

Chapitre 6

Les parcours de transition : révélateurs d'une socialisation propre à la formation professionnelle

Barbara Duc et Nadia Lamamra

1 Introduction

Le système de formation professionnelle helvétique est largement reconnu et valorisé, tant par les acteurs économiques et politiques suisses (Dubs, 2006) que par ceux de nombreux pays occidentaux, qui s'inspirent de ce modèle. L'une des raisons de ce succès est le fort engagement des entreprises dans la formation professionnelle, notamment sous sa forme duale (Schweri & Müller, 2007 ; Wolter, Mühlemann, & Schweri, 2006) et l'insertion professionnelle qu'elle garantirait (Dubs, 2006 ; Waardenburg, 2011) au travers d'un passage aménagé entre école et marché du travail.

Or, ce dernier atout est moins prononcé que par le passé, ce que soulignent les récentes études sur la transition. En effet, le phénomène d'allongement et de complexification du processus de transition école-travail (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, & Stalder, 2011) remet en cause la capacité d'intégration et de passage aménagé qu'est censée offrir la filière duale. Le nombre important de résiliations de contrat d'apprentissage¹ qui sont constatées et dont le taux moyen est de 25% sur le plan national (OFS, 2017) en est une illustration. Cette question a cependant été peu étudiée et les travaux qui s'y sont intéressés privilégient une analyse du phénomène des arrêts prématurés d'apprentissage dans une perspective quantitative. Ces travaux ont mis en évidence les taux de résiliation de contrat ainsi que les motifs évoqués (tant par les jeunes que par les entreprises), mais n'ont pas analysé le processus complexe qui y conduit ou la variété des situations que cache un motif d'arrêt prématuré

1 Nous nous référons à la fois aux termes de « résiliation de contrat d'apprentissage » et d'« arrêts prématurés » en formation professionnelle pour désigner ce phénomène.

(Rastoldo, Amos, & Davaud, 2009 ; Schmid & Stalder, 2007 ; Stalder & Schmid, 2006). Pour combler cette lacune, une recherche qualitative en deux volets a été réalisée en Suisse romande (canton de Vaud). Le premier volet s'est intéressé au point de vue des jeunes concernant le processus conduisant à un arrêt ainsi que la signification de ce dernier (Lamamra & Masdonati, 2009) et le second, mené dans une perspective longitudinale, a évalué la situation de ces mêmes jeunes quatre ans après et le parcours suivi depuis l'arrêt (Duc & Lamamra, 2014).

S'appuyant sur les résultats de ces deux recherches, la présente contribution aborde le phénomène de la transition école-travail à partir du cas particulier des arrêts prématurés en formation professionnelle. En effet, nous considérons que l'analyse des arrêts et des parcours qui y font suite offre des éclairages particulièrement illustratifs des processus en jeu dans la transition, de son allongement et de sa complexification. Notre démarche consiste en un dialogue entre les cas particuliers de nos recherches et le contexte plus global tel que documenté par la littérature². Par ailleurs, l'approche qualitative adoptée permet d'observer finement de quoi sont faites les différentes périodes constitutives des parcours de transition. Enfin, l'analyse des parcours proposée nous donne l'occasion d'interroger les processus de socialisation professionnelle en jeu. Ainsi, si la formation professionnelle n'offre pas nécessairement toujours, ni pour tout le monde, un passage doux et aménagé vers le marché du travail, elle n'en est pas moins un espace de socialisation professionnelle adapté au contexte actuel. C'est la thèse que nous défendons ici.

Dans les sections suivantes, nous porterons notre attention sur l'entier du processus de transition tel qu'il ressort des résultats de notre recherche sur les arrêts prématurés d'apprentissage et les parcours qui y font suite. Nous nous intéresserons tant à la globalité des parcours des jeunes interrogé·e·s (fin de la scolarité obligatoire, entrée en formation professionnelle, arrêt, parcours après un arrêt) qu'à des périodes dont nous faisons l'hypothèse qu'elles sont représentatives du processus de transition et qui correspondent à des temps entre l'arrêt et la reprise de la formation ou entre la fin de la formation et l'entrée sur le marché du travail. Il s'agira de mettre en évidence ce que ces parcours révèlent non seulement de la transition école-travail mais aussi du processus de socialisation.

2 Il ne s'agit pas de généraliser des résultats qualitatifs non représentatifs mais plutôt de montrer en quoi ils sont révélateurs d'une situation globale et largement documentée.

2 Considérations théoriques

2.1 La transition, un phénomène en évolution

La notion de transition école-travail désigne le passage du monde scolaire au monde professionnel qu'expérimentent les jeunes à la fin de la scolarité obligatoire. C'est une phase clé du parcours individuel tant sur le plan professionnel que sur le plan personnel. Il s'agit en effet d'une étape fondamentale de la trajectoire d'entrée sur le marché du travail, mais aussi du passage de l'adolescence à l'âge adulte (Cohen-Scali, 2000)³.

Nous envisageons la transition comme un processus (Bergman *et al.*, 2011) qui commence avant l'entrée en formation professionnelle et se poursuit jusqu'au moment d'une insertion professionnelle durable (emploi en lien avec la formation, contrat à durée indéterminée et taux d'activité élevé) (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). Nous nous référons également à la distinction fréquemment opérée dans les travaux entre différents seuils de transition : le premier (Transition 1) désigne le passage de l'école obligatoire à la formation secondaire II (dans notre cas, la formation professionnelle initiale) ; le second (Transition 2) s'étend de la fin de la formation au premier emploi. Soulignons ici que le processus de transition englobe ces deux seuils. Dans notre étude, ces seuils seront réenvisagés en termes de périodes ou de temps de transition puisque nous nous centrons sur l'analyse de l'allongement et de la complexification des parcours.

Les nombreuses recherches menées ces dernières années en Suisse ont mis en évidence la complexité de la transition école-travail et le phénomène d'allongement que connaît ce passage (Amos, 2007 ; Behrens, 2007 ; Meyer & Bertschy, 2011 ; Rastoldo, Evrard, & Amos, 2007). En effet, si auparavant la transition de l'école au monde du travail a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique du jeune, elle correspond aujourd'hui à un cheminement, un processus long et complexe, « de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux » (Dubar, 1996). En témoigne la non-linéarité et l'hétérogénéité des parcours de

3 Sur le plan théorique, nous nous référons à la fois à des travaux suisses et français afin de traiter les problématiques relatives à la transition école-travail et à la formation professionnelle initiale, ici en alternance. Nous partons en effet du principe que malgré les différences nationales en termes de système de formation, de marché du travail et d'insertion professionnelle des jeunes, ces travaux pointent un même phénomène de complexification de la transition (Perret-Clermont, Pontecorvo, Resnick, Zittoun, & Burge, 2004).

transition que suivent près de la moitié des jeunes, que ce soit lors du premier seuil de transition (difficulté de trouver une place d'apprentissage, passage par des structures d'aide à la transition), du second (difficulté de trouver une place de travail, période de chômage) ou durant la période de formation professionnelle initiale (arrêt d'apprentissage, changement d'orientation, échec aux examens) (Davaud, Mouad, & Rastoldo, 2010; Kaiser, Davaud, Evrard, & Rastoldo, 2007). L'arrêt prématuré en formation professionnelle participe donc pleinement de ce phénomène d'allongement et de complexification (Lamamra & Masdonati, 2009).

