

## Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s

*On-the-job trainers : impact of their stance on the various forms of professional  
socialisation of apprentices*

*Berufsbildner und Berufsbildnerinnen : die Auswirkung ihrer Position auf die  
Formen der beruflichen Sozialisierung der Lernenden.*

*Las/os formadores en empresas : impacto de su postura sobre las formas de  
socialización profesional de las/os aprendices*

**Barbara Duc, Nadia Lamamra et Roberta Besozzi**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/formationemploi/8313>

DOI : 10.4000/formationemploi.8313

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 8 juillet 2020

Pagination : 167-188

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Barbara Duc, Nadia Lamamra et Roberta Besozzi, « Les formateurs et formatrices en entreprise :  
impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s », *Formation  
emploi* [En ligne], 150 | avril-juin 2020, mis en ligne le 02 janvier 2022, consulté le 07 janvier 2022.

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/8313> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.8313>

---

# Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s

BARBARA DUC

*Docteure en sciences de l'éducation et senior researcher à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse. Ses thèmes de recherche sont la transition école-travail, les arrêts d'apprentissage, la socialisation professionnelle et les compétences transversales*

NADIA LAMAMRA

*Docteure en sciences sociales. Professeure à l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Suisse. Elle y est aussi responsable du champ de recherche « Processus d'intégration et d'exclusion ». Ses thèmes de recherche sont les questions de transition école-travail, d'insertion professionnelle, les arrêts d'apprentissage et la santé au travail*

ROBERTA BESOZZI

*Doctorante en sociologie à l'Université de Lausanne. Sa thèse porte sur les formateurs et formatrices en entreprise dans le contexte actuel du travail et pour lequel·le·s elle a conçu une typologie originale. Sociologue du travail, ses thèmes de recherche sont notamment le rapport au travail et la santé au travail, ainsi que la socialisation professionnelle*

---

## Résumé

■ Les formateurs et formatrices en entreprise : impact de leur posture sur les formes de socialisation professionnelle des apprenti·e·s

En Suisse, l'apprentissage dual, qui alterne cours en école professionnelle et formation en entreprise, représente la filière de formation postobligatoire la plus empruntée par les jeunes. Nous discutons ici de son lien avéré avec le marché du travail, à partir de l'analyse des socialisations professionnelles qui s'y déroulent. Nous nous intéressons aux agents de socialisation centraux, les formateurs et formatrices en entreprise. Des analyses qualitatives (contenu thématique, typologie) permettent d'identifier différentes dimensions de la socialisation des apprenti·e·s. Elles seront ensuite articulées à des types distincts de personnes formatrices, construits sur la base de leur perception des apprenti·e·s et de leur rapport au travail. Cela mettra en évidence comment la manière d'endosser la fonction de formation influence l'une ou l'autre des dimensions de la socialisation professionnelle.

**Mots clés :** apprentissage, stage de formation, formateur, tutorat, transmission des savoirs, socialisation professionnelle, socialisation, Suisse

### ■ On-the-job trainers: impact of their stance on the various forms of professional socialisation of apprentices

Dual apprenticeship, which alternates vocational school courses and in-company training, is the most popular post-compulsory training path in Switzerland. This contribution will discuss its known connection with the labour market on the basis of an analysis of the professional socialisations which occur in this context. Attention is paid to central socialisation agents, *i.e.* on-the-job trainers. Qualitative analyses (thematic content, typology) will enable to identify different dimensions of apprentice socialisation. Then, they will be articulated to distinct types of trainers, built on the basis of their perception of apprentices and their relationship to work. This will highlight how the way in which the training function is assumed influences one or other of the dimensions of professional socialisation.

**Keywords:** apprenticeship, traineeship, trainer, tutoring, knowledge transmission, professional socialisation, socialisation, Switzerland

*Journal of Economic Literature*: J 24, M 53

Traduction : auteur·e·s.

## Introduction

Apprentissage dual (voir **Encadré 1**) et marché du travail sont étroitement liés (Hanhart, 2006). Ce lien étroit est particulièrement manifeste dans la position centrale occupée par les entreprises dans le dispositif (SEFRI, 2017). En effet, la transmission des savoirs et savoir-faire se fait, la majeure partie du temps, en situation de travail. Elle ne se réalise pas seulement « *dans* », mais aussi « *par* » et « *pour* » l'activité productive (Thébault, 2018).

Deux logiques antinomiques coexistent, la production et la formation (Moreau, 2003), avec une forte détermination de la formation par les contraintes et exigences productives (Chrétien & Métral, 2016 ; Thébault, 2018). Ces dernières ont un impact sur les tâches attribuées aux apprenti·e·s, sur les modalités d'encadrement, mais encore sur les formes et les contenus de socialisation professionnelle. C'est ce que la présente contribution se propose de questionner en considérant le dispositif dual, et en particulier son volet entreprise, comme un espace-temps de socialisation professionnelle (Masdonati & *al.*, 2007). En effet, au contact de la personne formatrice et plus largement des collègues, que l'on peut considérer comme une communauté de pratiques<sup>1</sup> (Lave & Wenger, 1991), les apprenti·e·s sont socialisé·e·s à des pratiques, des normes et des valeurs.

1. Dans le modèle développé par Lave & Wenger (*op. cit.*), la notion de communauté de pratiques (*community of practice*) est indissociable du processus d'apprentissage envisagé comme la participation aux pratiques d'une communauté, à savoir un groupe de personnes travaillant ensemble et engagées dans des pratiques

Ce processus sera envisagé ici au travers d'une figure particulière, les formateurs et formatrices en entreprise en charge des apprenti-e-s (voir **Encadré 1**), et qui participent, de façon centrale, à la socialisation des nouveaux et nouvelles venu-e-s. Partir des personnes formatrices permet de relever non pas les effets du processus de socialisation sur les apprenti-e-s, mais ses différentes dimensions et modalités. Dans la présente contribution, un accent particulier sera mis sur les diverses formes de socialisation professionnelle portées par les personnes formatrices, ainsi que sur certains contenus, qu'elles mettent spécifiquement en avant et qui dépassent ceux transmis explicitement et formellement à leurs apprenti-e-s, à l'instar des savoirs et savoir-faire d'un métier. Analyser la socialisation du point de vue de ses agents offre la possibilité de mettre l'accent sur 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. Cela renseigne sur les contenus de socialisation privilégiés, mais aussi sur les visées de socialisation des personnes formant les apprenti-e-s. Ces éléments seront articulés avec différents idéaux-types de personnes formatrices, distingués selon la perception qu'elles ont des apprenti-e-s et leur rapport au travail. Ces aspects influencent non seulement la façon d'endosser la fonction formatrice, mais aussi les formes de socialisation des apprenti-e-s privilégiées.

Pour aborder ces questions, cette contribution s'appuie sur les résultats d'une recherche et d'une thèse de doctorat portant sur les formateurs et formatrices en entreprise. Elle se fonde, en particulier, sur l'analyse de contenu thématique (Bardin, 1986) et sur une analyse typologique (Schnapper, 2012), spécifique au travail de doctorat, de 80 entretiens semi-directifs menés avec des personnes formatrices en Suisse romande.

Après des éléments de cadrage théorique, permettant d'envisager le dispositif d'apprentissage comme une instance de socialisation professionnelle, et la présentation des méthodologies utilisées, les résultats seront organisés autour des formes de socialisation professionnelle identifiées, croisées avec les types de formateurs et formatrices en entreprise<sup>2</sup>. La discussion conclusive reviendra sur le lien particulier du dispositif avec le marché du travail, au travers des positionnements des personnes formatrices. En effet, les dimensions de la socialisation qu'elles privilègent renseignent sur leur propre rapport au marché du travail et à ses évolutions, en termes d'adhésion ou de résistance à ses logiques dominantes.

