De quel bois fait-on les ébénistes ? Quand l'ordre professionnel trouble la forme scolaire : l'apprentissage en Suisse

Such Stuff Cabinetmakers are Made on. When Professional Order disrupts the School Paradigm : Vocational Education in Switzerland

Aus welchem Holz sind die Schreiner gemacht ? Das Unbehagen der lehre der Schule auf den Begriff des "Berufsverband"

¿De qué madera se hacen los ebanistas ? Cuando el orden profesional perturba la forma escolar : el aprendizaje en Suiza

Najate Zouggar

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4676>

DOI : 10.4000/formationemploi.4676

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 20 avril 2016

Pagination : 157-176

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Najate Zouggar, « De quel bois fait-on les ébénistes ? Quand l'ordre professionnel trouble la forme scolaire : l'apprentissage en Suisse », *Formation emploi* [En ligne], 133 | Janvier-Mars 2016, mis en ligne le 21 avril 2018, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/4676> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4676>

De quel bois fait-on les ébénistes ? Quand l'ordre professionnel trouble la forme scolaire : l'apprentissage en Suisse

NAJATE ZOUGGARI

Sociologue à l'Institut des Sciences Sociales, université de Lausanne

Résumé

■ De quel bois fait-on les ébénistes ? Quand l'ordre professionnel trouble la forme scolaire : l'apprentissage en Suisse

Nous comparons ici la formation professionnelle initiale des ébénistes en apprentissage et à l'école, plus particulièrement en Suisse romande, au sein du canton de Vaud. Sont analysés les contenus d'enseignements et la notion d'« ordre professionnel » qui affecte la forme scolaire et structure les frontières de l'identité professionnelle. Le métier d'ébéniste tend à être confondu avec celui de menuisier, dans un contexte où les compétences opérationnelles prennent le pas sur la scolarisation des apprentissages.

Mots clés : enseignement technique-professionnel, apprentissage, ébéniste, contenu de formation, identité professionnelle, organisation professionnelle, savoir professionnel, compétence relationnelle, Suisse

Abstract

■ Such Stuff Cabinetmakers are Made on. When Professional Order disrupts the School Paradigm : Vocational Education in Switzerland

Here we compare the training of cabinetmakers in vocational schools (full-time) and in the dual-system (part-time school and part-time workplace), in the French-speaking part of Switzerland, canton of Vaud. The teachings are analyzed and the notion of «professional order» that affects the school paradigm and gives structure to the boundaries of professional identity. The cabinetmaker profession tends to be confused with that of a carpenter, in a context where the operational skills take precedence over the school paradigm.

Keywords : technical & vocational education, apprenticeship, cabinetmaker, training content, professional identity, trade organisation, professional knowledge, relationship skills, Switzerland

Journal of Economic Literature: **I 21, J 44**

Traduction : *Auteure.*

Cet article vise à montrer que la formation à un métier ne se réduit pas à l'acquisition de compétences et de savoir-faire neutres : la production d'un « ordre professionnel » fondé sur un ensemble de normes, notamment promues par le patronat, participe effectivement à renforcer un ordre social que l'opinion helvétique a tendance à euphémiser, voire à neutraliser, par l'institutionnalisation du consensus.

Nous visons à illustrer ici, à travers l'exemple de la formation initiale des ébénistes suisses, l'incorporation d'une identité professionnelle en même temps que celle d'un ordre social.

Ce dernier prend la forme d'un « ordre professionnel ». La notion centrale d'« ordre professionnel » est définie comme une alternative au libéralisme et au collectivisme : *« pour les combattre tous les deux, nous prôtons l'ordre professionnel, c'est-à-dire une organisation où des communautés naturelles mettent en valeur l'idée d'entraide, l'amour du travail bien fait, l'utilité de la formation professionnelle, la nécessité d'une discipline de métier, l'établissement de relations d'emploi selon des critères dépassant ceux du simple marché. »*¹ Il est légitimé par un discours utilitariste, dans lequel prévaut l'acquisition de compétences rapidement mobilisables sur le marché de l'emploi.

La bi-catégorisation certification « *scolastique* » et certification « *in situ* » (Moreau, 2012), bien qu'elle soit spécifique à un diplôme français, sera introduite dans l'argumentation. En effet, le raisonnement sous-jacent à cette bi-catégorisation fera l'objet d'une tentative de traduction dans le contexte helvétique ; il s'agira de questionner la coexistence inédite des deux facettes de la formation professionnelle – voie duale et voie en école à plein temps – dans le canton de Vaud, le seul à offrir, en Suisse, des accès différenciés au même métier d'ébéniste.

En focalisant l'analyse sur un seul métier, il est possible de mieux éclairer les enjeux de l'approche par compétences qui informe la nouvelle ordonnance et de voir sous quelles modalités elle semble produire, en même temps qu'une identité professionnelle, un ordre social qui discipline la forme scolaire.

Afin de saisir la paradoxale retranscription de l'ordre professionnel dans la forme scolaire, les travaux de Paul Willis peuvent être convoqués, notamment *Learning to Labour. How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs* (Willis, 1977). Cette enquête ethnographique éclaire le rapport entre « ordre professionnel » et « ordre scolaire » – expression qui sera employée pour désigner la « forme scolaire » disciplinée, c'est-à-dire les normes et le mode d'organisation des apprentissages institués dans l'espace-temps spécifique de l'école.

Dans son investigation au sein d'un lycée professionnel du Nord de l'Angleterre, Willis observe en effet une concurrence entre la culture scolaire – dont sont dotés les ensei-

1. (<http://www.centrepatronal.ch>)

gnants – et la culture anti-école, capital symbolique des dominés de l'ordre scolaire (ces enfants d'ouvriers qui occuperont des emplois d'ouvriers). Par le rejet même de la culture scolaire, qui se manifeste sous la forme d'une résistance caractérisée par un humour irrévérencieux et une créativité verbale, les dominés vont faire dérailler la domination dans le même temps qu'ils la réaliseront. La culture anti-scolaire, en définitive, est une instance de socialisation qui précède chronologiquement celle de l'usine dans le parcours de vie de ces apprentis.

Le processus de reproduction paradoxale et le rapport des apprentis à l'ordre scolaire peuvent éclairer, sous un jour nouveau, la compréhension de ces deux voies de formation, en école à plein temps et en dual.

L'ordre professionnel se manifeste aujourd'hui, dans le contexte helvétique, sous la forme d'un consensus revendiqué (et non d'une lutte des classes assumée, comme dans l'enquête de Willis) ; cependant, il n'en demeure pas moins travaillé par un engagement politique que le Centre Patronal, organisation patronale qui siège dans le canton de Vaud, affirme publiquement sur son site internet.