Les recherches sur la transition soulignent que les difficultés rencontrées lors de ce processus ne touchent pas tous les jeunes indifféremment, un certain nombre de facteurs influençant son déroulement, principalement le milieu social d'origine, le statut migratoire et le sexe. Ainsi, les transitions chaotiques touchent davantage celles et ceux issu·e·s de milieux modestes, les jeunes immigré·e·s, ainsi que les filles (Amos, 2007; Bergman *et al.*, 2011; Rastoldo *et al.*, 2007).

2.2 Formation professionnelle duale et socialisation professionnelle

Certains travaux envisagent la formation professionnelle, en particulier les systèmes en alternance (dans le cas suisse, la filière duale), comme un espace aménagé de transition vers le travail (Cohen-Scali, 2000) et un lieu de socialisation professionnelle (Chaix, 1996; Dubar, 1996; Heinz, Kelle, Witzel, & Zinn, 1998; Kaddouri, 2008; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes, & De Puy, 2007; Veillard, 2000). Le lien étroit qu'entretient le dispositif dual avec le marché du travail fait qu'il connaît des logiques (concurrence pour l'obtention d'une place d'apprentissage, ségrégation, discriminations) (Hanhart, 2006) et des évolutions similaires (flexibilisation, demande d'un niveau élevé de connaissances de base, etc.) à ce dernier. De ce fait, il constitue pour les apprenti·e·s une occasion d'établir un premier contact avec le monde du travail.

Le processus de socialisation professionnelle⁴, tel qu'envisagé ici, recouvre différentes composantes : une socialisation au métier, au travail et à l'organisation, et prend place dans la confrontation de l'individu au travail, c'est-à-dire à un collectif (Capdevielle-Mougnibas *et al.*, 2013; Duc, 2012; Filliettaz, de Saint-Georges, & Duc, 2008; Veillard, 2009),

4 La notion de « socialisation professionnelle » est utilisée ici de manière générale pour désigner la socialisation secondaire (Berger & Luckmann, 1996) qui se déroule en milieu professionnel et qui a pour objectif l'habituation à l'univers du travail (par opposition à l'univers scolaire).

des situations, des activités et des procédures de travail (Heinz *et al.*, 1998 ; Kergoat, 2003). Cette confrontation est premièrement le lieu d'une socialisation au métier qui renvoie à la transmission et à l'intégration de savoirs, de techniques, de savoir-faire et de savoir-être propres à une activité professionnelle (Jellab, 2001 ; Quenson, 2001 ; Tanguy, 1991), ainsi qu'une habitude à des normes, valeurs, règles, codes propres à un domaine d'activité, qui permet de construire peu à peu ses propres pratiques (Dubar, 1996 ; Kergoat, 2003 ; Masdonati *et al.*, 2007 ; Monchatre, 2010). En second lieu, les situations d'apprentissage permettent une familiarisation avec les valeurs et la culture de l'entreprise formatrice (Kergoat, 2006), qui se rapporte davantage à une socialisation organisationnelle (Kramer, 2010). Finalement, se déroule une socialisation au travail, soit une habitude à ce monde, c'est-à-dire à l'organisation et à la division du travail, à la hiérarchie ainsi qu'aux conditions d'emploi (Castel, 1995 ; Heinz *et al.*, 1998 ; Kergoat, 2006 ; Lamamra & Duc, 2012 ; Moreau, 2003 ; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002). L'apprentissage peut ainsi être rapproché d'une situation d'acculturation au travail salarié, qui diffère de façon importante du passé scolaire de l'apprenti-e (horaires, congés, rythme de vie de l'entreprise), voire au marché de l'emploi (Duc & Lamamra, 2014 ; Lamamra & Duc, 2012 ; Moreau, 2003), notamment à travers la relation personne formatrice en entreprise et apprenti-e, où se joue un rapport entre salarié-e et futur-e salarié-e⁵ (Bahl, 2008 ; 2012).

La socialisation professionnelle va au-delà d'une simple transmission de savoirs et savoir-faire liés à un métier ou à un domaine d'activité, mais consiste également en une forme d'habitude aux logiques du travail et du marché de l'emploi. En ce sens, la socialisation professionnelle participe pleinement au processus de transition école-travail. (Cohen-Scali, 2000)

3 Éléments méthodologiques

Comme annoncé ci-dessus, les résultats exposés dans la présente contribution sont le fruit d'analyses de données recueillies dans le cadre d'une recherche en deux volets, menée auprès d'apprenti-e-s ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud. Le premier volet (Lamamra & Masdonati, 2009) se concentre sur le pro-

5 Les apprenti-e-s, bien que bénéficiant d'un contrat d'apprentissage et d'un salaire, sont encore des salarié-e-s en devenir, leur statut étant toujours celui de personnes en formation.

cessus conduisant à un arrêt ainsi qu'au moment formel de celui-ci ; le second (Duc & Lamamra, 2014 ; Lamamra & Duc, 2012), réalisé quatre ans après l'arrêt, porte sur les parcours y faisant suite.

3.1 Population étudiée

La population du premier volet de la recherche était composée de 46 jeunes ayant interrompu leur formation professionnelle duale durant la première année. Les participant·e·s ont été recruté·e·s sur une base volontaire par le biais de l'association « Transition école-métier », active dans la prévention et l'accompagnement des interruptions de formation professionnelle⁶. Afin de disposer de situations le plus variées possible, des quotas ont été fixés par rapport au sexe, au secteur professionnel et à la filière de formation suivie auparavant. Nous avons ainsi obtenu une parfaite parité de sexe (23 filles, 23 garçons), une représentation de tous les secteurs professionnels et des deux principales filières du secondaire I conduisant traditionnellement à la formation professionnelle⁷. Le second volet de la recherche a consisté en une relance de tou·te·s les participant·e·s. Dans une perspective longitudinale, les 46 jeunes interviewé·e·s initialement ont été recontacté·e·s quatre ans après. Des informations ont ainsi été collectées auprès de 42 jeunes.

3.2 Procédure, matériel et analyses

Le matériel du premier volet s'est composé d'entretiens semi-structurés. Une analyse de contenu thématique a été menée sur les transcriptions intégrales des entretiens (Bardin, 1986). Outre la vérification d'hypothèses et la recherche de thèmes issus de la littérature (procédure déductive), l'analyse a également porté sur des éléments non définis dans les questions de recherche initiales du projet (procédure inductive). En plus de l'examen des raisons conduisant à un arrêt prématuré, ces analyses ont

6 Au moment du recueil des données (2006–2007, puis 2010), l'association TEM avait pour mandat de prendre contact avec toutes les personnes ayant résilié leur contrat d'apprentissage dans le canton de Vaud.