---

communes. Cette notion se distingue de celle de collectif de travail par cette dimension formative. Cependant, à l'instar du collectif de travail, la communauté de pratiques n'est pas un espace protégé où l'apprentissage se déroulerait hors de tout rapport de force et de système de domination (Contu & Willmot, 2003 ; Fuller, 2007).

2. Ce croisement est spécifique au travail de doctorat en cours (Lamamra & Besozzi, 2019). Il s'agit de premiers éléments d'analyse à ce sujet.

### Encadré 1. L'apprentissage dual suisse et la figure du formateur ou de la formatrice en entreprise

En Suisse, deux voies de formation sont possibles pour les jeunes qui sortent de l'école obligatoire. La filière générale (gymnase – équivalent du lycée général – ou école de culture générale) permet l'obtention de diplômes donnant accès à des études dans le supérieur (hautes écoles pédagogiques et spécialisées, universités, écoles polytechniques fédérales). La filière professionnelle, la plus fréquentée (SEFFRI, 2017), permet l'apprentissage direct d'un métier et l'insertion dans un emploi après l'obtention d'une attestation fédérale professionnelle (AFP) ou d'un certificat fédéral de capacité (CFC) (\*). Elle permet aussi de poursuivre, *via* le CFC, dans une formation du supérieur après l'obtention d'une maturité professionnelle. Elle se décline en deux modalités : l'école plein-temps (équivalent du lycée professionnel) et le dispositif d'apprentissage, basé sur l'alternance hebdomadaire entre périodes d'enseignement théorique et pratique en école professionnelle (équivalent des CFA – Centres de formation d'apprenti-e-s) d'un à deux jours et périodes de travail dans une entreprise formatrice de trois à quatre jours. En Suisse, ce dispositif représente la filière de formation professionnelle initiale la plus empruntée par les jeunes à la sortie de l'école obligatoire (SEFFRI, *ibid.*).

L'entreprise joue un rôle capital dans le dispositif d'apprentissage au vu de la durée de formation hebdomadaire s'y déroulant, de trois à quatre jours suivant les professions. Selon la Loi fédérale sur la formation professionnelle de 2002 (LFPr), la fonction de formation est dévolue aux formateurs et formatrices en entreprise, chargé-e-s d'y « *dispenser la formation à la pratique professionnelle* ». Les conditions d'accès à cette fonction, fixées au niveau fédéral par la LFPr, ainsi que par l'Ordonnance sur la formation professionnelle de 2003 (OFPr), sont de détenir un CFC (ou une qualification équivalente) dans le domaine, de disposer d'un certain nombre d'années d'expérience (de deux à cinq ans selon le domaine) et d'avoir suivi une formation à la pédagogie professionnelle (équivalant à 100 heures de formation qui peuvent être remplacées par 40 heures de cours validées par une attestation). Le cadre législatif fédéral et particulièrement les ordonnances de formation relatives aux différents métiers fixent aussi *a minima* les conditions d'exercice de la fonction formatrice qui doivent être mises en œuvre par les entreprises formatrices. Celles-ci concernent avant tout le taux d'activité auquel les personnes occupant cette fonction doivent être engagées. Ainsi, la règle est qu'une entreprise doit bénéficier d'une personne formatrice à 100 % ou de deux à 60 %. Toutefois, la part de travail de formation que cela représente n'est pas régie au niveau fédéral et est rarement fixée par un cahier des charges au niveau des entreprises. Le volume de travail que cela représente reste difficilement quantifiable (Besozzi & *al.*, 2017). Par ailleurs, les conditions d'exercice de la fonction de formation présentent un caractère hétérogène qui dépend de l'entreprise (taille et domaine d'activité) dans laquelle la personne formatrice est engagée et de son statut professionnel (employé-e, cadre, patron-ne).

(\*) : La durée de formation standard pour obtenir un CFC est de trois à quatre ans selon les métiers. D'exigence moyenne, il s'agit de la voie la plus connue et reconnue dans le cadre de la formation professionnelle initiale. L'AFP, plus récente, a été introduite en 2004 avec la nouvelle Loi sur la formation professionnelle. La durée de formation standard pour l'obtenir est de deux ans. Il s'agit d'une voie qualifiée de faiblement exigeante, destinée à des jeunes ayant notamment des difficultés scolaires. La dimension pratique y est plus marquée et des encadrements individuels y sont proposés.

## 11 Des socialisations professionnelles plurielles

Les systèmes de formation professionnelle, et en particulier les dispositifs en alternance, sont considérés comme des instances de socialisation professionnelle (Dubar, 1996 ; Masdonati & *al.*, *op. cit.*), qui « *forment et transforment* » l'individu (Darmon, 2016). En effet, ils sont un cadre permettant la transmission et l'intégration de savoirs, pratiques, normes, valeurs et représentations (Darmon, *ibid.* ; Lahire, 2013). L'entreprise formatrice, en particulier, permet à différentes formes de socialisation professionnelle de prendre place. Ainsi, de manière intentionnelle ou non, sont transmis à des jeunes à peine sortis du monde scolaire, des savoirs, des normes, des valeurs, des représentations relatifs au monde du travail, à un métier particulier et/ou à une entreprise donnée (Dubar, *op. cit.* ; Moreau, 2003).

En premier lieu, et en lien avec l'objectif premier de l'apprentissage, soit la production de professionnel-le-s de métier, la formation en entreprise vise une socialisation au métier. Celle-ci se rapporte à la transmission et à l'intégration de savoirs, savoir-faire et savoir-être ainsi qu'à des normes et valeurs propres à un domaine professionnel (Dubar, *op. cit.*). S'ajoutent à cela des éléments de langage ou encore des « *trucs de métier* » propres à une branche donnée (Filliettaz & *al.*, 2008). Cette socialisation au métier permet aux apprenti-e-s de faire progressivement partie d'un collectif de travail, d'appartenir aux « *gens de métier* », voire à une communauté de pratiques (Lave & Wenger, *op. cit.*).

Deuxièmement, le dispositif de formation duale, par son lien étroit avec le marché du travail, offre un cadre propice à une socialisation au travail. En effet, « *en apprentissage, se former est indissociable de travailler. La confrontation au statut de salarié, à son rythme et ses conditions est une épreuve pour les apprenti-e-s. Ils en découvrent la réalité dans leur corps, dans leur vie quotidienne et dans le salaire à la fin du mois* » (Moreau, 2003, p. 209). Cette deuxième forme de socialisation est donc principalement une habitude aux logiques de la sphère professionnelle, relatives à l'organisation et à la division du travail ainsi qu'aux conditions de travail et d'emploi (Moreau, *Ibid.*).

Troisièmement, le rôle central joué par l'entreprise formatrice dans le système dual fait de cet espace un lieu privilégié d'une socialisation organisationnelle, soit une familiarisation avec les normes et valeurs de l'entreprise dans laquelle la formation se déroule (Kergoat, 2006). Différentes dimensions sont fréquemment relevées à ce niveau, à savoir les valeurs et objectifs de l'organisation, les valeurs et normes du groupe de travail et les compétences requises pour faire le travail (Perrot, 2008). Pour parler de la socialisation organisationnelle, il est souvent question de l'adhésion à la « *culture de l'entreprise* », telle qu'elle est définie par les ressources humaines (Kergoat, 2003).

