms sont fictifs.

⁹ Le Secrétariat d'État à la formation, la recherche et l'innovation (SEFRI), en charge de la formation professionnelle, met à disposition des entreprises disposant d'une autorisation de former valable et actuelle (personnel formé), divers supports visuels attestant que l'entreprise forme des apprenti·e·s : « Nous formons des Pros. Entreprise formatrice ». C'est parfois un argument marketing auprès de la clientèle.

avec les mêmes contraintes... (Thierry, boucher et formateur dans une grande entreprise de l'industrie agro-alimentaire)

Cette irruption d'autres logiques modifie la fonction des centres de formation : ce ne sont plus des espaces protégés des rythmes de la production, mais des lieux qui protègent la production des erreurs des novices. Ces évolutions risquent de modifier en profondeur le système dual. Il perdrait, aux dires des personnes formatrices, l'un de ses atouts, soit le caractère progressif et aménagé de l'entrée dans le monde du travail (Cohen-Scali 2000), au profit d'une rapide mise au travail.

4.1.3 Impact de ces logiques sur la formation

Ces changements ont des conséquences sur la mission formatrice des entreprises impliquées :

On doit produire, tout le monde doit produire et peut-être qu'un apprenti, s'il a une question sur le moment... on peut pas tout de suite laisser tout tomber pour lui expliquer, et après [...] ça tombe dans l'oubli, parce que ni le chef d'atelier, ni le mécano, ni moi, [...] on a le temps de lui expliquer à ce moment-là. (Alain, peintre-carrossier et formateur dans une grande entreprise de l'industrie automobile)

Les rythmes imposés par la production empêchent ici les interactions formatives. Parfois, des impératifs liés au métier (clientèle qui interrompt le travail, activités fragmentées) rendent difficile de dégager un temps linéaire et continu permettant l'accompagnement. Pour y faire face, les personnes forment dans les interstices, utilisant chaque temps mort pour transmettre des bribes du métier :

Le peu de temps qu'on a, 5–10 minutes par ci : « Tiens je te montre un truc, tiens on fait ci, on fait les stocks, tiens on va faire un essai accueil, tiens on fait... » (Mariana, coiffeuse et formatrice dans un salon de coiffure – micro-entreprise)

Dans certains contextes, pas de programme de formation ou de dispositif pédagogique, mais des personnes obligées de renoncer temporairement à leur mission et de cantonner les jeunes à des tâches répétitives pouvant être menées sans accompagnement :

À un moment donné où j'étais dépassée par le travail, et il faut quand même ne pas oublier l'apprenti, [...] il faut aussi le cantonner à des tâches plus répétitives, où il sait travailler un peu tout seul. (Christel, biologiste et formatrice dans une petite entreprise de l'industrie pharmaceutique)

La pression qui s'exerce au quotidien sur les personnes formatrices les conduit à privilégier une « pédagogie » du *learning by doing* moins par conviction que par nécessité. Elles expérimentent différentes stratégies pour former tout en produisant (Baumeler et Lamamra 2018), notamment former dans les marges, hors de leur

temps de travail (temps libre, jour de congé) et parfois celui de l'apprenti-e. Enfin, elles attendent une autonomie initiale, afin que l'apprenti-e puisse être une main-d'œuvre utile et faire seul-e des tâches répétitives, quittant rapidement sa position périphérique, sans pour autant être membre de la communauté de pratique.

4.2 Des logiques en tension qui s'incarnent dans les différentes visions des apprenti-es

La tension produire/former et la vision des apprenti-es (élèves ou travailleurs/euses) développée par les personnes formatrices se construisent dans un rapport dialectique. La prégnance de la tension participe à construire leur vision, mais celle-ci influence en retour la manière dont la tension est gérée.