7 L'accès à la population s'étant fait sur base volontaire, certains biais sont à déplorer. En l'occurrence, et bien que fréquemment surreprésenté·e·s parmi les jeunes ayant arrêté une formation professionnelle ou sans qualifications, les jeunes immigré·e·s sont sous-représenté·e·s dans notre population (Eckmann-Saillant, Bolzman, & de Rham, 1994 ; Rastoldo *et al.*, 2009). En effet, ce sont majoritairement des Suisses·ses ou des jeunes ayant une double nationalité qui ont accepté de répondre. Aucune analyse ne peut donc porter sur le statut migratoire des jeunes.

permis de mettre en évidence le processus conduisant à une interruption de la formation professionnelle. De plus, les entretiens ont donné un certain nombre d'informations factuelles sur les parcours suivis depuis l'entrée dans le secondaire I (déroulement du secondaire I, obtention d'un diplôme de fin de scolarité obligatoire, Transition 1, etc.).

Pour le second volet, des entretiens semi-structurés ont été planifiés. Un taux de réponse de 30% (N = 16) a été obtenu, un bon résultat considérant la spécificité de la population (mobilité importante). Deux modes complémentaires de collecte de données ont été retenus: le questionnaire (N = 6) et le suivi de dossiers administratifs (informations factuelles régulièrement actualisées par l'association TEM dans le suivi de ses bénéficiaires et documentant leur parcours de l'arrêt jusqu'à la fin de la formation ou la sortie définitive du système de formation) (N = 20)⁸.

Les entretiens semi-structurés ont procuré des informations détaillées concernant la situation actuelle de 16 jeunes, leurs parcours entre l'arrêt et le moment du second entretien, que ce soit sur le plan de la formation ou de l'insertion professionnelle, pour celles et ceux qui avaient terminé leur formation ou étaient entré·e·s directement dans l'emploi, ainsi que leur vécu subjectif de la transition école-travail. Les questionnaires (N = 6) ont permis d'obtenir des informations similaires, mais principalement factuelles. Le suivi de dossiers administratifs individuels (N = 20) a fourni des éléments factuels (reprise de formation, nouvel arrêt, etc.) sans aucune information sur la situation postérieure à la formation. Notre principale difficulté a été de composer avec ces données hétérogènes.

Diverses analyses ont été conduites. Une analyse de contenu thématique a mené à une meilleure compréhension des processus conduisant à un arrêt, à en comprendre les raisons et, pour le second volet, a offert une vision précise des parcours de 16 jeunes, ainsi que leur point de vue sur leur expérience. Elle a, en outre, permis de saisir de quoi sont faites les différentes périodes de transition, en quoi elles sont révélatrices du phénomène général de transition école-travail et en quoi elles documentent la socialisation professionnelle en jeu durant cette

8 Vu les informations collectées par entretiens, il ne semble pas que seules les personnes ayant connu un parcours aisé aient accepté de nous rencontrer. En effet, en comparaison aux données recueillies par questionnaires et par suivis de dossiers, ces parcours (situations de deuxième arrêt, difficultés à retrouver une place d'apprentissage, voire abandon de toute formation) ne semblent pas différer de ceux des personnes ayant refusé de participer ou n'ayant pas pu être jointes.

période. Menée en parallèle, l'analyse descriptive a présenté une image photographique de la situation des jeunes quatre ans après leur arrêt, lors de la seconde collecte de données, et a permis de reconstruire leur parcours depuis le secondaire I jusqu'à leur situation au moment de cette seconde collecte.

4 De la formation au marché du travail : temps de transitions et socialisations

La transition sera abordée dans cette section en trois temps. Premièrement, les parcours seront envisagés dans leur globalité, comme illustratifs du phénomène général de transition, de son allongement et de sa complexification. Dans un deuxième temps, le processus conduisant à un arrêt d'apprentissage permettra de faire apparaître les enjeux de transition et de socialisation durant l'expérience en formation professionnelle. Enfin, une troisième section analysera de près les parcours suivant un arrêt, mettant l'accent sur ce qui se passe durant les divers temps de transition et proposant une relecture en termes de socialisation.

4.1 Parcours de transition de la formation à l'emploi de jeunes ayant vécu une interruption d'apprentissage

Comme évoqué précédemment, la transition école-travail est à considérer comme un processus débutant en amont de la fin de la scolarité obligatoire et se poursuivant au-delà de l'entrée sur le marché du travail. Ainsi, pour avoir une représentation précise du phénomène, seules des données longitudinales peuvent nous informer sur des parcours de transition complets, à l'instar de l'étude TREE (Bergman *et al.*, 2011). Nos données permettent de reconstituer un pan relativement long des parcours des jeunes interviewé·e·s (voir Figure 1) : secondaire I, seuil de Transition 1 et entrée en formation professionnelle, processus conduisant à l'arrêt et arrêt lui-même, parcours après un arrêt, insertion professionnelle.

Afin de reconstituer les parcours suivis, nous avons retenu les éléments suivants : scolarité durant le secondaire I, changement au secondaire I (réorientation, redoublement), diplôme du secondaire I (attestation, certificat ou absence de diplôme), seuil de Transition 1, formation professionnelle, arrêt (arrêt 1, survenu avant le 1^{er} entretien ; arrêt ou arrêt 2, documenté par notre étude ; arrêt 2 ou arrêt 3, intervenu

après le 1^{er} entretien), reprise de formation, seuil de Transition 1½ (après l'arrêt et avant la reprise d'une formation)⁹, CFC, Transition 2, emploi.

Sur les 46 jeunes rencontré·e·s, 23 avaient connu une scolarité non linéaire (redoublement, réorientation) et 23 une Transition 1 indirecte, ce qui donne déjà un premier indice sur l'analyse des parcours et qui renvoie aux travaux sur la transition en Suisse (Bergman, *et al.*, 2011) : la linéarité n'est plus la règle, que ce soit durant la scolarité obligatoire et au moment de l'entrée en formation professionnelle, puis par la suite, comme le montre la Figure 1, durant la formation et le passage à l'emploi.