Enfin, des contenus de socialisation apparaissent de façon centrale : les compétences transversales<sup>3</sup> (Becquet & Etienne, 2016). L'importance qui leur est accordée, chez les acteurs et actrices de la formation en entreprise, renvoie à leur omniprésence dans les cadres légaux liés à l'apprentissage dual ainsi qu'à leur prégnance dans le monde du travail, tous secteurs confondus, en réponse aux tendances actuelles – développement de nouvelles technologies, tertiarisation de l'économie, etc. –, qui demandent davantage de compétences non disciplinaires telles que la capacité à résoudre des problèmes, à communiquer, à être autonome, etc. (Bailly & Léné, 2015). Trois types de ressources<sup>4</sup>, qui constituent les compétences transversales, se dégagent dans notre corpus : le savoir-être, les savoirs relationnels et les attitudes face au travail (Duc & *al.*, 2018).

### Encadré 2. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, la présente contribution privilégie une approche qualitative (entretiens et observations). Les résultats présentés ci-dessous se basent principalement sur l'analyse des entretiens semi-structurés (N = 80) menés auprès de personnes formant un-e ou plusieurs apprenti-e-s dans des entreprises de Suisse romande. La partie consacrée à la socialisation organisationnelle s'appuie davantage sur les observations *in situ* (N = 35) menées dans les entreprises des personnes interviewées. Elles ont été réalisées sur base volontaire et ont principalement consisté en un suivi des formateurs et formatrices sur leur lieu de travail.

Pour rendre compte de l'hétérogénéité de cette population, des formateurs et formatrices ont été sélectionné-e-s selon leur sexe, leur ancienneté dans la fonction, leurs statuts et leurs fonctions. Un certain nombre de critères concernant les entreprises dans lesquelles elles/ils exercent (taille, secteur) ont été pris en compte. Ainsi, les personnes formatrices interviewées sont majoritairement des hommes (H : N = 48 ; F : N = 32), bénéficient de différents statuts au sein des entreprises formatrices (employé-e-s, cadres, gérant-e-s et employeur-e-s) et occupent des fonctions diverses en matière de suivi des apprenti-e-s (responsabilité administrative ou ressources humaines – RH –, 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 les principaux secteurs d'activité.

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, *op. cit.*) dans une perspective déductive et inductive afin d'identifier les éléments centraux relatifs à l'expérience d'une population rarement étudiée jusqu'alors (trajectoire avant d'arriver à la fonction formatrice, motivations, ressources à disposition et contraintes rencontrées, rôles endossés).

3. Elles sont également appelées compétences non-académiques ou *soft skills* (Bailly & Léné, *op. cit.*).

4. Par compétences, on entend ici non pas un capital détenu, mais plutôt la mobilisation, de la part de l'individu, de ressources diverses (savoirs, capacités, ressources émotionnelles, relationnelles, etc.) en fonction de la situation et/ou du problème rencontré (Le Boterf, 1994).

Les observations ont fait l'objet de notes de terrain faites *a posteriori*, organisées chronologiquement, puis thématiquement. L'une des questions de recherche portant sur le rôle des personnes formatrices dans la socialisation des apprenti·e·s, l'analyse thématique s'est, entre autres, focalisée sur les différentes formes de socialisation professionnelle. Elle a été affinée au travers d'une typologie (Schnapper, *op. cit.*), propre à la thèse de doctorat. Celle-ci a été construite grâce au croisement de deux axes analytiques : la perception que les personnes formatrices ont des apprenti·e·s (élèves ou travailleurs et travailleuses), et le rapport au travail exprimé par ces personnes en fonction de leurs parcours professionnels antérieurs (engagement au travail affirmé, forte identification au métier ou postures de distanciation face au travail et/ou au métier). De ce croisement, quatre types, qui seront présentés ci-dessous, ont émergé : les « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier », les « nostalgiques » et les « reconverti·e·s ».

L'analyse thématique a permis d'identifier différentes formes de socialisation (professionnelle ou générale). Elles peuvent être associées à certains types. En outre, l'analyse typologique a permis de faire émerger des aspects particuliers de certaines socialisations professionnelles.

## 21 Une typologie qui fait émerger des postures distinctes de personnes formatrices

L'approche typologique (voir **Encadré 2**) a permis de faire émerger différentes postures de formateurs/trices en entreprise à partir de deux axes d'analyse ; d'une part, leur perception des apprenti·e·s et d'autre part, leur rapport au travail. La perception des apprenti·e·s varie entre élèves et travailleurs/euses. En ce qui concerne le rapport au travail, il se distingue entre un engagement affirmé dans l'activité professionnelle et/ou une identification forte avec le métier exercé, et une posture de repli ou de distanciation à l'égard de l'activité professionnelle et/ou du métier.

Ainsi, ont émergé quatre idéaux-types de formateurs/trices : les « entrepreneur·e·s de soi », les « garant·e·s du métier », les « nostalgiques » et les « reconverti·e·s ».

### 2.1 Les « entrepreneur·e·s de soi »

Ce premier idéal-type se distingue par un fort engagement au travail, empreint d'une logique de réussite professionnelle. Le rapport distancié à la formation, fondé sur une expérience scolaire souvent douloureuse et porté par l'idéologie du « *self made man* », conditionne leur posture – manager plus que formateur/trice – mais aussi leur regard sur les apprenti·e·s qui sont perçu·e·s avant tout comme des travailleurs/euses. Cependant, la posture entrepreneuriale modèle cette vision, en envisageant les apprenti·e·s comme de futur·e·s travailleurs/euses occupant différentes positions dans la division du travail. D'un côté, les futur·e·s cadres, dont il est attendu investissement au travail et auto-formation ; de l'autre, les futur·e·s exécutant·e·s qui doivent avant tout apprendre à tenir leur place.

## 2.2 Les « garant·e·s du métier »

Ce deuxième idéal-type est caractérisé par un fort engagement au travail, en particulier dans le métier, porté par un discours vocationnel. La fidélité au métier, envisagée dans une tradition de type corporatiste, implique une inscription dans le groupe professionnel ainsi que la perpétuation et la transmission du métier. La fonction formatrice s'impose dès lors comme une évidence car elle permet de poursuivre la tradition, de transmettre le « cœur » du métier, les savoir-faire, et de préparer la relève. Dans cette perspective, l'apprenti·e est envisagé·e comme un·e élève, au sens corporatiste du terme. Cela signifie que l'apprentissage se fait par le travail, au travers du geste et dans un rapport privilégié à un·e maître·sse d'apprentissage.

## 2.3 Les « reconverti·e·s »

Ce troisième idéal-type se distingue des deux précédents par un rapport distancié au travail, parfois même au métier. Cette posture s'est construite en réponse à des expériences professionnelles antérieures douloureuses, mais peut également être lue comme une forme de résistance aux changements intervenus dans le monde du travail (rythmes, flexibilisation, etc.). Elle est portée par un fort discours vocationnel non pas autour du métier, mais de l'enseignement. Investir la fonction formatrice est alors une opportunité de se réengager au travail et d'opérer un glissement vers une fonction de « quasi-enseignant·e ». La vision des apprenti·e·s est celle d'élèves au sens scolaire, présent·e·s dans l'entreprise formatrice avant tout pour apprendre.

## 2.4 Les « nostalgiques »

Un quatrième idéal-type se détache des trois autres par un fort désengagement du travail, du métier, mais aussi de la fonction formatrice. Cette posture est empreinte de découragement et de souffrance à l'égard de l'activité professionnelle et du monde du travail. L'adhésion aux logiques managériales ou à une tradition de métier a été remplacée par un rapport au monde empreint de nostalgie (occasions manquées, évolution du travail). En ce qui concerne la vision des apprenti·e·s, l'idéalisation d'une relation de type corporatiste a fait place à un regard nostalgique, les apprenti·e·s actuel·le·s n'ayant plus, dans leurs discours, la même envie d'apprendre et la même motivation. Dans ce contexte désabusé, les apprenti·e·s ne peuvent être perçu·e·s que comme des futur·e·s travailleurs/euses, uniquement d'exécution.