En outre, l'ordre professionnel, constitutif de la voie duale, n'en informe pas moins l'ordre scolaire dans le cadre de l'école à plein temps, mais selon des modalités différentes qui seront développées dans la première partie et dans la conclusion. Outre la référence au travail de Willis, l'argumentation s'inscrit plus largement dans la tradition de l'interactionnisme symbolique (Becker, 1978 ; Perrenoud, 2008) qui adopte une démarche ethnographique pour interpréter les rituels d'interaction et dans le sillage des travaux qui analysent les processus de production des identités professionnelles à travers les institutions de formation.

On examinera les caractéristiques du Certificat fédéral de capacité (CFC), qui parachève la formation professionnelle au niveau secondaire, et le rôle des principaux acteurs de la formation en Suisse romande, qui permet de mettre en lumière la production d'un « ordre professionnel ».

Puis, on analysera la délimitation du champ professionnel de l'ébénisterie à l'aune des caractéristiques qui le distinguent d'autres groupes, notamment celui des menuisiers ; la confusion entre ces deux groupes et ces deux identités professionnelles étant à la fois contestée par certains ébénistes et encouragée par le patronat (qui inclut d'autres ébénistes).

La conclusion reviendra sur une conceptualisation de la forme scolaire disciplinée qui, bien que largement indexée à l'ordre professionnel dans le contexte de la formation helvétique, parvient à maintenir un espace qui lui échappe tout en le réalisant.

Fédérale et plurilingue, la Confédération helvétique comprend vingt-six systèmes d'éducation et offre un paysage scolaire caractérisé par la diversité des réalités locales et les compromis résultant d'un arrangement entre différents acteurs. Depuis le 21 mai 2006, un nouvel article constitutionnel a promu la création d'un espace de formation plus cohérent

et « *harmonisé* » – selon la terminologie administrative en vigueur. Plus particulièrement relative à l'apprentissage d'un métier, la loi sur la formation professionnelle (LFPr) du 13 décembre 2002, entrée en vigueur le 1^{er} janvier 2004, garantit précisément l'homogénéité du système de formation en plaçant sous la compétence fédérale la réglementation de la plupart des professions (celles non liées aux Hautes Ecoles²).

Encadré 1 : Contexte et méthode d'investigation

Cet article correspond à la phase d'entrée sur le terrain pour une recherche doctorale s'inscrivant dans un paradigme ethnographique.

Afin de comprendre le milieu étudié, trois techniques de recueil de données ont été utilisées : l'observation (observations directes et observations participantes), l'entretien ethnographique et l'analyse documentaire. La distinction entre observations directes et observations participantes ne correspond pas à une différence de nature car les deux types d'observations s'inscrivent dans le *continuum* d'une investigation concrète et de première main, caractéristique de l'enquête ethnographique.

Par observation située, on désigne le type d'observations où un statut de simple observatrice a été négocié.

Par contraste, l'observation participante assigne à l'observatrice un rôle plus explicite puisqu'il implique une participation aux activités du milieu observé (ici, l'activité, la conception et la fabrication d'un meuble en bois).

Les observations directes ont été réalisées dans les cantons de Vaud, Genève et Neuchâtel (en écoles professionnelles et dans des ateliers d'artisans) et ont duré six mois.

Les observations participantes ont eu lieu à Genève et Paris, dans le cadre de la formation continue en écoles, sur une période cumulée de trois mois. Elles ont consisté à se former à l'ébénisterie (assemblages et fabrication) et à la marqueterie (découpe et fabrication).

Cet article prend plus précisément appui sur 11 entretiens ethnographiques, avec un *focus* sur ceux réalisés en Suisse romande, avec les ébénistes chargés de la formation professionnelle (formation en école ou formation d'apprentis dans leur entreprise).

Comme l'écrit Stéphane Beaud (1996), le caractère « *non représentatif* » de ces entretiens ethnographiques est assumé ; ils permettent la restitution des formes symboliques produites par les agents sociaux – sans pour autant verser dans l'illusion selon laquelle toutes les interactions se réduiraient à des échanges symboliques (Bourdieu, 1972).

L'analyse documentaire (Payne & Payne, 2004) mobilise la lecture critique de textes législatifs (« ordonnances »), pédagogiques (« plans de formation ») ainsi que les écrits des professionnels qui reformulent ces textes à l'attention des formateurs. L'étude documentaire permet ainsi d'éclairer l'institution d'un ordre professionnel tout en collectant les premières pièces de l'enquête ethnographique (Becker, 2007).

2. Les Hautes Ecoles Spécialisées (HES) donnent accès, en Suisse, à des titres universitaires (Bachelors HES et Masters HES) relevant de différents domaines d'étude et caractérisés par leur dimension pratique qui vise une entrée rapide sur le marché du travail.

Nous focalisons l'attention sur le canton de Vaud qui a pour spécificité d'être le canton de Suisse romande qui inclut la plus grande diversité de formations et la plus forte proportion d'apprentis (OFS, 2011). A titre de comparaison avec les autres cantons suisses, la proportion des élèves et apprentis dans le canton de Vaud avoisine la moyenne nationale (70 % des jeunes choisissent l'apprentissage) ; mais le canton de Genève, également romand, comprend le taux le plus bas, ceux de Soleure et Zurich les taux les plus élevés et chacun le double de Genève³. Comme le souligne un rapport du Département fédéral de l'économie, de la formation et de la recherche (DEFR) et du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI), la formation professionnelle, « permet à deux tiers des jeunes Suisses d'acquérir de solides connaissances de base. (...) Outre la formation duale en entreprise, la formation professionnelle initiale (apprentissage) peut également être suivie en école à temps complet, notamment dans les écoles de métiers ou dans les écoles de commerce » (SEFRI, 2014).

Pour le métier d'ébéniste, par exemple, qui représente – parmi 250 choix possibles – la onzième formation professionnelle initiale la plus choisie en 2012, un jeune Suisse du canton de Vaud aura deux options de formation. L'apprentissage du métier débouchant sur l'obtention du CFC pourra être réalisé soit dans la voie duale, proposée par deux écoles professionnelles – à Vevey ou Yverdon – soit en école à plein-temps ou « école des métiers », à Lausanne.

Quand le futur apprenti choisit la voie duale, l'obtention d'une place d'apprentissage conditionne la possibilité même de la formation professionnelle initiale ; or, cette place n'est jamais garantie ; elle est tributaire des offres des entreprises qui reposent sur la conjoncture économique (Gindroz, 2008) et sur une approche par compétences qui discipline la forme scolaire.