De manière générale, la Figure 1 illustre tout d'abord l'hétérogénéité des parcours de transition des jeunes ayant vécu un arrêt prématuré. En effet, 28 tracés distincts ont été nécessaires pour rendre compte de la trajectoire de 46 jeunes. Nous en avons retenu 23 pour le présent chapitre, supprimant les cinq qui s'interrompaient lors de l'arrêt (et pour lesquels nous n'avions obtenu aucune information lors du second volet de la recherche). Ces cinq cheminements concernent six personnes. Seuls sept types de parcours sont empruntés par plus d'une personne (le 1 par sept jeunes, les 2 et 3 par quatre, le 4 par trois, les 5, 6 et 7 par deux) ; tous les autres sont des trajectoires individuelles. Nous pouvons conclure qu'il y a une très importante diversité de parcours de transition. La représentation schématique de ces cheminements met également en évidence les phénomènes de complexification et d'allongement de nombre de parcours de transition, largement documentés. En effet, la plupart des tracés sont discontinus (redoublement, arrêt, temps de transition, etc.), parfois chaotiques (plusieurs arrêts, répétition de temps de transition, non obtention de diplôme). Cela influe directement sur la durée des trajectoires qui peuvent être marquées par une scolarité parfois prolongée par des réorientations ou des redoublements, une Transition 1 non linéaire, un ou plusieurs arrêts en formation professionnelle, suivis par une nouvelle Transition 1½, une reprise de formation, une Transition 2 avant l'entrée en emploi. Ces éléments peuvent être rapportés

9 Nous parlons de *Transition 1½* pour distinguer ce moment des deux seuils usuellement retenus par la littérature : la Transition 1 et la Transition 2. Si le temps de transition T2 est assez représentatif de l'état actuel du marché du travail (taux de chômage élevé chez les jeunes diplômé·e·s) (Département fédéral de l'économie, 2005 ; OFS, 2011), le temps de transition T1½ apparaît de façon inédite. Le terme *Transition 1½* est en outre une façon de rattacher ce nouveau seuil de transition à la T1, dont il est la suite et de souligner le fait que nous analysons les arrêts non pas comme phénomènes en soi, mais comme illustratifs des processus de transition qui se sont complexifiés et allongés.

aux données récentes pour Genève et qui soulignent que, sans compter la scolarité obligatoire, il faut en moyenne six ans pour compléter une formation professionnelle de trois ans (Mouad & Rastoldo, 2015). Dans le prolongement de cette considération globale, il est important de relever que les temps de transition – que ce soit les Transition 1, 1½ et 2 – sont présents dans quasi tous les cheminements qui ressortent de notre étude. Seules deux trajectoires n'en connaissent aucun, les parcours 8 et 16.

Par conséquent, les trajectoires retracées ici s'éloignent largement du parcours idéal, à savoir le modèle linéaire de carrière (passage direct entre secondaire I, formation professionnelle, obtention du CFC et emploi) hérité des Trente Glorieuses, tel qu'il apparaît encore fréquemment dans les représentations de certain·e·s acteurs et actrices de la formation professionnelle, mais aussi des parents (Widmer, Ritschard, & Müller, 2009). Le tracé qui s'en rapproche le plus est le parcours 8, qui présente une scolarité linéaire, l'obtention d'un diplôme de fin d'études, une entrée en formation professionnelle et une reprise de formation après l'arrêt sans temps de transition, l'obtention d'un CFC et l'entrée directe en emploi¹⁰. À contrario, certains chemins sont particulièrement chaotiques sous divers aspects. Le parcours 17 se caractérise notamment par trois arrêts de la formation professionnelle, l'absence de CFC et une entrée difficile sur le marché du travail (alternance d'emplois non qualifiés et de temps de transition). Les parcours 7 et 23 quant à eux, se caractérisent par un second arrêt, mais surtout par la non-reprise d'une formation après cet arrêt et une entrée plus ou moins difficile sur le marché du travail non qualifié (seuil de transition marqué puis entrée en emploi ou alternance entre diverses périodes de transition et d'emploi).

À la suite de ces considérations générales, plusieurs types de parcours peuvent être mis en évidence, car il est possible de les envisager comme révélateurs des enjeux de transition actuels. Tout d'abord, les parcours les plus linéaires, notamment après l'arrêt, concernent sept personnes (parcours 2, 8, 16 et 22). Après l'arrêt, la reprise de formation se fait sans temps de transition. Dans ce cas, l'arrêt peut être considéré comme un épisode ponctuel dans un parcours. Une reprise de formation immédiate, l'obtention du CFC, suivie d'une insertion sans délai dans l'emploi, laissent penser que le principal enjeu de ces parcours se situe au niveau de la Transition 1. Il s'agit ici de choisir un métier, l'arrêt servant à se réorienter, à réajuster sa décision ou à changer d'entreprise. Par ail-

10 Les parcours linéaires sont plus nombreux si on ne considère que les parcours post-arrêt. Ceci a été fait dans plusieurs publications (Duc & Lamamra, 2014; Lamamra & Duc, 2012), mais n'est pas l'objet de la présente contribution.

leurs, les parcours 8 et 16 sont également intéressants, car ils pourraient illustrer de manière assez typique les nouvelles trajectoires de formation et d'emploi, que l'on pourrait qualifier de « linéarité en pointillé ». Dans ce cas, les parcours sont caractérisés par des changements, des réorientations, qui ne perturbent pas (à part en termes d'allongement) la trajectoire (pas d'arrêt durable à la suite des interruptions de contrat, pas de temps de transition avant d'entrer dans une première, une deuxième, voire une troisième place d'apprentissage, une entrée directe dans l'emploi).

Ensuite, les parcours qui s'illustrent par un seuil de Transition 2 marqué se répartissent en deux groupes : ceux caractérisés par un temps de transition avant l'entrée en emploi, assez représentatifs de l'état actuel du marché du travail (voir note 9) et ceux qui révèlent des alternances entre emploi et temps de transition, modèle typique des nouvelles formes d'insertions professionnelles des jeunes principalement étudiées en France (Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002) mais qui, vu les travaux sur la transition, semblent toucher également l'insertion professionnelle en Suisse (Bergman *et al.*, 2011). Ce second groupe de parcours (12, 18 et 19) signale une certaine fragilité sur le marché de l'emploi qui pourrait s'inscrire en continuité à des épisodes antérieurs ayant déjà précarisé le cheminement (deux arrêts et T1½ pour trois personnes, secondaire I non linéaire et T1 pour deux personnes). Ces situations se rapprochent de parcours chaotiques.

Enfin, des trajectoires où l'entrée sur le marché du travail se fait au travers d'un emploi non qualifié (parcours 7, 15, 17 et 23) sont relevées. Cinq personnes sont concernées et ont en commun, outre l'emploi non qualifié, un tracé marqué, d'une part, par un temps de transition (T1½ ou T2¹¹) et, d'autre part, par deux, voire trois arrêts. Par ailleurs, quatre d'entre elles (parcours 7, 14 et 17) connaissent une alternance entre emploi et temps de transition, comparable à ce qui a été relevé concernant l'entrée sur le marché de l'emploi qualifié. Ainsi, si un arrêt en soi n'est pas nécessairement dommageable, la répétition de ce type de situations peut fragiliser les personnes et les parcours. De plus, lors du second volet de l'étude, les cinq personnes alternant emploi et temps de transition étaient de nouveau hors emploi, ce qui illustre la précarité

11 Nous avons qualifié le temps de transition précédent l'emploi de T2, lorsque la personne avait indiqué ne pas vouloir reprendre de formation et qu'elle occupait un CDI (contrat à durée indéterminée). Pour les autres situations, qui voient s'alterner les emplois (petits jobs) et les temps de transition, nous les avons identifiés comme T1½, car la possibilité de retourner et de terminer une formation était encore ouverte.

des insertions sans qualifications, déjà à court, mais surtout à moyen et à long terme.