4.2.1 *Les apprenti-es travailleurs ou travailleuses*

Les « entrepreneur-es de soi » et les « nostalgiques » partagent une vision d'apprenti-es travailleurs/euses. L'analyse a permis de dégager deux représentations, adossées à la division sociale du travail : les futur-es cadres¹⁰ et les futur-es exécutant-es.

a) De futur-es dirigeant-es

Les « entrepreneur-es de soi » partagent une vision d'apprenti-es futur-es cadres, calquée sur leur propre « ethos » d'investissement au travail. Elles et ils attendent de leurs apprenti-es une autonomie immédiate, une prise en charge de leur formation :

Ma position, c'est d'amener l'apprenti à faire sa formation lui-même. [...] Il faut vraiment aujourd'hui que l'apprenti comprenne qu'il débarque dans une entreprise, on lui donne un cadre d'entreprise, comme on le donne à un collaborateur.» (Michaël, gestionnaire de commerce de détails, responsable et formateur dans une entreprise de la grande distribution – « entrepreneur de soi »)

En devant « faire sa formation », l'apprenti-e démontre ses compétences à devenir un-e futur-e cadre dans un contexte, marqué par l'individualisation et la responsabilisation. Cette vision des apprenti-es repose sur une conception essentialiste des positions sociales. Sont ainsi attendues, dès l'entrée en apprentissage, des « qualités » signalant/présumant la future position occupée dans la division sociale du travail. Attendues à priori, elles ne s'apprennent ni ne se transmettent, et participent à la reproduction sociale.

10 Outre la poursuite en formation professionnelle supérieure (voir note 1), le diplôme de référence le certificat fédéral de capacité (CFC) permet de poursuivre une carrière, en occupant des positions de cadres, voire d'être membre d'une direction. Les campagnes de recrutement d'apprenti-es mobilisent régulièrement cet argument.

b) Les futur-e-s exécutant-e-s ou apprendre à tenir sa place

La seconde vision de l'apprenti-e travailleur/euse renvoie à une position subalterne. Portée tant par les « entrepreneurs de soi » que par les « nostalgiques », elle assigne les jeunes jugé-e-s moins performant-e-s, sans « potentiel » au destin de travailleur/euse d'exécution :

Après s'il [l'apprenti] a de mauvaises notes à l'école, ce n'est pas gênant ça, on a gardé des apprentis qui ont loupé ... qui ont pas eu l'attestation [attestation fédérale professionnelle – AFP¹¹]. Ça deviendra un bon collaborateur parce qu'il a envie, [...] il restera vendeur sans prendre de responsabilités mais ... il aura un travail. Parce que c'est quelqu'un de fiable. (Roberto, gestionnaire de commerce de détail, gérant et responsable de formation dans une entreprise de la grande distribution – « entrepreneur de soi »)

Dans cet extrait, non seulement le diplôme visé prépare à des tâches d'exécution sous ordre, mais encore le registre des compétences sociales utilisé rappelle la future position dominée. Fondées sur des « qualités » personnelles (Duc et al. 2018), telles que la motivation ou la fiabilité, elles sont exigées ici pour compenser de faibles compétences scolaires et tenir sa place d'exécutant-e.

Ces deux figures d'apprenti-e occupant deux positions antagonistes dans la division sociale du travail mettent en évidence le rôle de l'apprentissage : préparer la relève du métier, perpétuer l'organisation et la division du travail.

c) Une pédagogie de la confrontation pour les futur-e-s travailleurs/euses

Pour l'ensemble des apprenti-e-s « travailleurs/euses », la pratique formative est caractérisée par une attente d'autonomie et une confrontation immédiate au travail.

Les futur-e-s cadres doivent ainsi se former seul-e-s à partir d'objectifs fixés, à l'instar de collègues adultes :

Aujourd'hui ils doivent prendre conscience qu'ils bossent pour eux, et il y a un système de primes. Ça veut dire que, meilleures sont les notes, plus grand sera le salaire. (Borislav, dessinateur constructeur industriel, responsable de formation et formateur dans une grande entreprise du secteur industriel – « entrepreneur de soi »)

La socialisation passe ici par l'apprentissage de la culture de la performance et du système de rétribution (prime, participation aux bénéfices) qui vont avec la future position occupée.