Bien que la notion même de compétence ait fait l'objet d'une lecture critique (Boutin, 2004 ; Lemaître et *al.*, 2007 ; Rey et *al.*, 2007 ; Del Rey, 2009 ; Toussaint et *al.*, 2004), cette approche (Perrenoud, 2000), n'a pas réfréné l'enthousiasme des experts de l'éducation. Comme l'écrit la philosophe A. del Rey (2009, p. 54) : « *Le sens d'une compétence n'est autre que celui d'une aptitude à réussir dans la vie standardisée par l'économie* ». Le pouvoir normatif de l'approche par compétences se traduit notamment dans de « *nouvelles stratégies compétitives* » qui apparentent la formation à « *une fabrique de ressources humaines*. » Or, en Suisse, cette approche est pour le moins congruente avec les représentations de la « *communauté imaginée* » (Anderson, 1983), cette forme de conscience collective qui se conçoit comme limitée, souveraine et horizontale. Les représentations de la communauté imaginée suisse se manifestent notamment par la notion de « *compétitivité* » qui, articulée à celle de compétences, influence les orientations de la formation professionnelle helvétique.

3. OFS via <http://www.bfs.admin.ch>.

11 Pile ou face ? CFC « *in situ* » et CFC « scolaire »

S'agissant de la formation aux métiers du bois, pour la rentrée scolaire 2014-2015, le nombre de places d'apprentissage disponibles pour le CFC Ebéniste se confondait avec celui du CFC Menuisier – sur le site de référence⁴ – et s'élevait à 25 dans le canton de Vaud. Parmi les entreprises qui proposaient des places, trois indiquaient qu'elles réalisaient aussi des travaux de charpente, une quatrième étant spécialisée en travaux forestiers.

L'identité professionnelle de l'apprenti ébéniste semble donc se construire par contraste et articulation à d'autres spécialisations dans le travail du bois : menuiserie, charpenterie, foresterie.

Comme l'ont souligné Masdonati et *al.* (2007), « *les apprenants peuvent démarrer leur apprentissage dès l'âge de 15 ans (la moyenne se situant à 17 ans)* ». Les auteurs ont mis en évidence le fait que cette classe d'âge spécifique correspondait à la double construction d'une identité professionnelle et personnelle.

A la différence de l'élève en école à temps-plein, l'identité professionnelle de l'apprenti en dual est incorporée dans l'entreprise, à raison de quatre jours par semaine. Un seul jour de la semaine est consacré aux enseignements théoriques. Lors de ces séances, les matières enseignées sont directement liées à l'apprentissage du métier, comme le dessin technique par exemple. L'apprenti en voie duale postule à une annonce offrant une place d'apprentissage ou envoie une candidature spontanée à une entreprise ; une fois engagé, un contrat est conclu entre trois parties : l'apprenti (ou ses parents, s'il est mineur), l'entreprise et le canton.

A l'issue d'une période d'essai d'un à trois mois, il reçoit un salaire variable selon le métier visé et les années d'apprentissage et bénéficie de cinq semaines de vacances. L'apprenti ébéniste vaudois dans la voie duale perçoit – en principe – en première année : 530 francs par mois ; en deuxième année : 710 francs ; en troisième année : 1 060 francs par mois ; en quatrième année : 1 420 francs par mois⁵. Le salaire minimum en Suisse a été estimé à 4 000 francs par mois ; l'initiative⁶ sur les salaires minimum qui aurait permis d'imposer un salaire minimum a été rejetée par « le peuple »⁷ en 2014 qui, plutôt que de légiférer en ce domaine, a privilégié la « négociation » entre « partenaires sociaux ».

4. www.orientation.ch

5. Ce sont des salaires indicatifs qui ne peuvent être légalement imposés.

6. Terme désignant le droit civique qui permet qu'un texte, signé par un certain nombre d'individus ayant le droit de vote, soit ensuite soumis verdict du « peuple ».

7. Le peuple est ici entre guillemets car il revêt une signification particulière en Suisse, désignant le sujet de la souveraineté. Il n'est pas employé dans le même sens que dans le contexte français. C'est aussi une construction sociale qui, dans les faits, n'existe pas mais qui opère concrètement des hiérarchies, comme l'ordre professionnel.

L'apprenti en voie duale n'a pas les moyens d'une pleine autonomie financière et représente, en définitive, une main-d'œuvre bon marché.

Par contraste, l'apprenti en école à temps plein reçoit une formation théorique et pratique dans le cadre scolaire. Il ne perçoit aucun salaire et il est soumis au calendrier scolaire. Pour être admis en école, il doit s'inscrire et passer un examen d'entrée. Comme dans l'apprentissage dual, un contrat est conclu, comportant une période d'essai, mais il engage l'élève et l'école.

La dimension scolastique de l'accès à la formation professionnelle dans cette voie engage à transposer, dans le contexte helvétique, la bi-catégorisation posée par G. Moreau (2012) et relative au diplôme français⁸, entre « *CAP in situ* » et « *CAP scolastique* ». A partir de 1995, l'auteur démontre que le primat de la voie scolaire est davantage contesté et que l'apprentissage en entreprise est réhabilité socialement.

Dans le contexte helvétique, on verra que le CFC *in situ* n'est pas moins valorisé que le CFC scolastique et que l'apprentissage en entreprise n'a nul besoin d'une réhabilitation sociale. Les apprentis ébénistes des deux voies sont formés par des enseignants qui revendiquent une bonne connaissance des deux systèmes de formation.

A l'échelle de la Suisse romande (francophone), les enseignants se retrouvent dans le Groupement des Enseignants du Bois, qui compte une centaine de membres. Sur le terrain, les formateurs sont soucieux de souligner que, bien qu'enseignant dans la voie duale, ils ont été formés eux-mêmes en école à plein-temps – ou inversement. En outre, l'ensemble des apprentis reçoit un enseignement commun dans le cadre des « cours interentreprises ». Les apprentis ébénistes des deux voies se retrouvent trois semaines dès le mois de septembre, puis deux semaines (en première année). Cette formation est assurée par l'Ecole de la construction, à Tolochenaz, sous l'égide d'une association patronale : la Fédération vaudoise des entrepreneurs. Des ébénistes sont en charge des enseignements visant principalement à uniformiser les gestes du métier pour faciliter l'entrée des apprentis et des élèves en école à temps-plein dans les entreprises.

Formation « *in situ* » et formation « scolastique » sont ainsi subsumées, dans le contexte helvétique, sous une troisième catégorie, « l'ordre professionnel », qui sera élucidé dans la partie suivante. Celui-ci permet d'égaler les deux voies de formation pour mieux adapter l'ensemble des apprentis aux besoins du marché.

8. Voir aussi : Guy Brucy, Fabienne Maillard et Gilles Moreau (dir.), *Le CAP. Un diplôme du peuple 1911-2011*, Presses universitaires de Rennes, 2013.