L'analyse des parcours longitudinaux des apprenti·e·s ayant connu un ou plusieurs arrêts de formation permet de mieux saisir comment se fait, au fil des événements, l'allongement du parcours de formation. Cette complexification illustre en premier lieu l'éloignement avec les parcours-modèles linéaires, mais pour autant elle ne signifie pas nécessairement une dévalorisation. Dans un contexte général de non-linéarité des trajectoires de vie (interruptions, réorientations, temps d'attente) (Bessin, 2009; Grossetti, Bessin, & Bidard, 2009), certaines situations semblent être des « linéarités en pointillé ». Ainsi, un événement particulier (redoublement, période de transition, arrêt) ne constitue pas un risque à lui seul. Cependant, il s'agit de regarder avec attention d'autres cas, où la discontinuité révèle des situations davantage chaotiques et fragilisantes. Ainsi, la répétition des arrêts, mais aussi l'alternance entre emploi et temps de transition, représentent des risques plus importants en termes de parcours de formation et d'emploi, mais aussi de santé physique et mentale (Lamamra & Duc, 2013). Enfin, au-delà de l'allongement de la transition, la lecture globale de ces parcours met l'accent sur la singularité (la variété) des trajectoires. Serait-on en train de quitter les parcours-types pour des parcours individuels révélateurs des logiques actuelles, notamment sur le marché du travail ?

Ces premiers résultats descriptifs ne feront guère l'objet d'une analyse en termes de socialisation, les sections 4.2 et 4.3 y revenant de façon plus approfondie à partir de l'expérience en formation professionnelle et des Transitions 1½ et 2. Il est toutefois intéressant de s'arrêter sur la Transition 1 en insistant sur l'importance qu'elle a prise dans le parcours des jeunes. En effet, la moitié de notre population fréquente plus ou moins durablement des structures de transition (une à deux années), ce qui correspond par ailleurs au taux relevé par l'étude TREE au sujet des modalités de transition indirecte entre le secondaire I et le secondaire II (Bergman *et al.*, 2011). Ainsi, pour les jeunes concerné·e·s, le parcours linéaire est déjà un mythe avant même l'entrée en formation professionnelle. Peut-on alors parler d'une forme d'apprentissage de la non-linéarité ? En outre, si l'on s'intéresse à l'entier du parcours, nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas d'une socialisation aux réorientations, bifurcations, arrêts, reprises, alternances, typiques des trajectoires de formation et d'emploi contemporains (Fournier & Bourrassa, 2000; Nicole-Drancourt & Roulleau-Berger, 2002).

4.2 L'expérience en formation professionnelle : enjeux de transition et première socialisation professionnelle

Le passage en formation professionnelle et l'expérience de l'apprentissage en entreprise se donnent à voir, dans notre corpus, au travers des raisons évoquées par les jeunes pour expliquer leur arrêt prématuré. Cinq types de raisons apparaissent : les relations au travail (N = 23), l'impossibilité d'apprendre le métier (N = 23), les problèmes de transition école-apprentissage (N = 10), les contraintes du monde du travail (N = 8) et, enfin, les contingences externes (N = 2) (Lamamra & Masdonati, 2009). La plupart du temps, ces raisons se cumulent, les personnes n'interrompant pas leur formation pour un seul motif. Trois raisons témoignent prioritairement de l'expérience en formation professionnelle, de la transition et des enjeux de socialisation¹². Il s'agit de tout ce qui a trait aux relations au travail, aux conditions de formation et aux conditions de travail.

Très prégnantes dans le discours des jeunes, les relations au travail peuvent révéler des enjeux de transition, en particulier des problèmes d'ajustement à un environnement adulte, des difficultés relatives au passage d'une sociabilité adolescente à une sociabilité adulte. Ainsi, outre les « simples » problèmes d'entente entre collègues, d'ambiance de travail, la question relationnelle témoigne de la dureté de la socialisation au travail, en particulier lorsque les problèmes sont d'ordre structurel (mobbing, harcèlement sexuel, statut d'apprenti·e). Dans ces cas de figure, est mise au jour la position particulière de l'apprenti·e tout en bas de la hiérarchie de l'entreprise, dans une insertion provisoire dans l'emploi et/ou dans l'entreprise, et de ce fait fréquemment isolé·e face au collectif de travail. Dans de telles situations, les jeunes font le difficile apprentissage des règles du monde du travail, ainsi que de leur position particulière dans la division sociale du travail.

Les conditions de formation révèlent également des enjeux de transition, car derrière les performances scolaires (résultats, échecs aux examens) ou la qualité de l'encadrement et de la formation dans l'entreprise (faible charge de travail, temps insuffisant de la personne formatrice), se cachent des éléments tels que le changement de rythme scolaire, le type d'encadrement et le personnel enseignant (en école ou en entreprise). Ces conditions de formation dévoilent non seulement un système fondé sur un apprentissage dans deux lieux de formation distincts, mais encore un aspect supplémentaire du statut d'apprenti·e :

12 Pour des résultats plus détaillés concernant les raisons de l'arrêt, les enjeux de transition et de socialisation, voir l'article de Lamamra & Duc (2012).

son caractère flou, ambigu. En effet, ayant quitté le monde scolaire « traditionnel », les jeunes ne sont plus des élèves, mais restent des personnes apprenantes ; elles et ils travaillent, sans être pour autant des professionnel-le-s. L'ambiguïté du statut, comme la coexistence de lieux de formation divers, met en évidence une tension entre deux logiques parfois antagonistes et particulières à l'apprentissage dual : la tension produire/former (Moreau, 2000). Ainsi, derrière les conditions de formation, on pourrait parler d'une sorte de socialisation au monde de l'apprentissage, liée à cette ambiguïté fondatrice (Moreau, 2000).

Les conditions de travail peuvent, elles aussi, cacher des enjeux de transition. Ainsi, au-delà des contraintes liées aux métiers (pénibilité, horaires), ces conditions peuvent révéler les difficultés pour des petites entreprises à aménager le travail, afin que l'apprenti·e puisse s'habituer progressivement à la pénibilité, aux horaires, mais aussi à la charge mentale du temps professionnel. Ainsi, l'adaptation à un rythme, à des horaires (en termes d'heures d'activité, mais aussi de vacances) rend visible le passage de l'école au travail, mais aussi du monde de la formation à celui de la production. Les jeunes apprennent donc les logiques, les contraintes, la dureté du travail.

L'expérience en formation professionnelle, selon nos études, questionne le modèle dual et sa capacité à aménager le passage entre école et monde du travail. Cependant, si l'apprentissage n'offre pas toujours, comme dans les cas étudiés ici, un temps adapté pour se familiariser progressivement aux réquisits du marché du travail, il reste un lieu important de socialisation professionnelle. Il offre une première confrontation à un collectif de travail, à son organisation, à la division du travail entre jeunes et expérimenté·e-s, entre apprenti·e-s et professionnel-le-s (Chaix, 1996). Au travers de cette division du temps professionnel, les jeunes sont socialisé·e-s aux divers statuts d'emploi (Kergoat, 2003), en particulier au statut hybride d'apprenti·e-s, lié à la tension produire/former.