En ce qui concerne les apprenti-e-s « exécutant-e-s », la confrontation au travail et l'autonomie ne recouvrent pas la même réalité. Ainsi, c'est davantage d'une mise

11 L'attestation fédérale professionnelle est une filière à moindre niveau d'exigence préparant à des postes d'exécution. En deçà du CFC, elle peut être une première étape avant de rejoindre la filière CFC.

au travail dont il s'agit, étant assigné·e·s à un travail d'aide, de soutien, secondant des employé·e·s et participant de fait (en qualité de main-d'œuvre bon marché) au travail productif :

Ce n'est pas des gens qui sont forcément formés sur le point pédagogique, c'est des gens qui sont à la production [...] On leur donne simplement un apprenti comme bras droit, à qui ils peuvent déléguer certaines choses puis le suivre, corriger un petit peu les travaux et tout ça. Mais il n'y a pas, on va dire, une approche réfléchie sur quel travail je vais lui donner, qu'est-ce qu'il va en tirer. C'est un peu le travail qui arrive. (Pietro, mécanicien automobile, responsable de formation et formateur dans une grande entreprise de l'industrie automobile – « garant du métier »)

Ici, les tâches sont dictées par la production et non par des considérations pédagogiques, l'employé·e en charge de l'apprenti·e n'en ayant ni le temps ni les compétences. L'apprenti·e « exécutant·e » apprend la flexibilité (travail en fonction des besoins de la production), le travail sous ordre et l'exécution autonome de tâches simples.

Les deux figures d'apprenti·e·s travailleurs/euses ont ainsi comme point commun de devoir endosser, dès l'entrée en formation, un rôle dans la production, c'est-à-dire être d'emblée placée à la dernière étape du modèle pédagogique de Kunégl (2011). Dans l'un des cas, cette absence est fortement valorisée, le modèle étant la construction de soi, sans guidage, ni étayage, alors que dans l'autre, elle se rapporte plus à un renoncement, l'enjeu étant d'avoir un personnel opérationnel le plus tôt possible.

4.2.2 Des apprenti·e·s-élèves

Les « garant·e·s du métier » et les « reconverti·e·s » partagent une vision d'apprenti·e·s comme des élèves. Leur modèle pédagogique est fondé sur l'accompagnement. Une distinction peut également être opérée ici, les deux modèles d'apprentissage s'inscrivant dans des traditions différentes : l'un renvoie au monde scolaire, l'autre à la tradition corporatiste.

a) L'apprenti·e élève au sens scolaire

Les « reconverti·e·s » partagent une vision de l'apprenti·e comme un·e élève, au sens scolaire du terme. Il faut le mettre en lien avec leur bifurcation vers une fonction de quasi-enseignant·e·s :

Même si on a un apprentissage, il faut quand même qu'il soit scolaire, qu'il se mette derrière un bureau et qu'il étudie en tout cas chaque jour une demi-heure – une heure. (Dinh, chimiste, responsable de formation et formatrice, dans une petite association de sa branche professionnelle – « reconvertie »)

Ces jeunes doivent poursuivre leur métier d'élève et ce, malgré l'alternance avec l'entreprise formatrice et les apprentissages pratiques. Ils doivent encore faire montre d'une forte envie d'apprendre, d'une curiosité :

C'est un jeune qui... a envie de s'investir, donc qui a envie de découvrir. [...] Le bon apprenti c'est celui qui va poser des questions, qui va aller aussi chercher, qui va être curieux... (Samuel, employé de commerce et responsable de formation dans une grande entreprise de transports – « reconverti »)

Il s'agit ici d'une forme alternative de la motivation exigée des apprenti·e·s travail·leu·e·s.

b) l'apprenti·e·élève au sens corporatiste

L'autre figure de l'apprenti·e·élève, portée par les « garante·s du métier », est celle forgée sur le modèle des corporations (Veillard 2017). Les jeunes sont considérée·s comme des apprenant·e·s, leur formation est centrée sur le métier, ses traditions, l'accent mis sur les savoir-faire :

Les deux derniers que j'ai eus, c'est des gars qui veulent tout savoir, c'est des gars magnifiques. C'était un plaisir pour moi de travailler avec eux. [...] Il est mordu, mordu, je me dis : « voilà, c'est peut-être un type qui un plus ». (Régis, boucher-charcutier, formateur responsable dans une boucherie – micro entreprise – « garant du métier »)

A l'instar des apprenti·e·s-élèves au sens scolaire, il est attendu des apprenti·e·s-élèves corporatistes de faire montre de leur intérêt, mais cette fois du métier. Là encore, les personnes formatrices essaient d'identifier les jeunes qui sortiront du lot (« un type qui a un plus ») pour les faire entrer non pas dans une position de cadre, mais dans une communauté de pratique.