## 31 Des socialisations qui renvoient aux particularités de l'apprentissage en entreprise

Les différentes formes de socialisation professionnelle identifiées dans la littérature sont apparues dans les analyses de notre corpus. Elles sont présentées ci-après selon les catégories usitées dans la majorité des travaux : socialisation au métier, au travail, à l'entreprise (ou socialisation organisationnelle). Compte tenu du contexte d'analyse, une quatrième forme de socialisation vient s'adjoindre : la socialisation au monde adulte. Ces socialisations renvoient à la réalité de l'apprentissage en entreprise, ainsi qu'aux postures des personnes qui y forment. Une première tentative pour articuler formes de socialisation et types de formateurs ou formatrices sera esquissée ici<sup>5</sup>.

### 3.1 Préparer de futur-e-s professionnel-le-s à un métier

Lorsque l'on s'intéresse aux conditions d'accès à la fonction, et en particulier au sens donné par les personnes devenues formateurs ou formatrices en entreprise, la transmission du métier apparaît comme centrale (Besozzi & Lamamra, 2017). Elles construisent même un discours vocationnel autour de la transmission en général, mais également autour de la perpétuation du métier. Ce discours va au-delà de la seule transmission des gestes, des savoirs et savoir-faire du métier. Il porte également sur la transmission de l'amour du métier et est ainsi partie prenante d'une socialisation au métier. Les personnes formatrices qui tiennent ce discours se rapprochent de l'idéal-type des « garant-e-s du métier ».

Dans un contexte de formation tourné prioritairement vers une socialisation aux exigences du monde du travail actuel, cette posture se construit comme une alternative, une forme de résistance aux objectifs de production et de rentabilité présentés comme prioritaires dans la formation en entreprise.

Au cœur du discours de ces personnes formatrices se trouve l'amour du métier, de ses spécificités, comme le soulignent les propos d'Alain, peintre-carrossier et formateur dans une grande entreprise de l'industrie automobile :

« [...] et leur transmettre le plaisir du métier. Pas qu'après quatre ans qu'on les a formés, qu'ils se disent, le métier, c'est la... c'est de la merde, après je vais... je vais changer. Aussi un petit peu leur transmettre... la mécanique, c'est quand même... c'est beau la mécanique. »

Transmettre l'amour du métier, c'est mettre en évidence les savoir-faire (« c'est beau la mécanique »), les qualifications professionnelles. Cette forme de socialisation s'inscrit dans une tradition professionnelle héritée du modèle des corporations, où un-e maître-ss(e) accompagne son apprenti-e pour la/le faire entrer progressivement dans une communauté

5. L'articulation proposée ici demande encore à être affinée, la thèse de doctorat – et l'analyse typologique qui lui est propre – étant en cours de réalisation.

de pratiques, celles des « gens de métier ». L'enjeu est double : garantir la perpétuation du métier, mais également assurer la relève pour l'entreprise qui a investi dans la formation de l'apprenti·e et qui s'assure ainsi de futures personnes qualifiées. Si le discours sur la perpétuation du métier et des traditions est important, une certaine évolution est envisagée, à l'instar d'Eric, boulanger-pâtissier-confiseur, responsable de formation et formateur dans sa petite entreprise :

« [...] le métier... une sauvegarde du métier. Et... j'ai envie toujours que notre métier soit meilleur... Et l'améliorer. »

Il ne s'agit donc pas de transmettre une image figée d'une activité professionnelle, la socialisation au métier vise ici l'accompagnement des changements qui s'opèrent dans le secteur. L'enjeu d'assurer une relève devient particulièrement important dans certains secteurs socialement stigmatisés, et de ce fait moins prisés par les jeunes, qui y entrent par défaut. Thierry, boucher et formateur dans une grande entreprise de l'industrie agro-alimentaire, souligne cet enjeu particulier :

« [...] donc faut être conscient de ça, on est peut-être un 2<sup>ème</sup> ou un 3<sup>ème</sup> choix chez certains jeunes, donc là il faut que ces jeunes, petit à petit, apprennent à respecter ce qu'ils font et puis le produit qu'ils fabriquent, et puis petit à petit ben, ils se rendent compte qu'ils ont du plaisir à faire ce qu'ils font, pis arrivés au bout de leur formation, ça va devenir un boulot, donc ça, ça a beaucoup d'importance. »

Dans ce contexte de métier stigmatisé et de choix par défaut, l'enjeu de la relève est central. Il s'agit en effet de transmettre le goût du métier à des jeunes qui ne l'ont pas choisi, afin de garantir la pérennité non seulement du métier, mais aussi de l'entreprise.

### **3.2. Une socialisation au travail qui passe par les compétences transversales**

La question des compétences transversales intervient comme contenu des différentes socialisations professionnelles, au métier, au travail ou encore à l'entreprise. En privilégiant l'analyse d'un aspect de ces compétences, l'autonomie, particulièrement prégnant dans les discours, cette question peut être plus précisément rattachée à la socialisation au travail. Considérée comme une attitude au travail aux côtés de la rigueur ou du respect (Duc & al., op. cit.), l'autonomie que devraient développer les apprenti·e·s se décline de deux manières : une autonomie de pratique et une autonomie de pensée, qui sont présentes dans les profils de manière différenciée.

L'autonomie dans la pratique professionnelle consiste à apprendre à mener à bien une tâche de façon indépendante. Elle est présentée comme un objectif pour la fin de la formation, comme le souligne Manuela, gestionnaire de commerce de détail, gérante de

magasin, responsable de formation et formatrice dans une grande entreprise de l'industrie agro-alimentaire :

*« J pense que le but est de leur donner tout ce qu'on fait... Que quand ils finissent leur formation, ben ils soient le plus autonomes possible ; pour moi, le but est de les rendre le plus autonomes possible, le plus rapidement possible, mais en fonction des...des capacités qu'ils ont. »*

Cette autonomie apparaît comme fondamentale pour les « garant-e-s du métiers » et les « reconverti-e-s » partageant une vision d'apprenti-e-s – élèves. Dans ces postures orientées vers la transmission, l'autonomie doit permettre une employabilité future des apprenti-e-s, une fois qu'elles/ils ne seront plus des jeunes en formation. Pourtant, l'exigence d'autonomie apparaît aussi chez les « entrepreneur-e-s de soi » et les « nostalgiques ». Cependant, pour ces deux profils considérant les apprenti-e-s comme des travailleurs/euses, cet objectif est à atteindre « *le plus rapidement possible* ». Il s'agit en effet d'assurer la rentabilité des apprenti-e-s, telle qu'attendue par l'entreprise. Dans les cas où existe une attente de rentabilité de l'apprenti-e, l'autonomie se confond avec une capacité à travailler seul-e, en particulier dans des tâches d'exécution. Ainsi, leur sont assignées, dès le début de leur formation, des tâches simples et répétitives qui permettent de combler les deux objectifs de la formation en entreprise : la formation de l'apprenti-e et sa participation à la productivité de l'entreprise (Moreau, 2003). C'est ce qu'exprime Marc-Antoine, employé de commerce, cadre, responsable de formation et formateur dans une grande entreprise dans le secteur bancaire :

*« Oui, oui, voilà, c'est dans des... pour donner ce que fait la banque, mais y'a quand même des apprentis, les apprentis étant quand même une-main d'œuvre intéressante aussi pour la, pour la caisse, un travail assez répétitif, mais il en faut, donc, et c'est là qu'on apprend aussi beaucoup le métier. »*

Cet extrait met en évidence l'étroite imbrication entre ces deux aspects : apprentissage du métier et autonomisation rapide des apprenti-e-s, leur permettant de devenir rentables. Si le discours sur l'autonomie se retrouve dans la plupart des idéaux-types, l'autonomie permettant une rentabilité immédiate apparaît davantage chez les « entrepreneur-e-s de soi » et les « nostalgiques », qui considèrent l'apprenti-e comme un-e travailleur/euse, d'exécution, dans le cas présent. L'accent mis sur l'autonomie de pratique renvoie avant tout à une position d'exécutant-e dans la division sociale du travail (voir 3.3), la seule autonomie demandée étant celle de produire à moindre coût. Cette attente envers des apprenti-e-s en formation témoigne non seulement d'une socialisation au travail, mais également d'une socialisation au primat de la logique productive, et ce y compris dans l'espace de formation que constitue l'apprentissage.