4.3 Des temps de transition qui mettent en évidence la complexité du processus et une autre forme de socialisation professionnelle

Dans cette section, nous proposons de revenir sur deux temps de transition, T1^{1/2} et T2¹³, dont nous avons vu la récurrence dans les par-

13 Si les parcours dès le secondaire I ont pu être reconstitués, les jeunes n'ont pas été interrogé·e-s en détail sur ce qui précédait l'entrée en formation professionnelle, aussi le matériel n'est-il pas adéquat pour examiner de quoi est faite la T1. La T1^{1/2} a été prise en considération dès lors qu'elle excédait

cours de transition empruntés par les jeunes interviewé·e·s (4.1). Leur importance nous a conduites à étudier le contenu de ces périodes, afin notamment de faire ressortir en quoi elles participent de la socialisation professionnelle des jeunes.

Les temps de transition peuvent être particulièrement longs (de six mois à trois ans pour la T1½) et sont investis de différentes significations. La T1½ est souvent orientée vers la recherche d'une nouvelle formation ou d'une place d'apprentissage et se caractérise par une alternance importante de différentes situations : passage par des structures d'aide à la transition, stages, petits jobs, périodes de chômage ou sans activité.

J'ai fait une période de chômage, après j'ai eu la Mobilet [structure de transition] et j'ai refait encore une période de chômage. C'était un peu plus long. [...] il y a eu aussi un autre truc de jeunes qui arrêtaient leur apprentissage [TEM] ! [...] j'ai fait des stages de peintre en bâtiment, [...] pis après le chômage, ils m'ont placé à l'atelier 36 [mesure de réinsertion du chômage].

Jacques¹⁴, ex-apprenti menuisier, en formation d'agent d'exploitation (parcours 28).

L'alternance décrite par cet apprenti illustre les difficultés relatives à la reprise de formation, à savoir choisir une nouvelle orientation et surtout retrouver une place d'apprentissage après un arrêt et ce dans un marché des places d'apprentissage tendu.

Certaines personnes cumulent les activités, les périodes de transition deviennent alors des périodes de surcharge :

Euh, j'avais commencé en 2007 à travailler dans un institut de sondages. [...] Bah, j'arrête la semaine prochaine. Parce que j'ai trouvé un autre petit job dans un EMS à C. [nom de la ville]. Je travaille les week-ends et, [pour l'institut de] sondages, je travaillais le soir dans la semaine. [...] Ouais c'est... parce que là j'ai les trois. J'ai l'école, le stage et l'EMS plus les sondages, ça fait...

Stella, ex-apprentie esthéticienne, en formation d'assistante en soins (école) (parcours 26).

L'enjeu pour cette jeune femme durant la T1½ est de gagner de l'argent, mais aussi de se familiariser avec le domaine dans lequel elle aimerait se

six mois, alors que la T2 est considérée immédiatement après l'achèvement de la formation.

14 Tous les prénoms présentés avec les extraits sont des pseudonymes.

réorienter. Au moment de l'entretien, elle a recommencé une formation, mais n'a pas encore abandonné son emploi du temps surchargé.

Ces situations d'alternance, voire de cumul d'activités, se retrouvent également durant la T2, où les diplômé·e·s enchaînent des formations et des emplois précaires (taux d'activité faibles, contrat à durée déterminée – CDD) en attendant de décrocher un « véritable » premier emploi. Le cumul d'activités est, dans cette période de Transition 2, étroitement lié aux incertitudes du marché du travail. Dans l'attente de trouver un premier emploi, les jeunes effectuent des stages, mais essaient également de continuer à se former, leur crainte principale étant la déqualification¹⁵.

Une partie des jeunes interviewé·e·s fait également l'expérience de l'inactivité durant cette période, soit des périodes sans activité de formation ou de travail. Cela contraste fortement avec les périodes caractérisées par le cumul. L'inactivité peut, elle aussi, être brève (un mois) ou s'étendre jusqu'à une durée considérable (un an et demi).

C'était du laisser-aller complet, euh, j'étais vraiment, euh, j'avais envie, rien envie de faire. Euh, je restais à la maison et puis je laissais traîner, j'avais des piles de lettres à envoyer et puis, euh, j'envoyais pas. Et puis, en même temps, j'avais envie de m'en sortir mais j'avais rien envie de faire pour.

Stella, ex-apprentie esthéticienne, en formation d'assistante en soins (parcours 26).

Lors de la Transition 2, l'inactivité fait d'autant plus peur, qu'elle met en péril l'insertion professionnelle.

J'ai rien trouvé pendant une année. [...] J'étais assez tête, j'avais pas envie de me retrouver caissière dans un magasin...

Aurélie, gardienne d'animaux diplômée (parcours 24).

Mais au-delà de la question de l'insertion, c'est là encore la crainte de la déqualification qui rend l'inactivité particulièrement délétère. En effet, ces jeunes viennent à peine d'obtenir leur CFC et souhaitent travailler dans leur domaine de compétences. Ici, la déqualification est perçue comme un déclassement, ne pas pratiquer le métier appris, c'est le risque

15 Pour les jeunes interviewé·e·s, la crainte porte sur la perte des qualifications acquises durant leur formation et sanctionnées par l'obtention d'un CFC. Le fait de ne pas pratiquer l'activité apprise les incite à craindre une perte des savoirs et des savoir-faire récemment acquis.

de devoir faire un métier non qualifié, socialement dévalorisé, ce qui agit dès lors comme un repoussoir.

Ces périodes d'alternance, de cumul ou d'inactivité, caractérisant les temps de transition de la population étudiée ne sont pas exceptionnelles. Le marché de l'emploi est marqué par cette même irrégularité : périodes de formation continue, de chômage, changement d'activités illustrent le déroulement de nombreux parcours professionnels, en particulier chez les jeunes (Fournier & Bourrassa, 2000 ; Trottier, 2000). À ce titre, la transition peut être considérée comme une véritable socialisation aux logiques du marché de l'emploi. On pourrait effectivement postuler que la flexibilité attendue de ces jeunes durant ces périodes (passage par des structures d'aide, reprise de formation, emploi précaire, inactivité, formation continue, etc.) préfigure ce qui sera attendu sur le marché du travail, en termes de capacité d'adaptation, de flexibilité, voire de motivation. En outre, la crainte particulièrement forte de la déqualification lors de la Transition 2 les familiarise avec des formes d'emploi ne leur garantissant aucune insertion durable (Kergoat, 2003).