L'accompagnement est structuré, l'étayage solide, car il s'agit de préparer la relève, de perpétuer une tradition, de transmettre les « ficelles » du métier.

c) Une pédagogie guidée et étayées pour les « élèves »

Les apprenti·e·s-élèves sont fortement liée·s en relation à une figure d'autorité (enseignante ou maître au sens corporatiste). Dans leur cas, la transmission s'inscrit dans un temps long, l'enjeu étant une progressive professionnalisation. Les contenus transmis diffèrent entre les savoirs (théoriques, disciplinaires) pour l'apprenti·e·élève « au sens scolaire », et les savoir-faire (gestes, trucs du métier) pour l'apprenti·e·élève corporatiste.

Le temps long de la transmission permet d'accompagner l'apprenti-e vers une professionnalisation :

Les deux premières années se font dans le centre de formation où nos apprentis sont entourés vraiment d'un formateur comme moi qui sont à plein temps... à leur service on va dire... Et puis les deux dernières années se font dans l'entreprise, où là ils sont répartis dans les différents secteurs de production.
(Gilles, mécanicien et formateur dans une grande entreprise du secteur industriel – « reconverti »)

Dans ce cas, le dispositif de formation participe de cette entrée progressive : passage par un centre de formation avant de rejoindre les lignes de production. L'encadrement évolue au fil du temps : tout d'abord « serré » et assuré par des formateurs/trices qualifié-e-s formant à plein temps, puis plus « lâche » par des employé-e-s travaillant à la production (Kunégel 2011). Ce dispositif pédagogique accompagne ainsi le passage d'un rôle périphérique à un rôle de plus en plus actif dans la production (Lave et Wenger 1991) :

On travaille les objectifs, [...] on fait des projets, on fait des activités. Moi c'est vraiment d'être côte à côte, on est ensemble [...]. On fait des activités ensemble, après elle la fait toute seule, après on se voit une fois par semaine, une heure. (Alexia, éducatrice et formatrice dans une crèche – petite entreprise – « garante du métier »)

Après des débuts en binôme (« côte à côte »), la personne formatrice laisse de plus en plus d'amplitude, jusqu'à laisser l'apprenti-e seule (Kunégel 2011). L'autonomie se construit progressivement pour pouvoir *in fine* (en fin d'apprentissage) entrer dans le corps professionnel (Lave et Wenger 1991). Au travers de l'étalement progressif, les personnes formatrices mettent fréquemment l'accent à la fois sur le collectif de travail et sur l'apprentissage des gestes et des « trucs » du métier (Filliettaz et al. 2008).

Au terme de ces analyses, il s'agit de souligner certains invariants. D'une part, les personnes formatrices évaluent *a priori* le potentiel des future-s apprenti-es. Lors du recrutement, des « qualités » sont identifiées et une partie du destin social des jeunes se joue : future main-d'œuvre (cadre ou exécutant-e) ou futur-e professionnel-le (Kunégel 2011). D'autre part, les apprenti-es doivent faire montre d'une forte motivation, qu'elle porte sur le travail comme espace de réalisation de soi, sur la passion d'un métier ou encore sur le goût d'apprendre. Les future-s exécutant-es semblent, compte tenu de leur position dominée, échapper à cette exigence, mais doivent attester de « qualités personnelles » assurant qu'elles et ils tiendront leur place.

Cependant, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, une ligne de faille se dessine : les future-s travailleurs/euses sont confronté-e-s au travail, les « élèves » bénéficient d'un accompagnement progressif. Enfin, une figure d'apprenti-e, les « élèves de type corporatistes », semble se détacher de la dichotomie initiale élèves

vs travailleurs/euses. En effet, à l'instar des travailleurs/euses, elles et ils apprennent par le travail, mais *a contrario*, elles et ils bénéficient d'un fort accompagnement comme les élèves.