21 Un ordre scolaire indexé à l'ordre professionnel

Les associations professionnelles privées représentent un acteur-clé de la formation professionnelle en Suisse (Weinstein et *al.*, 1989). Contrairement aux organisations du même type en Allemagne et en Autriche – où le système dual est fortement implanté – les organisations professionnelles suisses ne sont pas des corporations de droit public et leur rôle est ancré dans la Constitution : les mesures de l'Etat sont donc prises en étroite collaboration avec le patronat, quand certaines décisions ne lui sont pas totalement déléguées.

George Waardenburg (2011) a retracé le développement du système de formation post-obligatoire du salariat suisse en soulignant, dès les années 1880, « *l'engagement décidé de la Société suisse des arts et métiers (regroupant le petit et moyen patronat, précurseur de l'USAM actuelle, l'Union suisse des arts et métiers) pour le développement de l'apprentissage en entreprise. D'emblée, il y a un choix politique très clair de non-engagement de l'Etat fédéral dans la structuration, même limitée, de la formation professionnelle. Celle-ci est pleinement du ressort du patronat et des autorités cantonales, très proches alors du patronat local* ».

Effectivement, encore aujourd'hui, le Centre Patronal⁹ et la Fédération patronale vaudoise qui lui est attachée revendiquent leur engagement politique, en pointant notamment le fait que « *l'Etat légifère excessivement* ». L'Etat est ici perçu comme une instance entravant le libre développement de l'économie privée. Le Centre Patronal construit sa légitimité symbolique en soulignant son « *rôle régulateur, pacificateur, formateur et civilisateur de la communauté professionnelle* »¹⁰.

Cet énoncé s'apparente, dans le choix même de la terminologie, à un catéchisme : comme en négatif, il semble transparaître une main-d'œuvre à civiliser, ce qui entre en résonance avec l'argument de Jean-Pierre Tabin (1989), selon lequel l'apprentissage opérait, à ses origines, une fonction de soupape sociale, visant essentiellement à contrecarrer les « *idées perverses semées par le socialisme* ». Les menaçantes idées de justice sociale et d'appropriation collective des moyens de production ne sont plus d'actualité ; cependant, la fonction disciplinaire instaurée par l'ordre professionnel demeure. Dans ses publications courantes, le Centre Patronal revendique en effet l'idée selon laquelle « *l'ordre professionnel* » structure l'ordre social et politique. Or, la fonction disciplinaire de cet ordre n'est pas évidente, car la structuration est présentée comme garante de la « *prospérité* » et de « *l'intérêt commun* ».

Ce discours présente des traits communs avec le mouvement Poujade¹¹. Dans le contexte helvétique contemporain, « l'ordre professionnel » est naturalisé, structuré selon des valeurs

9. <http://www.centrepatronal.ch/>

10. Citations extraites de : <http://www.centrepatronal.ch>

11. Né dans le département du Lot en 1953, ce mouvement défendait des commerçants et des artisans contestant un système fiscal qui les défavorisait, avant de diffuser l'idée d'une société de petits producteurs indépendants. Les valeurs de liberté économique et de « *fraternité française* » y étaient également revendiquées.

et selon une discipline qui ne se confond pas avec l'ordre du marché et s'en distingue même par l'humanisme et la solidarité revendiqués (amour et entraide).

Dans cette perspective, la formation professionnelle n'est pas instituée par « l'ordre scolaire » (Guigue, 2007) défini comme ce qui permet de « *mettre l'accent sur les valeurs, les normes, les contraintes posées par l'institution scolaire* ». Pour le patronat, l'incorporation de l'identité professionnelle se réalise dans des institutions disciplinées par « l'ordre professionnel ».

Dans un numéro de la revue « *Employeur Suisse* » (du 24 avril 2008), publication de l'Union patronale suisse, un article de Urs F. Meyer (Union patronale suisse) énonce explicitement le fait que « *le savoir pur, acquis sur les bancs de l'école, ne remplacera jamais les qualifications pratiques ni le savoir-faire professionnel* ». La formation professionnelle duale est qualifiée de « *modèle gagnant* ». Mais pour quels apprentis ?

Les enseignants de la filière bois soulignent que la formation en école à temps-plein peut être « *mieux adaptée* » que l'apprentissage en dual pour « *certaines* » jeunes : « *Il y a des adolescents, après les neuf ans de scolarité obligatoire, ils préfèrent une entrée rapide sur le marché du travail où ils peuvent valoriser leurs compétences pratiques et puis il y en a d'autres qui ont besoin de l'encadrement scolaire ... ça dépend des élèves* ». ¹² Selon cet enseignant, les adolescents en échec scolaire sont donc jugés moins aptes aux études et l'entrée dans la vie professionnelle serait alors considérée comme la voie alternative de formation au métier. Ainsi, la naturalisation de l'échec scolaire est renforcée par l'idéologie du don.

Dans le prolongement de cette approche centrée sur les besoins individuels de l'élève, les ruptures de parcours dans la formation duale, analysées et documentées notamment par Nadia Lamamra et Jonas Masdonati (2009) montrent que l'échec dans la voie duale peut être contourné par différentes solutions transitoires (Bachmann Huzinker, 2007) mais également par une réorientation en école à plein-temps (Lamamra, 2011). Les ruptures de parcours sont révélatrices des enjeux identitaires de la formation professionnelle initiale engageant l'apprenti dans la construction d'une identité personnelle et professionnelle, comme le souligne la littérature, mais aussi du caractère poreux des frontières érigées entre l'apprentissage dans la voie duale et l'apprentissage en école à plein temps.

C'est pourquoi la mise en concurrence verbale entre les deux voies semble mal vécue par de nombreux enseignants – notamment ceux de l'école à plein-temps¹³ : « *Faut pas commencer à nous comparer ... à mettre en concurrence, parce que si c'est ça ...* » Perçue comme dangereuse, la comparaison peut être un facteur d'exclusion qui enlève à l'ordre scolaire sa légitimité et son rôle déterminant dans la transmission du métier.

Dans un autre contexte, voir : Romain Souillac (2007), *Le Mouvement Poujade. De la défense professionnelle au populisme nationaliste (1953-1962)*, Presses de Sciences Po (pages 143 à 150 notamment).

12. E3, enseignant filière bois, formation duale.

13. E1, enseignant filière bois, école à temps-plein.

Dans les deux voies, les équipes chargées de l'enseignement pratique et théorique du métier d'ébéniste sont formées de professionnels dotés d'une solide expérience du métier et qui enseignent souvent en complément de leur travail en entreprise. Les deux-tiers des ébénistes interrogés étaient de surcroît liés à un parent ou à un proche ébéniste – ce qui laisse supposer une socialisation précoce au métier.