En premier lieu, on constate un nombre croissant de stages. Il s'agit parfois d'un véritable tournus, qui ressemble davantage à de l'occupation qu'à de l'orientation, en particulier lorsque la période de transition s'étend. Cependant certains peuvent offrir des occasions de découvrir de nouvelles entreprises et de tester des métiers inconnus, voire de trouver une nouvelle place d'apprentissage :

Pendant une année et demie, j'ai vogué entre les deux magasins de sports A. et puis S. Et puis ensuite, j'ai fait plein de stages et tout et j'ai trouvé, j'ai trouvé.

Virginie, ex-apprentie employée de commerce, en formation de gestionnaire de commerce de détail (parcours 4).

Lors de la T2, quand la pression est plus forte, que la crainte de la déqualification ou des difficultés d'insertion sont présentes, certain·e·s jeunes acceptent des formes d'emploi ne leur garantissant ni un emploi à terme, ni un salaire suffisant. On peut alors véritablement parler de sous-emploi :

Entre-temps, j'ai trouvé une sorte de petit boulot au vivarium de X [nom de la commune]. Ils cherchaient quelqu'un pour venir travailler les week-ends [...]. Et j'ai accepté, parce que j'ai dit : « Voilà, ça peut faire une petite occupation. » [...] Ils m'offraient 100 francs pour la journée... c'était du bénévolat, mais ils nous donnaient 100 francs pour la journée... ça m'a

payé les transports et la nourriture [...] Je suis restée presque une année, ça m'occupait et après j'ai trouvé [son poste actuel].
Aurélie, gardienne d'animaux diplômée (parcours 24).

Certain·e·s se voient proposer un premier emploi à durée déterminée ou alors à temps partiel. Ces situations ne relèvent pas nécessairement de choix, mais d'une nécessité à accepter les conditions proposées par un marché du travail tendu, en particulier pour les jeunes. Le temps partiel peut également faire suite à une situation de cumul d'activités débutée durant la T2 :

Après mon apprentissage, j'ai continué un peu entre guillemets des études. [...] Parce que, bah... Après l'apprentissage en général, c'est rare qu'on trouve une place tout de suite parce qu'on n'a que le CFC et pas d'expérience ni rien. Donc j'ai continué avec un master en informatique. Et puis une maîtrise du français. [...] en étant 50% au travail et 50% aux cours.

Tiffany, employée de commerce diplômée, assistante de direction (parcours 9)

Durant leur première expérience dans le marché du travail, mais surtout au cours des périodes de transition qui jalonnent leur parcours, ces jeunes ont été socialisé·e·s aux nouvelles formes d'emploi. Elles et ils ont expérimenté ce qui était jusque-là des formes atypiques d'emploi, mais qui se sont généralisées dans un contexte économique tendu. Au cours de l'expérience qui les conduit à l'arrêt, comme durant le parcours qui y fait suite, ces jeunes se sont donc socialisé·e·s au travail, à ses logiques, à ses contraintes, à sa hiérarchie, mais aussi aux nouvelles formes d'emploi et aux logiques en vigueur sur le marché du travail.

5 La transition comme lieu de socialisation

Les parcours des jeunes examinés dans le présent chapitre illustrent la transition école-travail, telle qu'elle a été étudiée au niveau suisse, soit un phénomène qui s'est considérablement allongé et complexifié. Cependant, l'analyse détaillée de ce qui constitue ces parcours souligne un aspect peu approfondi jusqu'alors : la transition école-travail comme espace de socialisation. En effet, l'entier du parcours de transition (soit la fin du secondaire I, l'entrée en formation professionnelle, l'expérience ayant conduit à l'arrêt, mais aussi le parcours qui le suit) peut être vu comme

une forme de familiarisation au monde du travail, à ses contraintes, à sa rudesse. On peut dès lors véritablement parler de socialisation et ce à divers niveaux.

La Transition 1, non linéaire pour la moitié des jeunes de notre population (mais aussi plus largement de la cohorte TREE), confronte les jeunes, à peine sorti·e·s de la scolarité obligatoire, aux réalités du marché, en l'occurrence celui des places d'apprentissage qui fonctionne comme le marché du travail (concurrence, sélection, ségrégation ou encore discrimination). La Transition 1 agit donc comme un espace de socialisation à des parcours de formation et d'emploi non linéaires et fragmentés, c'est aussi, dans certains cas, une première socialisation à la flexibilité qui sera attendue plus tard sur le marché du travail.

L'expérience en formation professionnelle duale met les apprenti·e·s au contact avec les contenus du travail, de l'activité, elle leur permet de rencontrer des pairs et d'entrer dans un collectif de travail. Les jeunes ont ainsi été *socialisé·e·s au métier*, à ses normes, à ses codes, à son langage. Plus généralement, l'expérience en entreprise a permis aux jeunes d'être *socialisé·e·s au travail* (Kergoat, 2003, 2006), à ses règles (horaires, productivité), à ses contraintes (hiérarchie, division et organisation du travail), à sa violence parfois (souffrance). Mais elles et ils sont également socialisé·e·s à une logique propre à la filière duale : la tension produire/former.

Après l'arrêt, durant les différentes périodes de transition, ces jeunes connaissent encore une autre forme de socialisation (Heinz, 2002 ; Lamamra & Duc, 2012 ; Plomb, 2007). En effet, l'alternance ou le cumul de moments de formation, d'inactivité, de chômage, de stages, d'emplois précaires, qui marquent ces périodes de transition, ne sont pas exceptionnels. Le marché de l'emploi est caractérisé par cette même irrégularité : périodes de formation continue, de chômage, changement d'activités illustrent le déroulement de nombreux parcours professionnels, en particulier chez les jeunes (Fournier & Bourrassa, 2000 ; Trottier, 2000). À ce titre, la transition peut être considérée comme une véritable *socialisation aux logiques du marché de l'emploi*. On pourrait effectivement postuler que la flexibilité attendue de ces jeunes durant ces périodes (passage par des structures d'aide, reprise de formation, emploi précaire, inactivité, formation continue, etc.) préfigure ce qui sera exigé sur le marché du travail, en termes de capacité d'adaptation et de flexibilité.

De ce point de vue, on peut souligner que le modèle dual ne propose pas nécessairement une transition douce et aménagée vers le

marché du travail. Cependant, l'entier du processus de transition, y compris l'expérience en formation professionnelle prépare de manière brutale au monde professionnel, aux logiques du travail, du marché de l'emploi et des formes spécifiques d'emploi qui touchent les jeunes. La transition proposée par la formation professionnelle fonctionne donc comme un espace-temps de socialisation professionnelle. En parallèle, une socialisation particulière à la formation professionnelle a lieu, soit une habitude à deux logiques (produire/former) non plus concurrentes, mais imbriquées. Cela est non seulement utile pour entrer en apprentissage, pour travailler par la suite dans une entreprise formatrice au contact d'apprenti·e·s ou comme personne formatrice, mais aussi pour se préparer aux parcours de vie irréguliers où des périodes de formation alternent ou se cumulent avec des périodes d'emploi. Plus généralement, cette socialisation à la double logique de production et de formation prépare les jeunes à la logique de la formation tout au long de la vie et à la nécessité de se rendre sans cesse « employables ».

