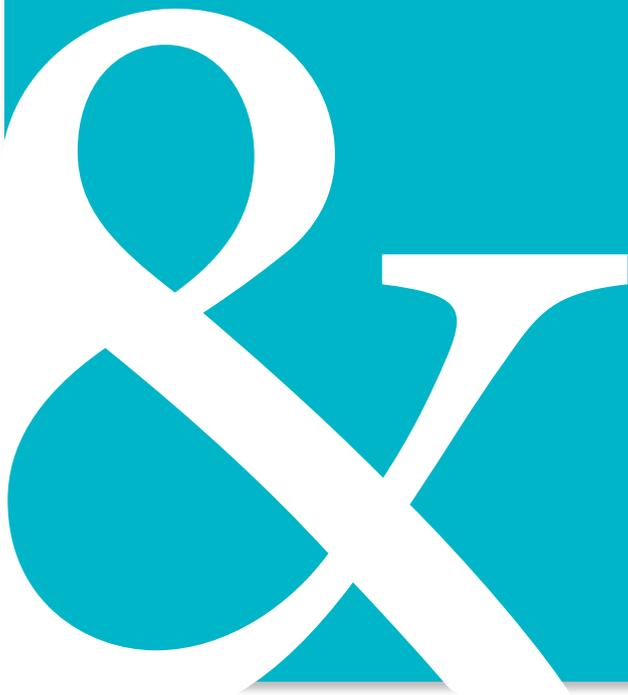




JEUNESSE(S) ET TRANSITIONS VERS L'ÂGE ADULTE : QUELLES PERMANENCES, QUELLES ÉVOLUTIONS DEPUIS 30 ANS ?

XXIV^{èmes} Journées du Longitudinal
Marseille, 7 et 8 juin 2018 – Céreq



Gérard Boudesseul
Julien Calmand
Thomas Couppié
Arnaud Dupray
Dominique Epiphane
Jean-François Giret
Valérie Ilardi
Olivier Joseph
Emmanuel Sulzer
Patrick Werquin
(coordonnateurs)

Ce que les arrêts prématurés d'apprentissage révèlent du système de formation professionnelle suisse et de la transition à l'âge adulte

*Isabelle Bosset, Barbara Duc, Nadia Lamamra **

1 Introduction

En Suisse, contrairement à d'autres pays occidentaux, la formation professionnelle initiale est la voie privilégiée par les jeunes à la sortie de l'école obligatoire. En effet, les deux tiers d'entre eux entrent dans la filière professionnelle alors que le tiers restant se dirige vers la filière générale (école de maturité gymnasiale – équivalent du baccalauréat – ou école de culture générale) (OFS, 2017a). La formation professionnelle se décline en deux modalités : l'école plein-temps (équivalent du lycée professionnel) et la formation duale, où les apprentis alternent hebdomadairement entre des périodes d'enseignement théorique et pratique de un à deux jours dans les écoles professionnelles (équivalent des CFA), et des périodes de travail de trois à quatre jours en entreprise. C'est cette deuxième modalité qui remporte les suffrages en Suisse, puisque plus de quatre formations professionnelles sur cinq se déroulent dans le dispositif dual (OFS, 2017a). Ce dispositif est souvent considéré comme offrant une transition douce et aménagée de l'école au monde du travail. Cependant, il est actuellement l'objet d'une attention croissante en raison des problèmes qui lui sont associés, et qui ne sont pas sans faire écho au processus général d'allongement et de complexification que connaît aujourd'hui la transition école-travail (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer, et Stalder, 2011) : accès problématique au dispositif, parcours de formation discontinus, résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, échecs aux examens, décrochages, etc.

La présente communication se focalise sur un phénomène en particulier : les arrêts prématurés d'apprentissage¹. Elle cherche tout d'abord à mieux comprendre ce phénomène en se penchant sur les raisons y conduisant, et ce dans deux filières de formation professionnelle duale distinctes – une filière dite à faible niveau d'exigence et une filière de niveau moyen. Il s'agira ensuite de se demander ce que les raisons de l'arrêt, et le processus y conduisant, disent du système de formation professionnelle suisse et de la transition école-travail qui prend place dans ce contexte.