Une autre déclinaison de l'autonomie est évoquée, quoique dans une moindre mesure. Elle se rapporte au développement d'une forme de responsabilité individuelle, envers soi-même, son apprentissage, et plus globalement son travail. On la retrouve dans le discours

de Martial, logisticien, cadre, responsable de formation et formateur dans une petite entreprise spécialisée dans la logistique :

*« Mais dans le monde professionnel qu'on est maintenant euh... c'est comme ça hein, t'es plus, t'es souvent seul, donc il faut apprendre à se gérer et puis apprendre à se responsabiliser. »*

Il est question ici de former les apprenti·e·s à être non seulement autonomes dans la réalisation de leurs tâches, mais surtout responsables de leur travail. Il s'agit de l'une des caractéristiques centrales des discours des « entrepreneur·e·s de soi », lorsqu'elles /ils envisagent les futur·e·s cadres. Cette autonomie de pensée est également valorisée dans d'autres discours, notamment ceux des « reconverti·e·s », dont l'ambition est de former non seulement des travailleurs/euses, mais aussi de futur·e·s citoyen·ne·s. Cette forme d'autonomie se retrouve, mais dans une moindre mesure, chez les « garant·e·s du métier », qui ambitionnent de créer de futur·e·s professionnel·le·s à même de poursuivre la tradition, de perpétuer le métier et les savoir-faire hérités. Ces formateurs et formatrices insistent sur la prise d'initiative, le développement d'un esprit critique par rapport à leur pratique ou encore l'auto-évaluation de leur progression. Cette préoccupation s'inscrit dans une tendance générale privilégiant le développement croissant de l'autonomie au travail et de la responsabilisation des individus (Lallement, 2010).

À travers la place accordée à ces deux formes d'autonomie, transparait principalement une socialisation au travail, à ses exigences de productivité, rattachée au statut d'apprenti·e déjà, et à ses nouvelles logiques, caractérisées par des attentes de mobilisation accrue de l'individu (Boltanski & Chiapello, 1999). L'exigence de productivité, révélée par la question de l'autonomie de pratique, représente un enjeu sur lequel les formateurs et formatrices insistent à travers, par exemple, la familiarisation au rythme de production et à la qualité du produit.

De plus, l'insistance sur les compétences transversales, de façon générale, révèle une forte focalisation sur l'employabilité des apprenti·e·s. Ces compétences permettent en effet de démontrer la flexibilité et la polyvalence requises sur le marché du travail (Lallement, *op. cit.*). Les compétences transversales peuvent alors être vues comme des garantes de l'employabilité future des apprenti·e·s. Cela dit, elles apparaissent aussi comme des garantes de leur employabilité immédiate, puisqu'une base de compétences transversales, en particulier en termes de savoir-être et de savoirs relationnels, leur est demandée à l'entrée en apprentissage, au moment de la sélection des apprenti·e·s pour une place d'apprentissage (Duc & al., *op. cit.*).

### 3.3. Socialisation à deux destins professionnels

L'analyse des discours des « entrepreneur·e·s de soi » et des « nostalgiques » a permis d'appréhender une socialisation à deux destins de travailleurs/euses. Derrière l'enjeu de rentabilité évoqué précédemment à partir de l'exemple de l'autonomie, un autre enjeu

de socialisation au travail se profile, celui de préparer les futur·e·s travailleurs/euses à des destins bien distincts.

Cette socialisation au statut salarié est le fait de personnes formatrices (et derrière elles, d'entreprises formatrices) qui partagent une vision des apprenti·e·s travailleurs/euses : les « entrepreneur·e·s de soi » et les « nostalgiques ». Ces formateurs/formatrices mettent l'accent sur l'immédiate responsabilisation des apprenti·e·s dès l'entrée en apprentissage. C'est le cas de Carole, employée de commerce, cadre et responsable de formation dans une entreprise de la grande distribution :

*« Il est responsabilisé par rapport à sa formation, parce qu'il doit être à 100 % partie prenante, c'est lui qui a les rênes de sa formation, c'est lui qui doit donner des [im]pulsions pour faire ses bilans périodiques. »*

La socialisation à des logiques d'autonomie responsable (Lallement, *op. cit.*) prime, mais dans un but bien précis, celui de former des futur·e·s travailleurs ou travailleuses occupant une certaine position dans la division sociale du travail. Il s'agit donc d'une socialisation à un certain destin de travailleur ou travailleuse, ici en l'occurrence celui de futur·e cadre.

Mais d'autres compétences sont attendues des apprenti·e·s lorsqu'elles /ils sont perçu·e·s comme des travailleurs/euses d'exécution. Ainsi, les compétences dites « de base » sont requises pour occuper ce type de poste, comme le souligne Roberto, gestionnaire de commerce de détail, gérant et responsable de formation dans une entreprise de la grande distribution :

*« Un bon apprenti, c'est quelqu'un qui a envie, qui est motivé. Après, s'il 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<sup>6</sup>]. 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. »*

La socialisation est orientée ici vers une habitude à occuper des positions professionnelles subalternes dans la division sociale du travail. Les personnes formatrices partageant cette vision d'apprenti·e·s travailleurs/euses d'exécution (« entrepreneur·e·s de soi » et « nostalgiques ») cherchent à identifier rapidement les jeunes voué·e·s à occuper cette position dominée. Celles et ceux ayant des difficultés scolaires se voient alors déjà assigné·e·s à des tâches d'exécution durant leur formation.

De manière transversale, se retrouvent des exigences d'autonomie et de motivation au travail, mais ce que recouvrent ces notions n'est pas identique. En effet, selon le destin professionnel et social, l'autonomie recouvre, dans un cas, une autorégulation, auto-éva-

6. L'attestation fédérale professionnelle a été introduite, dès 2004, dans le système de formation professionnelle suisse. Il s'agit d'une filière de formation de moindre exigence que celle sanctionnée par le certificat fédéral de capacité. Elle est destinée à des jeunes rencontrant des difficultés scolaires.

luation et autonomie dans la gestion des tâches, et dans l'autre, avant tout une autonomie de pratique (voir 3.2), soit la capacité à exécuter de manière autonome des tâches simples.

Au travers de contenus distincts, la socialisation au travail prépare non seulement à entrer sur le marché du travail comme futur·e salarié·e, mais encore à des destins professionnels bien distincts. Ceux-ci sont construits, dès l'entrée en formation et tout au long de celle-ci, sur la base du potentiel perçu par les personnes formatrices. Les personnes interviewées font en effet régulièrement référence à la façon dont elles catégorisent les apprenti·e·s selon la capacité d'apprentissage ou la motivation perçues, autant d'« indices » dans lesquels elles projettent leur carrière future. Cette socialisation à des destins professionnels différenciés peut en outre être renforcée par la socialisation organisationnelle (voir 3.4), les entreprises préparant de futur·e·s salarié·e·s pour leur domaine, mais aussi pour elles-mêmes.

### 3.4 Socialisation à l'entreprise

La socialisation à l'entreprise ou socialisation organisationnelle, bien que présente dans la littérature, a été peu évoquée dans les propos des personnes formatrices ; pourtant, elle apparaît nettement dans les observations *in situ* effectuées sur les lieux de travail d'une partie de nos enquêté·e·s (voir **Encadré 2**).