5 En guise de conclusion

La formation en entreprise relève d'une logique de marché privé (Felouzis et al. 2013), non seulement en ce qui concerne la sélection des futur-e-s apprenti-e-s, mais encore dans le quotidien de la formation. En effet, la production est largement prépondérante dans les PME, mais également, et il s'agit de souligner cette évolution récente, dans les grandes entreprises et leurs centres de formation. Les logiques entrepreneuriales s'immiscent donc dans ces lieux de formation au même titre que dans les écoles, le mouvement étant notamment porté par les discours adéquationnistes entre formation et emploi (Tanguy 2016). Les centres sont dès lors de plus en plus soumis à des exigences de rentabilité (gestion par projets, objectifs de rentabilité identiques à ceux des succursales qui ne forment pas, production à destination d'une clientèle, etc.). Dans ce contexte, on peut donc poser la question suivante : les logiques formatives parviennent-elles encore à influencer le quotidien de la production ? Les résultats présentés dans cette contribution invitent à en douter.

Nos analyses au niveau plus micro du quotidien de la formation en entreprise ont permis de questionner plus avant l'une des caractéristiques emblématiques de l'apprentissage dual, la tension produire/former (Moreau 2003). Les situations décrites par les personnes formatrices laissent entrevoir un basculement, au profit du volet production. La tension initiale a cédé sa place à quelque chose qui s'approche de la contradiction : l'invitation à former semble vécue par les personnes formatrices comme une injonction paradoxale. Cette tension fondatrice, si elle apparaît au travers des contraintes quotidiennes (temps insuffisant, fractionnement de l'activité), s'incarne également au travers des différentes visions que les personnes formatrices ont des apprenti-e-s. Ainsi, les deux figures de l'apprenti-e-travailleur/euse rappellent l'enjeu de rentabilité (immédiate ou différée), ainsi que la production non seulement d'une relève, mais également d'une main-d'œuvre occupant différentes positions dans l'organisation du travail. Quant aux deux figures de l'apprenti-e-élève, elles soulignent que le système dual vise également la préparation de futur-e-s professionnel-le-s, des « gens de métier ». Les différentes visions des apprenti-e-s rendent compte des enjeux variés, complexes et parfois contradictoires de la formation professionnelle.

Le modèle du marché privé et la prépondérance du volet production ne sont pas sans conséquences sur le volet formation. En effet, aux dires des personnes formatrices, la formation doit « se voler ». Elle se fait dans les interstices, dans les temps morts (quand il en reste) ou dans les temps non-travaillés (pauses, jours de congé), frisant l'illégalité. Ces arrangements sont acceptés de part et d'autre, sous la

pression, pour les un·es d'obtenir leur diplôme, pour les autres d'amener l'apprenti·e au terme de sa formation et pouvoir former. Ces stratégies laissent entrevoir que derrière des discours empreints de désillusion, les personnes formatrices forment plus que ce qu'elles ne le laissent entendre, même si elles ne le font pas de la manière dont elles le souhaiteraient. En outre, la mise en avant dans les discours de leur envie de former, de leur passion de transmettre est probablement une stratégie pour donner sens à une activité largement non reconnue (Besozzi et al. 2017).

L'analyse des entreprises formatrices comme laboratoires pour réfléchir l'impact des marchés sur l'éducation laisse entrevoir des tensions majeures, mais aussi des formes de résistance. À partir de la situation de la formation en entreprise, on peut craindre que les logiques de marché, portées par un discours adéquationniste formation-emploi, prennent le pas sur les logiques éducatives. Certaines pratiques pédagogiques (accompagnement progressif, temps long, essai-erreur) risquent ainsi de ne plus avoir leur place. Pourtant, face à l'injonction paradoxale de former malgré l'obligation de produire, des formes de résistance semblent émerger, centrées sur la relation tutorale, la transmission du métier et la professionnalisation.