Les missions dévolues aux enseignants sont les mêmes et ils sont également soumis aux ordonnances qui régissent la formation professionnelle ; toutefois, selon qu'ils enseignent dans la voie duale ou dans l'école à plein temps, le rapport des enseignants aux entreprises varie. Dans le second cas, ils sont partie prenante du contrat qui les lie à l'apprenti ; dans la voie duale, ils demeurent des acteurs extérieurs au contrat qui lie l'entreprise à l'apprenti. « *Les enseignants sont au service des patrons* » résume un enseignant de la voie duale¹⁴. A la question de savoir si cette position est inconfortable, la réponse est unanime : « *Non, au contraire.* » La ligne de démarcation est claire, les enseignants n'interviennent pas sur le lieu de travail des apprentis. Mais à la fin de la première année, ils organisent un examen théorique et pratique « *que les patrons vaudois apprécient* », selon un des enseignants de la voie duale interrogé.

Comme le résument Jacques Amos et François Rastoldo (2002) dans le contexte genevois, l'apprentissage en Suisse est un marché : « *Le marché de l'apprentissage reprend les caractéristiques du marché du travail.* » Ainsi, les principaux acteurs de ce système complexe de formation sont les entreprises, les jeunes et leurs familles qui « *contribuent à faire fonctionner ce marché* » mais demeurent « *des acteurs de second plan* », les associations professionnelles, l'autorité cantonale et les écoles dispensant les cours professionnels. L'ordre scolaire, même lorsqu'il fait office d'instance de remédiation (comme dans les cas de rupture et de réorientation) est indexé à l'ordre professionnel, selon une logique paradoxale : les apprentis sont détachés momentanément du marché pour mieux le réintégrer ensuite.

3 | Une approche par compétences renforcée par la loi

Plus concrètement, dans le cas étudié, la formation professionnelle initiale est cadrée par des textes législatifs, rédigés par le Conseil fédéral ; ce sont les ordonnances, règles d'application des lois fédérales.

En 2004, la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr) entre en vigueur. Elle supprime les CFC en deux ans et généralise, voire élève la durée de la formation à trois ou quatre ans.

14. E2, enseignant filière bois, voie duale.

Elle introduit, en outre, l'Attestation de formation professionnelle (AFP) qui sanctionne deux années d'études ; cette certification permet aux apprentis en situation d'échec et aux primo-arrivants d'obtenir une certification minimale, reconnue au niveau national. Elle habilite, en droit, ses détenteurs, à poursuivre la formation en vue d'obtenir un CFC – une certification qui représente 90 % des diplômes détenus dans la formation professionnelle de niveau secondaire II, à l'exception de la Maturité professionnelle (formation post-CFC). Cette Loi fédérale sur la formation professionnelle contribue donc à définir les critères auxquels doivent répondre les plans d'étude (référentiels de compétences).

Pour le métier d'ébéniste, une nouvelle ordonnance fédérale prescrit les contenus de la formation depuis la rentrée de l'année 2014-2015. Des associations professionnelles – la Fédération suisse romande des entreprises de menuiserie, ébénisterie et charpenterie ainsi que la *Verband Schweizerischer Schreinermeister und Möbelfabrikanten* (Association suisse de maîtres charpentiers et fabricants de meubles) – mettent à la disposition des formateurs une explication de l'ordonnance¹⁵ qui récapitule la terminologie en vigueur, les principaux acteurs, un organigramme de l'Etat et un calendrier retraçant le processus d'approbation de la réforme ayant abouti à l'ordonnance du Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) du 14 août 2013, entrée en vigueur à la rentrée 2014.

Cette synthèse rappelle notamment la durée de la formation (quatre ans), le profil de la profession dans quatre domaines : ébénisterie, menuiserie, charonnage (fabrication des engins en bois, pour le sport et l'agriculture notamment) et fabrication de skis. Mais l'accent est surtout mis sur les normes de sécurité et sur l'importance de « faire appliquer » ces normes. Celles-ci s'orientent selon trois directions : la sécurité au travail, la protection de la santé et la protection de l'environnement.

Une nouvelle réglementation (article 5) met en exergue la protection des jeunes de 16 à 18 ans. Le document revient aussi sur la répartition des responsabilités dans la formation : celle de l'entreprise, celle des cours interentreprises (44 à 48 jours par an pour les apprentis ébénistes), celle de l'école professionnelle. Une partie du document explicite l'article 12 et le rôle du « *dossier de formation* ». Ce dossier est constitué par l'apprenti : il y inscrit les « *compétences acquises* », les travaux accomplis et toutes les réalisations en lien avec son apprentissage. Une fois par semestre, le formateur doit établir un rapport sur la base de ce livret ; il « *contrôle* » et « *signe* » le dossier dont le contenu fait l'objet d'une discussion avec l'apprenti.

Des « *contrôles de compétences* » sont également réalisés grâce à des bulletins de notes semestriels pour les apprentis en école à temps-plein et lors des cours interentreprises pour l'ensemble des apprentis (école à temps-plein et voie duale).

15. <http://www.frm-bois-romand.ch/d2wfiles/document/501/123/0/Présentation%20.pdf>

A l'occasion des cours interentreprises au service de l'ordre professionnel, un outil de la forme scolaire subsiste : le bulletin de notes. Mais, rédigé dans ce contexte, il remplit une fonction pragmatique d'évaluation des compétences et non de distinction académique.

D'ailleurs, la note est qualifiée de « *note d'expérience* » (article 19, alinéa 3). Les notes d'expérience sont complétées par les notes d'examen partiel, le travail pratique, les connaissances professionnelles, le document de production, la culture générale.

La répartition du poids de chaque note s'ordonne comme suit : partie pratique (50 %), partie connaissances professionnelles (30 %), partie culture générale (20 %).

Un enseignant de la voie duale considère que la nouvelle ordonnance engage les formateurs à passer de la transmission de « *connaissances* » à la transmission de « *compétences* »¹⁶. Effectivement, le plan de formation (du 14 août 2013) souligne l'importance des « *compétences opérationnelles* » qui incluent les « *compétences professionnelles* », « *méthodologiques* », « *sociales* » et « *personnelles* ». Elles sont également décrites comme des dispositions, des attitudes, des comportements. Ces « *compétences opérationnelles* » sont articulées à des « *objectifs évaluateurs* » qui doivent permettre la mise en œuvre de « *tâches mesurables* » et de « *comportements observables* ».