Lors des observations, elle est apparue de manière explicite lors de cours « maison » dispensés dans certaines grandes entreprises. Il s'agit moins de former au métier que de transmettre l'idéologie de l'entreprise : être *leader* de la branche (grande entreprise de l'industrie des machines, observation 20, 27.11.2014), gagner des points sur le principal concurrent (entreprise de la grande distribution, observation 17, 03.10.2014). Lors de ces formations internes, il est attendu des apprenti·e·s qu'elles/ils adhèrent à l'idéologie de l'entreprise (entreprise de la grande distribution, observation 17, 03.10.2014).

Hormis ces moments de socialisation explicites, les observations ont surtout permis d'identifier les modalités que prend, majoritairement, cette forme de socialisation.

En effet, elle apparaît avant tout dans les dispositifs institutionnels mis en œuvre pour la formation des apprenti·e·s (journées d'accueil en début d'apprentissage, semaines d'immersion), qui permettent une « mise dans le bain » immédiate et une acculturation rapide aux valeurs et « règles d'or » de l'entreprise (écologie, dépassement de soi, engagement social). Elle a également cours au travers de l'environnement physique, les affiches, les notes et autres classements affichés aux murs qui participent *aussi* d'une socialisation aux normes de compétition et de concurrence du marché du travail (grande entreprise de l'industrie des machines, observation 20, 27.11.2014 ; grande entreprise de l'industrie des machines, observation 21, 15.01.2015 ; grande entreprise de distribution et logistique, observation 13, 10.10.2014 ; petite filiale d'un groupe pharmaceutique, observation 49, 26.06.2015). Cela se prolonge dans la présence marquée des logos d'entreprise sur l'ensemble du matériel (blocs-notes, stylos, classeurs) et sur les vêtements ou les uniformes de travail, ce qui contribue à construire une distinction entre celles et ceux qui « *en sont* »

ou pas (petite entreprise du secteur du bâtiment, entretien 54, 08.05.2015 ; entreprise de la grande distribution, observation 17, 03.10.2014 ; grande entreprise de l'industrie des machines, observation 21, 15.01.2015).

Le fait que la socialisation organisationnelle ne soit pas mentionnée par les agent-e-s de socialisation n'est guère étonnant, car c'est un allant de soi. Engagé-e-s qu'ils/elles sont dans une entreprise donnée, la socialisation à celle-ci se confond avec la socialisation au métier et au travail. Dès lors, la socialisation organisationnelle est presque toujours un impensé.

Un premier enjeu de la socialisation organisationnelle, qui est propre aux « entrepreneur-e-s de soi », est l'adhésion aux normes et valeurs de l'entreprise, notamment en termes d'organisation et de division du travail. Dans ce sens, la socialisation à l'entreprise se mêle à l'habitude aux exigences du marché du travail, dont l'entreprise se fait l'incarnation. C'est ce que l'on retrouve dans les propos de Yvan-Jacky, restaurateur et formateur dans son petit restaurant :

*« Un bon apprenti, c'est... J'ai la prétention de croire qu'on est une bonne entreprise, par rapport au succès qu'on a... C'est quelqu'un qui sait se... [...] mettre dans le moule de l'entreprise et pis qui finalement est aussi efficace qu'un employé ou que le patron. »*

Les deux objectifs sont complètement liés : se mettre dans le moule de l'entreprise, faire corps avec la culture d'entreprise, et être efficace, productif, rentable comme peut l'être un-e salarié-e. Il s'agit, et ce dès le début de l'apprentissage, d'intégrer les normes d'efficacité, de performances et de productivité attendues par l'entreprise et le marché du travail. On retrouve ici, en filigrane, l'autonomie attendue dans certains contextes et présentée précédemment.

Derrière cette attente d'efficacité associée à l'adhésion aux normes de l'entreprise se dessine un autre enjeu de la socialisation à l'entreprise, soit l'identification des futur-e-s employé-e-s de l'entreprise, une posture particulièrement promue par les « entrepreneur-e-s de soi ». Il s'agit ainsi de recruter, puis de former non seulement un-e apprenti-e, mais aussi un-e futur-e salarié-e, éprouvé-e à la culture, aux savoir-faire et à la division du travail propres à l'entreprise. Il s'agit d'un véritable investissement à moyen terme, comme le précise Carole, employée de commerce et responsable de formation dans une entreprise de la grande distribution :

*« On forme des apprentis à notre identification, à notre marque de fabrique, et puis après de pouvoir intégrer ces jeunes dans notre entreprise, ben on est aussi gagnant, parce qu'ils sont moulés à notre [...] c'est pas un joli terme, mais bon, ils connaissent... »*

C'est donc dans un calcul de coûts-bénéfices que s'opère cette socialisation à l'entreprise ; en effet, l'apprenti-e sera recruté-e pour autant qu'elle ou il, « pour reprendre le terme usité, [ait] donné satisfaction à l'entreprise » (Kergoat, 2003, p. 108). C'est alors une opéra-

tion « gagnant-gagnant » que d'avoir formé, mais aussi formaté, « moulé » l'apprenti-e, la ou le futur-e salarié-e étant déjà acculturé-e aux exigences et à l'organisation de l'entreprise.

Cependant, la socialisation organisationnelle n'est pas le seul apanage des « entrepreneur-e-s de soi » et peut se retrouver sous une forme légèrement différente chez les « garant-e-s du métier ». En effet, dans certains contextes de micro ou petites entreprises, la culture d'entreprise peut se confondre avec la culture de métier, et l'identification de futur-e-s salarié-e-s avec celle de futur-e-s membres d'une communauté de pratiques, de futur-e-s professionnel-le-s de métier. Il s'agit alors certes d'identifier un-e futur-e employé-e informé-e des enjeux de l'entreprise, mais également des savoir-faire, des trucs de métier.

Un dernier enjeu de la socialisation à l'entreprise, toujours typique des « entrepreneur-e-s de soi », est la visibilité que l'apprenti-e donne à l'entreprise. Cet aspect est probablement plus particulièrement marqué en Suisse, où l'apprentissage est largement répandu et où une part de la publicité et de la plus-value des entreprises se réalise sur le fait d'être « entreprise formatrice ». Ainsi, socialiser l'apprenti-e aux normes, valeurs, savoir-faire de l'entreprise permet également de faire reconnaître cette dernière, y compris auprès de la concurrence. C'est ce qui ressort des propos de Fabrice, mécanicien et responsable de formation dans une entreprise du secteur industriel (PME) :

*« Il va représenter l'entreprise dans d'autres entreprises indirectement. Non, ça c'est vachement important. [...] De toute façon, à partir du moment où je suis dans une autre entreprise, je le briefe un tout petit peu sur les résultats de l'entreprise. Ne serait-ce que quand [...], il doit répondre à des clients [...] C'est super important. [...] Vous êtes la carte de visite de l'entreprise, hein, apprenti ou pas. »*

À nouveau, l'apprenti-e est considéré-e comme un-e salarié-e de l'entreprise, et devient dès lors une carte de visite de celle-ci vers l'extérieur. C'est un enjeu de positionnement au sein du secteur d'activité, mais également au sein des entreprises formatrices, qui apparaît indirectement.

La socialisation organisationnelle traverse donc la socialisation au métier. Il s'agit de socialiser au métier tel qu'il est exercé dans cette entreprise en particulier, en mettant l'accent sur le savoir-faire « maison », un certain nombre d'éléments (affiches, cours) qui renvoient à la position de l'entreprise dans le secteur en attestent. Cette forme de socialisation est également fortement imbriquée à la socialisation au travail, ou en tout cas à l'organisation, à la division du travail telles que mises en œuvre par une entreprise donnée.