Pour ce faire, deux recherches sont convoquées. La première étude, menée de 2006 à 2013 dans une perspective qualitative et longitudinale, portait sur les arrêts d'apprentissage dans la filière menant au certificat fédéral de capacité (CFC), la filière majeure et de niveau moyen de la formation professionnelle initiale duale. La deuxième étude, en cours et basée sur une méthodologie mixte, s'intéresse aux parcours de transition et aux arrêts prématurés de jeunes inscrits dans la filière à faible niveau d'exigence, menant à l'obtention d'une attestation fédérale professionnelle (AFP)². Dans les deux cas, les volets qualitatifs, et plus précisément les entretiens menés avec des jeunes ayant vécu une résiliation de contrat d'apprentissage, sont au cœur des résultats présentés.

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle (IFFP), Renens, Suisse

¹ Nous nous référons à ce phénomène en utilisant de manière indifférenciée les termes de résiliation prématurée de contrat d'apprentissage et d'arrêt prématuré d'apprentissage.

² Outre des différences de niveau d'exigence, des différences de publics peuvent être relevées entre ces deux filières. A ce propos, la filière AFP se différencie par une surreprésentation marquée des jeunes socialement défavorisés et issus de la migration, qui sont aussi les caractéristiques des jeunes les plus vulnérables scolairement (Rastoldo et Mouad, 2018).

Dans les sections qui suivent, différents aspects du cadrage théorique et méthodologique sont tout d'abord développés. Sur le plan théorique, la transition école-travail occupe une place centrale. Puis, les résultats portent sur les raisons de l'arrêt et ce qu'elles révèlent de l'expérience des jeunes interviewés. Finalement, l'analyse de ces différentes situations permettra une discussion conclusive revenant sur la transition école-travail et sur le contexte dans laquelle elle prend place, qui touchent à leur tour la question plus globale de la transition à l'âge adulte.

2 Éléments contextuels et théoriques

La transition de l'école au monde du travail désigne habituellement le passage du monde scolaire à la vie active que connaît l'individu au terme de sa scolarité obligatoire. Elle participe d'une transition plus globale, celle de l'adolescence à l'âge adulte, qui s'accompagne de nombreux changements au niveau de la vie familiale du jeune (mise en couple, parentalité), de son appartenance sociale et culturelle (groupe de pairs, sociabilité professionnelle), de ses responsabilités économiques (autonomie financière, logement indépendant) et juridiques (droits, responsabilités), etc. (Bidart, 2006 ; Cohen-Scali, 2000).

La transition école-travail s'insère dans un contexte spécifique qui influence la manière dont les individus en font l'expérience. Un premier aspect contextuel peut être relevé, à savoir les caractéristiques du monde du travail dans lequel les jeunes se préparent à entrer. Marqué par l'innovation technologique, la tertiarisation et la mondialisation de l'économie, ce dernier se caractérise actuellement par un marché crispé et exigeant, et le recours à une main d'œuvre toujours plus polyvalente et flexible. Ces mutations ne manquent pas de toucher la transition de l'école au monde du travail dont font l'expérience les jeunes (Bergman et al., 2011). De façon générale, cela se traduit par des phénomènes d'allongement et de complexification de ce passage. En effet, si auparavant la transition a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique des individus, le passage de l'école au monde du travail représente aujourd'hui un processus long et complexe qui se manifeste dans des parcours moins linéaires, marqués par des interruptions de formation, des phases d'attente, des réorientations, des périodes de chômage, des situations d'insertion précaires (Masdonati et Zittoun, 2012). Un deuxième aspect contextuel influence l'expérience de la transition par les jeunes, à savoir la façon dont la transition est aménagée sur le plan institutionnel. En Suisse, deux types d'itinéraire de transition sont proposés au niveau du secondaire II, les filières d'enseignement général et professionnel. Alors que les deux représentent des passerelles vers d'autres formations (secondaire II ou supérieur), la filière de formation professionnelle initiale correspond à la voie d'obtention du premier diplôme (CFC ou AFP) permettant de s'insérer dans un emploi qualifié. Par ailleurs, dans le cadre du système dual, l'apprenti, dont le statut est hybride (Lamamra et Masdonati, 2009 ; Moreau, 2003) – il est à la fois apprenant et salarié au bénéfice d'un contrat d'apprentissage conclu avec une entreprise formatrice –, connaît une première transition vers le monde du travail durant la période de formation elle-même.