La difficulté à évaluer les compétences personnelles et sociales est notable ; elle a d'ailleurs été pointée par un des enseignants : « *En fait, ça, c'est la note de comportement... le savoir-être... mais c'est difficile de noter ça ... Faut regarder si le jeune arrive à l'heure, etc. mais bon... c'est un terrain glissant.* »¹⁷ L'enseignant estime, en effet, que le « *savoir-être* » devant être objectivé est difficilement objectivable car il engage à la fois la subjectivité de l'enseignant et celle de l'élève.

L'identité professionnelle est à la fois le produit des dispositions résultant d'une incorporation consciente mais aussi non consciente en tant qu'elle anticipe la pratique. La théorie de la « *la raison pratique* » (Bourdieu, 1972 ; 2000) montre, en prenant notamment appui sur les travaux de Goffman, qu'il existe un type de connaissance spécifique, un sens de la place sociale qui est aussi un sens du placement. Bourdieu indique précisément que cette connaissance prend la forme d'une « *émotion* » : se sentir ou non à sa place, effectuer les ajustements adéquats (Bourdieu, 1997, p. 220). Il cite par exemple la correction de l'accent, exemple adapté à l'étude de cas proposée dans cet article puisque, parmi les apprentis ébénistes, les plaisanteries relatives à l'accent et à l'appartenance régionale sont légion. Mais comment, au-delà des plaisanteries, du malaise et des émotions, peut-on rendre visible, observable et, en dernière instance, mesurable ce sens du placement, sauf à projeter les propres manières d'être et les émotions de celui qui émet le jugement ?

Les « *compétences opérationnelles* » sont en somme la partie rendue visible de l'incorporation de l'*habitus* professionnel : la rencontre d'un « *code* », pour employer la terminologie

16. E3, enseignant filière bois, voie duale.

17. E11, enseignant filière bois, école à temps plein.

de Bernstein (1971) qui ne rend pas compte du caractère ambigu et incertain de l'objectivation de la connaissance pratique, et de « *dispositions* ». En effet, par-delà l'acquisition du « *code élaboré* » conceptualisé par Bernstein et qui désigne des compétences expressives et symboliques, il faut encore que l'élève incorpore des « *dispositions* » qui, moins conscientes que le « *code* », n'en déterminent pas moins l'action puisqu'elles lui permettent d'agir et de percevoir comme il faut.

Plus largement, dans le plan d'étude, la terminologie employée révèle un renforcement de l'approche par compétences (APC) qui, dans le champ de l'éducation, a pu être qualifiée d'« *amalgame paradigmatique* » (Boutin, 2004).

Gérald Boutin identifie deux conceptions (contrôle et auto-formation) du « *bilan de compétences* » matérialisé, pour les apprentis ébénistes romands, dans le dossier de formation. Ces deux conceptions engagent, selon lui, deux visions du monde et ne remplissent pas les mêmes objectifs : « *Dans le premier cas, il s'agit ni plus ni moins de vérifier un certain niveau de savoir-faire par rapport à certaines tâches prescrites à l'avance, dans l'autre, un instrument d'auto-formation et de développement.* » Le plan d'études semble promouvoir une synthèse de ces deux orientations mais il s'inscrit assurément dans un paradigme utilitariste (Laval, 2002).

Ainsi, l'ordre des « *compétences sociales et personnelles* » dans le plan de formation est à ce titre révélateur : la première des compétences est « *l'autonomie et la responsabilité* » (SP1), la dernière est la « *sensibilité interculturelle et approche genre* » (SP8). L'approche par compétences est donc renforcée dans le plan de formation et la discipline instaurée favorise l'incorporation de l'ordre professionnel.

4 | Ebéniste et / ou menuisier ? Une délimitation floue

La délimitation de l'identité professionnelle dans le plan de formation est claire : dès l'introduction, les associations professionnelles catégorisent les orientations : ébénisterie, menuiserie, charonnage et fabrication de skis. Le « *profil de qualification* » est mis en relation avec le « *profil de la profession* ». Il est indiqué que « *les ébénistes de niveau CFC choisissent l'orientation ébénisterie* ». En dépit de cet énoncé presque tautologique, le titre général du plan d'étude mêle le CFC « Ebéniste » et le CFC « Menuisier/-ière CFC (Ebéniste) ».

La proximité entre ces deux métiers est telle que la formation en école à plein temps prodigue aux « *apprentis-élèves* » un enseignement en « *tronc commun* » pris en charge par la section « *bois* » pendant les quatre années de la formation.

Dans la formation duale, en revanche, les classes de menuisiers sont distinctes des classes d'ébénistes, dès la première année et jusqu'à la fin de la formation. Il est toutefois possible,

au terme d'une année « de raccordement » en fin d'apprentissage, de passer de l'une à l'autre des spécialités.

Si le plan de formation établit une distinction formelle entre les deux métiers, cette différence est rapidement estompée par la mise en valeur du caractère « généraliste » de la formation en entreprise ; dans ce contexte, les apprentis de la voie duale sont mis en situation de répondre aux besoins de l'entreprise qui participe donc fortement à la construction de l'identité professionnelle dans l'apprentissage. Dans le texte de l'ordonnance, comme dans le plan de formation, les « *compétences opérationnelles* » (article 4) ne sont pas distinctes selon l'orientation choisie.

Le seul endroit où les deux métiers sont contrastés se trouve dans la partie du plan de formation intitulée « *profil de la profession* » ; il est précisé : « *dans le domaine Ebénisterie, ils fabriquent des armoires, des tables, des cuisines, des corps de meubles ainsi que des habillages de parois et de plafonds* » alors que « *dans le domaine Menuiserie, ils fabriquent notamment des portes intérieures et extérieures, des portails, des fenêtres et des fenêtres de toit.* »

Ce sont donc les objets produits qui permettent de tracer une ligne de démarcation entre les deux métiers du bois. Ceux fabriqués par l'ébéniste sont, pour la plupart, des objets qui appartiennent au mobilier ; les objets produits par le menuisier relèvent, quant à eux, de la construction dans le cadre d'une activité professionnelle distincte, à son tour, de celle du charpentier qui taille des pièces plus importantes en volume.

Sur le site de référence en matière d'orientation¹⁸, le métier d'ébéniste est distingué de celui de menuisier par une référence précise aux activités et aux qualités requises.

Pour l'ébéniste : habileté manuelle, sens esthétique, bonne représentation spatiale, aptitude pour le calcul, facilité pour le dessin. Pour le menuisier, toujours selon le site, il ne s'agirait plus seulement de « *fabriquer* » et « *restaurer* », mais encore de « *poser* » et de « *vendre* ». Les qualités requises pour le menuisier sont les suivantes : bonne représentation spatiale, précision et minutie, aptitude pour le calcul, facilité pour le dessin, habileté manuelle, résistance physique.