### 3.5 Socialisation au monde adulte

Compte tenu du contexte particulier analysé – la formation professionnelle initiale et son public adolescent – une autre forme de socialisation a cours parallèlement aux socialisations professionnelles. Il s'agit d'une socialisation générale, qui pourrait être qualifiée de socialisation au monde adulte, et qui prépare à l'entrée dans le monde adulte. En ce sens,

cette forme de socialisation participe pleinement, par la transmission de connaissances plus générales, à la transition école-travail, mais aussi adolescence-âge adulte (Cohen-Scali, 2000). Cette socialisation est au cœur des discours des « reconverti-e-s ».

Si pour les « reconverti-e-s », le projet est de former des professionnel-le-s, mais également des adultes et des citoyen-ne-s, pour d'autres types de personnes formatrices, cette socialisation s'opère parfois à « leur corp défendant ». À en croire leurs déclarations, certaines personnes formatrices estiment que cela dépasse leur rôle. Pourtant, cette socialisation semble faire partie intégrante des processus en cours durant la formation professionnelle, comme le souligne Grégoire, employé de commerce, cadre et formateur dans une grande entreprise dans le secteur bancaire :

*« Ils [les apprentis] sont, de temps en temps, ils sont très jeunes, donc ils sont encore en train de, de se créer un comportement, donc ils ont beaucoup de choses à apprendre au quotidien, donc on essaie de les aider aussi pas mal à ce niveau-là. »*

Ce formateur met ici l'accent sur la jeunesse des apprenti-e-s et sur ce qu'elles/ils doivent encore acquérir, au-delà du métier appris, notamment en termes de comportement. Cela renvoie aux compétences transversales évoquées plus haut, bien que cela touche également une autre dimension. En effet, dans ce cas, ces compétences n'ont pas uniquement à faire avec l'employabilité, mais avec l'entrée dans la société en tant qu'adultes. Socialisation au travail et socialisation plus vaste sont alors intimement liées.

Parfois, c'est vraiment la socialisation à l'âge adulte qui est au cœur du propos ; c'est ainsi que peut être comprise l'affirmation de Claudine, laborantine en chimie et responsable des apprenti-e-s dans une grande entreprise de l'industrie agroalimentaire :

*« Participer. Moi je trouve que participer à la connaissance, pouvoir transmettre, vraiment, je trouve que c'est quelque chose d'important quoi... quand on voit dans les yeux qu'on a compris, c'est un cadeau quoi, vraiment. Et ce n'est pas seulement des connaissances professionnelles, c'est aussi une connaissance de la vie... Essayer de les former à être un bon... humain ! »*

Transparaît ici la volonté de former non seulement des professionnel-le-s, mais aussi des adultes ou encore des citoyen-ne-s. C'est le cas des « reconverti-e-s », qui conçoivent leur rôle sur le modèle d'un-e enseignant-e généraliste. Selon cette posture, l'accent est ainsi tout particulièrement mis sur la transmission d'une culture plus générale qui dépasse les connaissances liées à un métier, une entreprise ou au monde professionnel. Cette manière de penser le rôle de personne formatrice et par là-même d'envisager la socialisation des apprenti-e-s, se présente comme une voie alternative, une forme de résistance à la seule socialisation au statut salarial, à la productivité et à l'efficacité. Ces personnes se positionnent du côté d'un apprentissage au sens plus large, englobant une socialisation au monde des adultes. Une forme d'accompagnement vers le monde adulte peut également se retrouver chez les « garant-e-s du métier », qui envisagent leur rôle de « maître-ssse » au sens corporatiste du terme, non seulement comme permettant d'entrer dans la communauté des pair-e-s, mais également dans le monde adulte.

## Conclusion

Au terme de l'analyse, différentes formes de socialisation professionnelle sont apparues : la socialisation au travail, au métier ou encore à l'entreprise. S'ajoute à cela, dans le contexte particulier des apprenti·e·s, une socialisation à l'âge adulte étroitement imbriquée à la socialisation professionnelle.

Tout d'abord, la socialisation au travail, à ses logiques, à son organisation, au primat de la production, apparaît comme centrale. Elle se présente ici comme une socialisation aux exigences du marché du travail – employabilité et productivité –, mais aussi à la condition salariale et à des destins professionnels marqués par la division sociale du travail. Cette socialisation professionnelle fait écho à une certaine réalité des entreprises formatrices, largement soumises au primat de la production sur la formation. Il semble donc que la transmission du métier soit mise au second plan, au profit de l'employabilité des jeunes sur le marché du travail (Moreau, 2016).

Cette socialisation au travail, frappée du sceau de la rentabilité et de la productivité, va de pair avec une certaine appréhension des apprenti·e·s, vu·e·s comme des travailleurs/euses. Elle est donc privilégiée à d'autres formes de socialisation professionnelle par des personnes (et des entreprises) formatrices partageant cette représentation, ici les « entrepreneur·e·s de soi » et les « nostalgiques ».

Dans un deuxième temps, la socialisation au métier, qui met particulièrement l'accent ici sur l'amour du métier, souligne l'importance de la transmission des gestes, des savoir-faire, mais aussi la centralité de la préparation à l'entrée dans un collectif de travail, une communauté de pratiques. Cette forme de socialisation, qui privilégie le métier, « *règne de liberté* », sur le travail, « *règne de nécessité* » (Moreau, *ibid*), peut être lue comme une forme de résistance aux changements intervenus dans le monde du travail. En effet, la socialisation au métier permet de réaffirmer le primat des qualifications, des savoir-faire de métier, sur les compétences transversales, omniprésentes dans les discours, et indirectement le primat de la formation (pour acquérir ces qualifications) sur la production. Là encore, la socialisation est adossée à une représentation des apprenti·e·s fondée sur le modèle corporatiste d'apprenant·e, passant progressivement de néophyte à membre d'une communauté de pratiques. Cette forme de socialisation apparaît tout particulièrement chez les « garant·e·s du métier », qui offrent ainsi une forme alternative de rapport au travail.

Une troisième forme de socialisation professionnelle est apparue, bien que de manière moins marquée, la socialisation à l'entreprise. Entremêlée aux autres formes de socialisation professionnelle, elle apparaît comme un allant de soi et, dès lors, comme un impensé des formateurs et formatrices en entreprise. Elle peut s'articuler avec la socialisation au métier, mettant en avant des savoir-faire « maisons », dimension qui se retrouve dans le discours des « garant·e·s du métier ». Cependant, elle est bien souvent au service d'une socialisation au travail. Il s'agit en effet de faire entrer des apprenti·e·s dans le « moule » de l'entreprise, s'assurant ainsi de futur·e·s professionnel·le·s immédiatement

opérationnel-le-s et rentables, car au fait des process de production, des techniques, voire des secrets de fabrication de l'entreprise. Mais il s'agit également de formater des futur-e-s salarié-e-s acculturé-e-s à l'ordre social de l'entreprise, à la hiérarchie et à la division du travail tels que pensés dans une entreprise donnée. Cette forme de socialisation apparaît spécifiquement chez les « entrepreneur-e-s de soi ».

Enfin, la socialisation au monde adulte apparaît dans ce corpus de manière relativement forte. En effet, socialiser aux logiques du travail et du marché de l'emploi, faire entrer les jeunes dans une communauté de pratiques sont autant de dimensions qui participent au processus de transition école-travail. Dans certains cas, une véritable socialisation au monde adulte a lieu, et ce au-delà d'une simple participation à la transition. Il s'agit alors d'une préparation à l'entrée dans la société en tant qu'adulte, citoyen-ne et pas uniquement travailleur/euse. Cette forme de socialisation peut également être lue comme une résistance aux changements intervenus dans le monde du travail en général ou plus spécifiquement aux transformations du métier. Elle s'inscrit dans le prolongement de la socialisation scolaire et de sa mission humaniste, et s'observe plus particulièrement chez les « reconverti-e-s ». Elle est aussi présente dans les discours des « garant-e-s du métier », qui envisagent leur rôle comme permettant non seulement d'entrer dans la communauté des pair-e-s, mais également dans le monde adulte.