La transition est ainsi devenue une problématique majeure, qui questionne à son tour le système de formation auquel elle est étroitement liée. A ce propos, l'engagement dans une formation du secondaire II, dans le cas suisse, semble être devenu « *une condition primordiale pour participer avec succès et autonomie à la vie d'adulte et à la vie professionnelle* » (Meyer, 2011, p. 41). En effet, si les diplômes du secondaire II ne sont pas toujours garants d'une entrée sans à-coups dans la vie active, les personnes sans formation post-obligatoire éprouvent des difficultés plus élevées à s'insérer durablement dans le marché du travail (Eckman-Saillant, Bolzman et de Rham, 1994).

Le système dual de formation professionnelle initiale, au cœur de cette contribution, est lui aussi l'objet d'une attention croissante en raison de l'allongement et de la complexification des parcours de transition qui lui sont associés : accès problématique au dispositif (manque de places

d'apprentissage dans certains secteurs d'activités, augmentation des prérequis à l'entrée en formation), taux de résiliations de contrat d'apprentissage de 25 % en moyenne et stable depuis 20 ans, réorientations, échecs aux examens (Bergman et al., 2011, OFS, 2017b). Dans la présente contribution, le phénomène de résiliation de contrat d'apprentissage en formation duale est considéré comme une manifestation de la complexité de la transition. A ce niveau, un certain nombre de facteurs socio-économiques peuvent être relevés. En effet, tous les jeunes ne sont pas égaux face au système dual ou à la transition. La nationalité, et plus précisément le statut migratoire, l'origine sociale ainsi que le genre jouent un rôle important dans ce processus et sont des facteurs d'inégalité importants, que ce soit en termes d'accès au dispositif (trouver une place d'apprentissage principalement), de risque de résiliation, voire de décrochage et d'obtention du diplôme (Meyer, 2011).

Cependant, bien que de nombreux travaux, tels que ceux cités ci-dessus, s'accordent à dire que la transition est aujourd'hui plus longue et complexe qu'auparavant, certaines analyses soulignent une forme de continuité sur le plan subjectif (Goodwin et O'Connor, 2007). Ce passage apparaît alors comme un processus complexe et non linéaire, et cela indépendamment du contexte. Malgré son caractère « attendu », la transition école-travail peut être considérée comme une période de crise durant laquelle l'individu vit une rupture avec une forme de vie antérieure et va devoir s'adapter à de nouvelles situations (Kaddouri, 2008). Dans le contexte du système dual, l'individu change de cadre d'activité et est confronté à un monde nouveau pour lui, celui du travail et des adultes. Cette confrontation est exigeante, principalement en termes d'endossement d'un nouveau rôle social, de gestion de nouvelles relations et de développement de nouvelles compétences (Masdonati et Zittoun, 2012). Le soutien de personnes ressources comme la famille, mais aussi les enseignants ou les pairs, ainsi que la conviction dans le choix du métier sont des facteurs facilitateurs de ces différents aspects de la transition (Häfeli et Schellenberg, 2009).

3 Méthodologie

Les deux recherches évoquées ici portent sur les arrêts prématurés d'apprentissage en formation professionnelle duale, l'une dans la filière CFC et l'autre dans la filière AFP. Dans la première, formée de deux volets basés sur l'analyse de données qualitatives issues d'entretiens avec des jeunes ayant arrêté prématurément un apprentissage, il s'agissait, tout d'abord, de saisir la façon dont ces derniers vivaient et expliquaient cette expérience, puis de connaître leur situation sur trois à quatre ans et de reconstruire leur parcours post-arrêt. La deuxième étude combine l'analyse de données quantitatives longitudinales issues de questionnaires passés auprès de jeunes en formation AFP, et l'analyse de données qualitatives issues d'entretiens avec des jeunes ayant vécu un arrêt dans cette filière. Elle vise à mieux comprendre le processus de transition ainsi que les situations d'arrêt de formation dans des filières à faible niveau d'exigence.