6 Références bibliographiques

- Amos, J. (2007). Transitions école – emploi : apports de la recherche TREE. In M. Behrens (Éd.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 43–53). Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Bahl, A. (2008). *Die Situation des ausbildenden Personals in der betrieblichen Bildung (SIAP)*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bahl, A. (2012). *Ausbildendes Personal in der betrieblichen Bildung: Empirische befunde und strukturelle Fragen zur Kompetenzentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Behrens, M. (Éd.). (2007). *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure*. Neuchâtel: Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP).
- Berger, P., & Luckmann, T. (1996). *La construction sociale de la réalité* (P. Taminiaux, Trans.). Paris: Armand Colin.
- Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T., & Stalder, B. E. (Éds.). (2011). *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study*. Berne: Seismo.
- Bessin, M. (2009). Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique. *Informations sociales*, 156, 12–21.

- Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N., & Huet-Gueye, M. (2013). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V*. Toulouse: Université de Toulouse.
- Castel, R. (1995). *Métamorphose de la question sociale: Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Éducation permanente*, 128, 103–115.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Davaud, C., Mouad, R., & Rastoldo, F. (2010). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre*. Genève: SRED.
- DEFR. (2005). *Chômage des jeunes en Suisse. Explications et mesures prises*. Berne: OFFT/SECO.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.
- Dubs, R. (2006). *Rapport d'expertise sur les questions concernant la formation professionnelle en Suisse*. Bern: hep.
- Duc, B. (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*. Université de Genève, Genève.
- Duc, B., & Lamamra, N. (2014). Young People's Progress after Dropout from Vocational Education and Training: Transition and Occupational Integration at stake. A Longitudinal Qualitative Perspective. In A. C. Keller, R. Samuel, M. M. Bergman, & N. K. Semmer (Eds.), *Psychological, Educational, and Sociological Perspectives on Success and Well-Being in Career Development* (pp. 45–68). Dordrecht: Springer.
- Eckmann-Saillant, M., Bolzman, C., & de Rham, G. (1994). *Jeunes sans qualification: Trajectoires, situations et stratégies*. Genève: Les Editions I.E.S.
- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (Éds.). (2008). «Vos mains sont intelligentes!» *Interactions en formation professionnelle initiale*. Genève: FPSE/Cahiers de la section des sciences de l'éducation.
- Fournier, G., & Bourrassa, B. (2000). Le travail des 18 à 30 ans. Vers une nouvelle norme. In G. Fournier & B. Bourrassa (Éds.), *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme* (pp. 3–31). Québec: Les Presses de l'Université Laval.

- Grossetti, M., Bessin, M., & Bidard, C. (Éds.). (2009). *L'enquête sur les bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris: La Découverte.
- Hanhart, S. (2006). Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics. *Bulletin de la CIIP*, 19, 8–9.
- Heinz, W.R. (2002). Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220–240.
- Heinz, W. R., Kelle, U., Witzel, A., & Zinn, J. (1998). Vocational training and career development in Germany: Results from a longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 77–101.
- Jellab, A. (2001). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. Paris: PUF.
- Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebouis & M. Vasconcellos (Éds.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 173–191). Paris: L'Harmattan.
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Evrard, A., & Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport II: Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation*. Genève: SRED.
- Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler*, 2(10), 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*, 48, 545–560.
- Kramer, R. (2010). *Organizational Socialization: Joining and Leaving Organizations*. Cambridge: Polity Press.
- Lamamra, N., & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail: une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociale*, 2, 65–80.
- Lamamra, N., & Duc, B. (2012). La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle? Le rapport au travail des apprentis suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation. *Chroniques du Travail*, 2, 28–47.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprentis-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007). Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation emploi*, 100, 15–29.
- Meyer, T., & Bertschy, K. (2011). The Long and Winding Road from Education to Labour Market: The TREE Cohort Six Years After Leaving Compulsory School. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer, & B. E. Stalder (Éds.), *Youth transitions in Switzerland. Results from the TREE Panel Study* (pp. 92–119). Berne: Seismo.

- Monchatre, S. (2010). *Êtes vous qualifié pour servir*. Paris: La Dispute.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail Genres et Sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre*, 3, 67–86.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- Mouad, R., & Rastoldo, F. (2015). Formation professionnelle: le «choix» de l'alternance. L'exemple du canton de Genève. *Relief*, 50, 401–413.
- Nicole-Drancourt, C., & Roulleau-Berger, L. (2002). *L'insertion des jeunes en France*. Paris: PUF.
- OFS (2011). *Les jeunes sans emploi*. Retrieved 2 July 2011, from <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/21/02/ind32.indicator.71309.3207.html>
- OFS (2017). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC)*. Neuchâtel: Office fédéral de la statistique.
- Perret-Clermont, A.-N., Pontecorvo, C., Resnick, L. B., Zittoun, T., & Burge, B. (Éds.). (2004). *Joining Society. Social Interaction and Learning in Adolescence and Youth*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Plomb, F. (2007). Les nouvelles modalités d'intégration professionnelle des jeunes en Suisse : vers une socialisation des inégalités. In M. Vuille & F. Schultheis (Éds.), *Entre flexibilité et précarité. Regards croisés sur la jeunesse* (pp. 247–276). Paris: L'Harmattan.
- Quenson, E. (2001). *L'école d'apprentissage Renault (1919–1989)* Paris: Editions CNRS.
- Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle; Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: SRED.
- Rastoldo, F., Evrard, A., & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I: Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève: SRED.
- Schmid, E., & Stalder, B. E. (2007). *Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA Bildungplanung und Evaluation*. Bern: Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schweri, J., & Müller, B. (2007). Why did the training activity of Swiss firms decline? *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 2+3, 149–167.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA Bildungplanung und Evaluation*. Bern: Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Tanguy, L. (1991). *L'enseignement professionnel en France*. Paris: PUF.

- Trottier, C. (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien Social et Politiques – RIAC*, 43, 93–101.
- Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves-ingénieurs de production de l'ISTP de Saint-Etienne*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Lyon 2, Lyon.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand & L. Filliettaz (Éds.), *La place du travail en formation des adultes* (pp. 125–156). Paris: Presses Universitaires de France.
- Waardenburg, G. (2011). Le système suisse de diplôme. In M. Millet & G. Moreau (Éds.), *La société des diplômés* (pp. 81–96). Paris: La Dispute.
- Widmer, E. D., Ritschard, G., & Müller, N. (2009). Trajectoires professionnelles et familiales en Suisse: quelle pluralisation? In M. Oris, E. D. Widmer, A. de Ribaupierre, D. Joye, D. Spini, G. Labouvie-Vief, & J.-M. Falter (Éds.), *Transitions dans les parcours de vie et construction des inégalités* (pp. 253–272). Lausanne: Presses polytechniques et universitaires romandes.
- Wolter, S. C., Mühlemann, S., & Schweri, J. (2006). Why some firms train apprentices and many others do not. *German Economic Review*, 7(3), 249–264.