Les différentes socialisations identifiées par la littérature se retrouvent dans ce corpus. Si elles ne sont pas inédites, elles mettent cependant en évidence le lien particulier entre l'apprentissage et le marché du travail. D'une part, et bien que le dispositif dual soit présenté principalement comme un système de formation, il apparaît comme prioritairement destiné à produire des travailleurs et travailleuses. Les socialisations professionnelles qui s'y déroulent en témoignent. Un élément plus inédit, car propre à la formation en entreprise, est la finalité de cette socialisation. En effet, la tension s'opère entre rentabilité immédiate (déjà dans l'entreprise formatrice) ou employabilité future (dans le premier emploi). D'autre part, et c'est là un autre élément original de la présente contribution, certaines formes de socialisation au métier, en particulier à l'amour du métier, ou de socialisation au monde adulte, apparaissent comme des compléments, voire de véritables alternatives à une socialisation professionnelle orientée vers la production, la rentabilité et la performance. La formation professionnelle, y compris son volet entreprise, peut ainsi offrir des formes de résistance aux normes actuelles du marché du travail, et proposer un espace temporairement protégé des logiques dominantes.

Sur la base de ces premiers éléments, il serait particulièrement intéressant de poursuivre les analyses en essayant d'identifier l'importance relative de ces différents idéaux-types, mais également de les mettre en lien avec un certain nombre d'éléments sociographiques : taille et secteur d'activité de l'entreprise dans laquelle ces personnes travaillent, mais également leur âge et leur sexe. Y a-t-il une posture de personne formatrice qui se retrouve plus fréquemment qu'une autre, et si oui, que peut-on en déduire en termes de visées de l'apprentissage et de sa relation avec le marché du travail ? L'apprentissage dual est-il

une simple anti-chambre du marché du travail reproduisant ou anticipant ses logiques dominantes, ou peut-il être, dans certaines conditions, un espace protégé, voire un espace de résistance ? Dans le même ordre d'idée, l'une ou l'autre posture est-elle plus présente dans certaines entreprises (TPE, PME) ou certains secteurs ? Sachant qu'en Suisse, les entreprises formatrices sont majoritairement des PME actives dans des secteurs donnés, ces différences pourraient révéler les conceptions du système et de ses finalités qui co-existent. Ainsi, est-ce que l'arrivée dans la formation professionnelle par apprentissage de nouveaux secteurs (santé, social) amène d'autres postures de formation, et de là, d'autres pratiques ? Ou au contraire, certains secteurs traditionnels (artisanat) résistent-ils aux changements récents du marché du travail pendant que d'autres (industrie) entreraient de plein pied dans les nouvelles exigences du marché du travail ? Par ailleurs, les postures adoptées sont-elles genrées ou liées à l'âge ? La socialisation différenciée aurait-elle un impact sur les postures et les pratiques adoptées par les personnes formatrices, les femmes adoptant, par exemple, plus volontiers un discours vocationnel et endossant un rôle plus éducatif, au contraire des hommes se retrouvant davantage dans un discours entrepreneurial forgé sur la norme du pourvoyeur principal ? Enfin, y a-t-il un effet de génération, les jeunes formateurs et formatrices s'alignant davantage sur les exigences du marché du travail, pendant que les plus âgé-e-s se positionneraient sur une défense du métier, des savoir-faire ?

Les analyses présentées ici ont permis de dégager différentes postures chez les personnes formatrices, notamment en termes d'adhésion ou de résistance aux logiques dominantes du marché du travail. Ainsi, leur représentation des apprenti-e-s, mais également les formes de socialisation professionnelle qu'elles/ils choisissent de privilégier témoignent de leur positionnement face aux évolutions du travail, aux changements de leur métier, mais aussi face au rapport entre système dual et marché du travail. Dans ce sens, analyser la socialisation professionnelle à l'aune des agent-e-s de socialisation est particulièrement opérant.

## ■ Bibliographie

- Bailly F. & Léné A. (2015), « Postface : retour sur le concept de compétences non académiques », *Formation Emploi*, n° 130, pp. 69-78.
- Bardin L. (1986), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Becquet V. & Étienne R. (2016), « Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs », *Éducation et Socialisation*, n° 41. Récupéré de <http://edso.revues.org/1634>
- Besozzi R. & Lamamra N. (2017), « Devenir formateur ou formatrice en entreprise : modes d'accès et motivations à endosser cette fonction », *INITIO*, n° 6, pp. 113-136.

- Besozzi R., Perrenoud D. & Lamamra N. (2017), « Le temps au cœur des contraintes des formateurs et formatrices en entreprise », *Revue économique et sociale*, n° 75, pp. 53-68.
- Boltanski L. & Chiapello E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Chrétien F. & Métral J.-F. (2016), « Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail », *Recherche & Formation*, n° 83, pp. 49-68.
- Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Contu A. & Willmot H. (2003), "Re-embedding situatedness : the importance of power relations in learning theory", *Organization Science*, n° 14(3), pp. 283-296.
- Darmon M. (2016), *La socialisation*, Paris, Armand Colin.
- Dubar C. (1996), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Duc B., Perrenoud D. & Lamamra N. (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*, Récupéré de <http://journals.openedition.org/edso/2818>.
- Filliettaz L., de Saint-Georges I. & Duc B. (Ed.) (2008), « Vos mains sont intelligentes ! Interactions en formation professionnelle initiale », Genève, FPSE/*Cahiers de la section des sciences de l'éducation*.
- Fuller A. (2007), "Critiquing theories of learning and communities of practice", in Hugues J., Jewson N. & Unwin L. (Ed.), *Communities of practice. Critical perspectives*, New York, Routledge, pp. 17-29.
- Hanhart S. (2006), « Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics », *Bulletin de la CIIP*, n°19, pp. 8-9.
- Kergoat P. (2003), « Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs », *Travailler*, n° 2(10), pp. 107-128.
- Kergoat P. (2006), « De l'indocilité au travail d'une fraction des jeunes populaires. Les apprentis et la culture ouvrière », *Sociologie du Travail*, n° 48(4), pp. 545-560.
- Lahire B. (2013), *Dans les plis singuliers du social. Individus, institutions, socialisations*, Paris, La Découverte.
- Lallement M. (2010), *Le travail sous tensions*, Paris, Editions Sciences Humaines.
- Lamamra N. & Besozzi R. (2019), « Former en entreprise : les pratiques éducatives au cœur du monde du travail », *Revue suisse de sociologie*, n° 45(3), pp. 317-336.

- Lave J. & Wenger E. (1991), *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Le Boterf G. (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Editions d'Organisation.
- Masdonati J., Lamamra N., Gay-des-Combes B. & De Puy J. (2007), « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale », *Formation Emploi*, n° 100, pp. 15-29.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2016), « L'apprenti et son maître », *Recherche & Formation*, n° 83, pp. 19-31.
- Perrot S. (2008), « Evolution du niveau de socialisation organisationnelle selon l'ancienneté : une analyse des premiers mois dans l'entreprise », *M@n@gement*, n° 11(3), pp. 231-258
- SEFRI (2017), *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*, Berne, Secrétariat fédéral à la formation, la recherche et l'innovation.
- Schnapper D. (2012), *La compréhension sociologique : démarche de l'analyse typologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Thébault J. (2018), « La transmission professionnelle en situation de travail », *Formation Emploi*, n° 141, pp. 67-87.