La comparaison de ces descriptifs permet de souligner que plusieurs qualités sont à la fois présentes pour l'un et l'autre métier ; toutefois, elles n'ont pas la même importance. Ainsi, la bonne représentation spatiale serait capitale pour le menuisier, mais secondaire pour l'ébéniste pour lequel prévalent habileté manuelle et sens esthétique. On remarque également que le sens esthétique est absent des qualités requises pour le menuisier et que la résistance physique n'est pas une des qualités requises pour l'ébéniste.

Cette opposition entre le sens esthétique et la force physique joue un rôle déterminant dans l'orientation genrée des apprentis. Les travaux de S. Gallioz (2006 ; 2007 ; 2009) sur les métiers du bâtiment corroborent cette affirmation. Ils montrent en effet que les

18. www.orientation.ch

avancées techniques et technologiques n'engendrent nullement l'ouverture des emplois de chantier aux femmes parce que l'utilisation de la force physique reste un élément structurant de l'identité sexuée de la main-d'œuvre. Un enseignant de la voie duale, en charge de la formation des apprentis ébénistes de première année, observe qu'il y a « *deux filles en ébénisterie, et même une en menuiserie.* » Pour justifier la présence plus fréquente de jeunes femmes en ébénisterie, il précise : « *c'est moins physique en ébénisterie, il y a moins d'objets volumineux et un peu plus de finesse aussi.* »¹⁹ Cette présence des jeunes femmes en ébénisterie est toutefois à relativiser puisqu'elles sont deux dans un groupe de onze personnes. L'analyse des parcours atypiques a été mise en relation avec le « *discours enseignant* » (Flamigni et Pfister Giauque, 2014) pour révéler les logiques de genre à l'œuvre dans la formation professionnelle initiale – logiques dont l'impact sur les identités professionnelles a également été évalué.

Toutefois, la notion même d'identité professionnelle développée dans les textes n'explique pas le caractère dynamique et la dimension interactionnelle rendant possible sa construction et son appropriation par les apprentis. Il faut sans doute lui préférer le concept de « *formes identitaires* » (Dubar, 1992) qui permet non seulement de « *dépasser le clivage entre une approche synchronique des identités au travail et une approche diachronique des habitus de classe* » mais aussi de rendre compte d'une double transaction : « *biographique* » – comment l'apprenti se projette dans le futur professionnel sur le fondement de son passé scolaire reconstitué – et « *relationnelle* » – comment l'apprenti interagit avec ses pairs, ses formateurs et comment s'articulent leurs actes de représentation dans les différents lieux que sont l'entreprise ou la salle de cours à l'école.

Ainsi, une enquêtée d'une quarantaine d'années, ébéniste en exercice, a-t-elle pu préciser : « *Si on m'avait demandé si c'était facile d'être une femme, à l'époque, pendant l'apprentissage, je crois que j'aurais dit oui ... Mais avec le recul, je ne vois plus les choses pareil. Il y a quand même eu des moments très difficiles, surtout à la fin de l'apprentissage, dans les premières années, quand je ne travaillais pas encore à mon compte.* »²⁰

La notion de « *forme identitaire* » permet de rendre compte des variations qui affectent une identité professionnelle rarement intangible. En outre, elle autorise, une réappropriation de ces identifications sociales par les acteurs sociaux eux-mêmes, notamment dans la rétrospection et l'objectivation de leurs propres parcours professionnels.

19. E1, enseignant filière bois.

20. E10, ébéniste indépendante, en exercice.

Conclusion : la forme scolaire troublée par l'ordre professionnel

La formation professionnelle initiale, structurellement dépendante en Suisse de l'entreprise, a aussi la particularité d'être, dans le même temps, liée à la « *forme scolaire* » (Vincent, 1994), dont elle reçoit les codes et les outils, mais qu'elle contribue à transformer.

La notion de « *forme scolaire* » est à la fois une forme sociale et l'institutionnalisation de cette forme consacrée par un pouvoir qui l'inscrit dans la loi et s'en porte garant (Maulini et Perrenoud, 2005). La « *forme scolaire* » désigne, en somme, le mode scolaire de socialisation.

La scolarisation des apprentissages professionnels et l'allongement de la durée de la formation initiale après la scolarité obligatoire semblent indiquer une prédominance de cette forme scolaire, telle qu'elle a pu s'observer en France. L'encadrement temporel et spatial des activités rend plus particulièrement visible ce type de socialisation que certains sociologues n'hésitent pas à qualifier d'hégémonique (Vincent, Lahire, Thin, 1994). Philippe Perrenoud (1984) écrit par exemple : « *Notre société est scolarisée, incapable de penser l'éducation autrement que sur le modèle scolaire, même dans les domaines étrangers au curriculum consacré des écoles de culture générale ou de formation professionnelle.* » Jusque dans les sorties des élèves et dans leurs activités extra-scolaires, Guy Vincent (1994) constate « *une propension des adultes à faire de chaque instant un instant d'éducation, de chaque activité, une activité éducative dont la finalité est de les former.* » L'institution scolaire serait le principal vecteur de cette forme.

Pourtant, lors de l'apprentissage d'un métier, ce monopole de la forme scolaire est moins évident. Certes, les apprentis ébénistes peuvent être formés en école à plein-temps mais ils apprennent moins « *le métier d'élève* » (Perrenoud, 1994) que celui d'ébéniste.

Comme l'illustrent les entretiens et l'analyse documentaire relatifs au cas étudié, les apprentis ne sont pas évalués dans leur seule aptitude « *d'apprenants professionnels* » (Maulini, 2009). Les « *compétences opérationnelles* » signifiées par l'ordonnance et par le plan de formation accordent la primauté à l'incorporation de l'ordre professionnel, c'est-à-dire à l'ensemble de normes comportementales et disciplinaires exigées par le monde professionnel.

Dans le cas des apprentis ébénistes en voie duale, majoritaires, l'aptitude d'« apprenant » au sens scolaire est encore moins prégnante car, formellement, ils ne passent qu'une journée « en école » par semaine et cette école est, de surcroît, une école professionnelle.

La frontière, assurément poreuse entre formation duale et formation en école, révèle une permanence de la forme scolaire, mais celle-ci est troublée par l'ordre professionnel. Si les apprentissages restent planifiés dans un *curriculum*, ils sont déscolarisés sur le lieu de travail et/ou dans l'atelier ; les cours interentreprises sont une des manifestations visibles du trouble de la forme scolaire par l'ordre professionnel : ce sont bien des « cours » impliquant une organisation des apprentissages qui leur préexiste, mais ces cours sont des cours

d'entreprise et de standardisation des gestes professionnels en vue d'une adaptation au marché du travail.