6 Références bibliographiques

- Bardin, Laurence. 1986. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baumeler, Carmen et Nadia Lamamra. 2018. Micro Firms Matter. How Do They Deal With the Tension Between Production and Training? *Journal of Vocational Education and Training (JVET)*. DOI:10.1080/13636820.2018.1518922.
- Besozzi, Roberta. 2016. *Les formateurs et formatrices en entreprise: trajectoires et expériences en Suisse romande*. Projet de thèse déposé à la Faculté des Sciences sociales et politiques, Université de Lausanne.
- Besozzi, Roberta, David Perrenoud et Nadia Lamamra. 2017. Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise. *Revue économique et sociale* 75 : 53–68.
- Billet, Stephen. 2009. Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Pp. 37–63 dans *Travail et formation des adultes*, édité par Marc Durand et Laurent Fillietaz. Paris : PUF.
- Bonoli, Lorenzo. 2012. La naissance de la formation professionnelle en Suisse: entre compétences techniques et éducation morale. *Éducation permanente* 192 : 209–221.
- Chabloy, Jeanne-Marie, Nadia Lamamra et David Perrenoud. 2017. *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens : IFFP.
- Cohen-Scali, Valérie. 2000. *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Dubar, Claude. 1996. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Duc, Barbara. 2012. La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Genève, no. FPSE 511.
- Duc, Barbara, David Perrenoud et Nadia Lamamra. 2018. Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation* 47. DOI: 10.4000/edso.2818.

- Felouzis, Georges, Christian Maroy et Agnès Van Zanten. 2013. *Les marchés scolaires : sociologie d'une politique publique d'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Filliettaz, Laurent, Ingrid de Saint-Georges et Barbara Duc. 2008. « Vos mains sont intelligentes ! » : *Interactions en formation professionnelle initiale*. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation 117.
- Fuller, Alison et Lorna Unwin. 2003. Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace: Creating and Managing Expansive and Restrictive Participation. *Journal of Education and Work* 16(4): 407–426.
- Häfeli, Kurt, Eric Frischknecht et François Stoll. 1981. *Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion. Forschungsergebnis einer Lehrlingsuntersuchung*. Bern: Cosmos Verlag.
- Hanhart, Siegfried. 2006. Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. *Bulletin de la CIIP* 19: 8–9.
- Hoeckel, Kathrin Field, Simon, et W. Norton Grubb. 2009. *Learning for Jobs – The OECD Policy Review of Vocational Education and Training (VET) Switzerland*. <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/42578681.pdf>
- Imdorf, Christian. 2007. *La sélection des apprentis dans les PME. Compte rendu mars 2007*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Kergoat, Prisca. 2007. Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation Emploi* 99: 13–28.
- Kunégel, Patrick. 2011. *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lamamra, Nadia, Marine Jordan et Barbara Duc. 2013. The Factors Facilitating School-to-Work Transition: The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. Pp. 121–140 dans *Transitions in Vocational Education*, édité par Jürgen Seifried et Eveline Wuttke. Opladen, Berlin, Farmington Hills: Budrich publisher.
- Lamamra, Nadia, et Jonas Masdonati. 2009. La relation entre apprenti·e et personne formatrice au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation* 31(2): 335–353.
- Lamamra, Nadia. 2016. *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zurich/Genève: Seismo
- Lave, Jean et Etienne Wenger. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masdonati, Jonas, Nadia Lamamra, Benoît Gay-des-Combes et Jacqueline De Puy. 2007. Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation emploi* 100: 15–29.
- Moreau, Gilles. 2003. *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, Gilles. 2015. L'apprentissage, un bien public ? *L'Orientation scolaire et professionnelle (OSP)* 2(44): 147–170.
- Müller, Barbara, et Jürg Schweri. 2012. Die Betriebe in der dualen Berufsbildung: Entwicklungen 1985 bis 2008. Neuenburg: Bundesamt für Statistik.
- Quenson, Emmanuel. 2001. *L'école d'apprentissage Renault 1919-1989*. Paris : cnrs éditions.
- Retière, Jean-Noël. 2003. Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix* 16: 121–143.
- SEFRI. 2017. *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne : Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Schnapper, Dominique. 2012. *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique* (2^e éd.). Paris : PUF.
- Tanguy, Lucie. 2016. *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école. Le tournant politique des années 1980-2000 en France*. Paris : La Dispute.

Veillard, Laurent. 2017. *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Rennes: PUR.