Ainsi, la distinction « *in situ* » et « scolaire » tient, pour le CFC-ébéniste, jusqu'à un certain point : les principaux acteurs de la formation initiale œuvrent en effet à « *harmoniser* » la formation des apprentis-élèves et celle des apprentis-salariés, en vue de répondre aux critères de l'employabilité instaurés par l'ordre professionnel. L'ordonnance actualisée pour la rentrée 2014-2015 rend bien compte de cette inscription dans un paradigme utilitariste, où les « *compétences opérationnelles* » prévalent. La forme scolaire réalise donc paradoxalement l'ordre professionnel dans la mesure où la formation à un métier ne se réduit pas à l'acquisition de compétences et de savoir-faire neutres.

■ Bibliographie

- Amos J. et Rastoldo A. (2002), « Le développement de l'éducation et de la formation (1980-2000) : quels effets pour quelles efficacités ? », *Réseau d'analyse pluridisciplinaire des politiques éducatives*, (RAPPE), communication à Aix-en-Provence, 21 et 22 novembre.
- Anderson B. (1983), *Imagined Communities; Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso.
- Bachmann H. (2007), « Qui sont les jeunes en transition ? », *Panorama*, 2, 13-14.
- Beaud S. (1996), « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour 'l'entretien ethnographique' », *Politix*, n°35, 226-257.
- Becker H. et al. (1961), *Boys in White*, University Chicago Press.
- Becker H. (1978), "Arts and Crafts", *American Journal of Sociology*, n°4, 862-889
- Becker H. (2007), *Telling About Society*, University of Chicago Press.
- Bernstein B. (1971), *Class, Codes and Control : Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and Keagan.
- Bourdieu P. (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Droz.
- Bourdieu P. (1997), *Méditations pascaliennes*, Le Seuil.
- Bourdieu P. (2000), *Les structures sociales de l'économie*, Seuil.
- Boutin G. (2004), « L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique », *Connexions*, n° 81, pp. 25-41
- Delevay M. (1996), *Donner du sens à l'école*, ESF.
- Del Rey A. (2009), *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*, La Découverte.

- Dubar C. (1992), « Formes identitaires et socialisation professionnelle », *Revue française de sociologie*, n° 33-4, pp. 505-529.
- Durand T. (2006), « L'alchimie de la compétence », *Revue française de gestion*, n° 160, pp. 261-292.
- Flamigni E. et Pfister Giauque B. (2014), « La mobilité de genre à l'épreuve du discours enseignant », *Nouvelles Questions Féministes*, 33(1), pp. 49-63.
- Gallioz S. (2006), « Force physique et féminisation des métiers du bâtiment », *Travail, Genre, Sociétés*, n° 16, pp. 97-114.
- Gallioz S. (2007), « La féminisation des entreprises du bâtiment : le jeu paradoxal des stéréotypes de genre », *Sociologies pratiques*, n° 14, pp. 31-44.
- Gallioz S. (2009), « La féminisation dans les entreprises du bâtiment : une normalisation sociale des comportements ouvriers masculins ? », *Cahiers du Genre*, n° 47, pp. 55-75.
- Giampietro, G. (2008), *Doing Ethnography*. Sage
- Gindroz J.-P. (2008), « Introduction aux problématiques de la formation professionnelle », *Dossier de psychologie et éducation*, 64, pp. 1-103.
- Guigue M. (2007), « L'ordre scolaire et ses marges », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, communication à Strasbourg.
- Hammersley M. and Atkinson P. (2007), *Ethnography: Principles in Practice* (3rd Edition). Routledge
- Hughes E. (1996), « Le drame social du travail », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 115, pp. 94-99
- Imbert P. et Durand M. (2010), « Utilitarisme et anti-utilitarisme dans le travail : Pour une éthique en acte dans l'enquête collaborative sur le travail et la formation professionnelle », *Actes du congrès de l'AREF*, communication à Genève.
- Lamamra N. (2011), « La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre ? », *Revue Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(4), pp. 330-345.
- Lamamra N. et Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle : Entre rêve et cauchemar*, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle.
- Laval C. (2002), « L'Ecole saisie par l'utilitarisme », *Cités*, n° 10, pp. 63-74.
- Lemaître et al., (2007), *Usages de la notion de compétence en éducation et formation*, Editions de l'Harmattan.

- Masdonati J. et al. (2007), « Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale », *Formation Emploi*, n° 100, pp. 15-29.
- Maulini O. (2009), *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*, URL : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0913.pdf
- Maulini O. et Perrenoud P. (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolution », in Maulini O. et Montandon C., *Les formes de l'éducation : variétés et variations*, De Boeck, « Raisons éducatives », pp. 147-168
- Moreau G. (2012), « CAP *in situ* et CAP scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 180, pp. 31-42.
- Payne G. and Payne J. (2004), *Key Concepts in Social Research*, Sage Publications.
- Perrenoud M. (2008), « Les musicos au miroir des artisans du bâtiment : entre 'art' et 'métier' », *Ethnologie française*, 38 (1), pp 103-109.
- Perrenoud P. (2000), *Construire des compétences dès l'école*, ESF éditions.
- Perrenoud P. (1984), *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*, Droz (réédition augmentée en 1995).
- Perrenoud P. (1994), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF (6^{ème} édition en 2005)
- Platt J. (1981), "Evidence and Proof in Documentary Research", *Sociological Review*, Vol. 29, n° 1, pp 31-52
- Prost A. (2004), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Paris, Perrin.
- Rastoldo, F., Amos J. et Davaud, C. (2009), *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport III. Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*, Genève, Service de la recherche en éducation.
- Rey B. et al. (2007), *Les compétences à l'école*, De Boeck Editions.
- Scott J. (1990), *A Matter of Record, Documentary Sources in Social Research*, Polity Press.
- Tabin J.-P. (1989), *Formation professionnelle en Suisse. Histoire et actualité*, Réalités sociales.
- Toussaint R. et al. (2004), *La notion de compétence en éducation et en formation*, L'Harmattan
- Vincent G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.

- Vincent G., Lahire, B. et Thin, D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G., *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon.
- Waardenburg G. (2011) *Origine sociale, aspirations et dispositions : l'impensé social du système de formation suisse. Points de vue d'apprenti.e.s sur leur formation*, Thèse de doctorat sous la direction du Prof. F. Schultheis, université de Genève, Faculté des sciences économiques et sociales.
- Weinstein C. E. et al. (1989), "The role of the learner in knowledge acquisition: Implications for classroom teachers", *Educational Leadership*, 46, pp. 17-19.
- Willis P. (1977), *Learning to Labour. How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*, Columbia University Press.
- Wolter S. (2014) « Comment inciter les entreprises à former des apprentis ? » in *La Vie économique, Revue de politique économique*, 9.