Pour la présente contribution, l'accent sera mis sur les volets qualitatifs de ces deux recherches et sur les analyses de contenu thématique réalisées (Bardin, 1986). Pour la première étude, 46 jeunes ayant arrêté leur apprentissage durant leur première année de formation, et ayant été sélectionnés par quotas (sexe, secteur d'activité, filière scolaire suivie avant l'entrée en formation professionnelle), ont été interviewés à deux reprises, juste après l'arrêt et trois à quatre ans plus tard. Des entretiens semi-structurés ont été privilégiés comme méthode de recueil de données. En ce qui concerne la deuxième étude, des entretiens semi-structurés sont menés avec une trentaine de jeunes ayant connu une résiliation de leur contrat d'apprentissage dans la filière menant à l'obtention de l'AFP, et ce dans différents secteurs d'activité. Onze jeunes, dont les analyses sont en cours, ont été retenus ici. Dans les deux cas, les données portant sur les raisons de l'arrêt et plus globalement sur le processus y conduisant ont été privilégiées pour les besoins de cette contribution.

4 Résultats et discussion

Les résultats présentés dans cette section portent principalement sur les raisons de l'arrêt, ce qui soulignera leur variété et permettra de comparer les situations de résiliation de contrat d'apprentissage dans les deux filières. L'analyse des raisons et du processus menant à l'arrêt sera aussi l'occasion de mettre en évidence les normes sociales auxquelles sont confrontés les jeunes dans l'expérience qu'ils font de l'arrêt, ou plus globalement dans leur engagement dans l'une ou l'autre filière de formation professionnelle.

4.1 Raisons de l'arrêt

On trouve, dans les travaux sur les résiliations de contrat d'apprentissage, un consensus autour des causes des résiliations. Celles-ci se divisent principalement en trois catégories : celles relevant des personnes en formation (résultats à l'école professionnelle, faible motivation des personnes en formation ou informations lacunaires sur le métier ou sur l'entreprise), celles relevant des entreprises formatrices (conditions de travail et de formation) et enfin celles relevant d'éléments contextuels (situation économique générale, situation dans la profession) (Kriesi et al, 2016). Il apparaît dans les résultats des deux recherches, et ceci à l'instar des autres travaux sur les résiliations de contrat, qu'un arrêt est fréquemment le résultat d'une pluralité de facteurs. Il est rare qu'un contrat soit résilié pour une unique raison. Les raisons sont non seulement plurielles, mais encore s'articulent.

4.1.1 Les raisons de l'arrêt dans la filière menant à un CFC

Dans la recherche sur les résiliations dans la filière à exigences moyennes (R1), nous avons volontairement ignoré les situations d'arrêt liées au contexte (fermetures et faillites d'entreprise, restructurations), puisque nous cherchions à retracer le processus conduisant à l'arrêt. Des résiliations liées à une cessation d'activité n'auraient pas permis d'approcher cela. Il convient cependant de préciser ici que le contexte économique était marqué par une pénurie de places d'apprentissage, ce qui avait un impact direct sur le choix d'orientation des jeunes et s'est retrouvé dans les situations d'arrêt liés à des « choix par défaut ».

Cinq raisons (ou groupes de raisons) ont été identifiées³ : les conditions d'apprentissage du métier (N=34), qui incluent les performances scolaires et les conditions de formation ; les relations au travail (N=27), tant au niveau interpersonnel avec la personne formatrice ou l'employeur, qu'avec l'ensemble du collectif de travail – dans cette catégorie figurent aussi des problèmes structurels de type mobbing (harcèlement psychologique) ou harcèlement sexuel – ; les conditions de travail (N=23) renvoient aux contraintes liées au monde du travail, à un métier particulier (pénibilité, horaires, hiérarchie, etc.) ou à une situation particulière dans le métier (insertions pionnières), mais également aux questions de santé au travail (physique et mentale) ; la transition (N=16) inclut tant les questions d'orientation (« choix par défaut », informations lacunaires, maturité vocationnelle), que les difficultés objectives de passage de l'école à l'apprentissage (changement de contexte et de rythme d'apprentissage, passage d'une sociabilité adolescente à des relations avec des collègues adultes) ; enfin, les contingences externes (N=2) englobent des situations d'arrêt liées à des éléments n'ayant à voir ni avec les performances scolaires, ni avec la situation dans l'entreprise (problèmes de santé non professionnels, parentalité).

Contrairement à la littérature sur les résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, la motivation n'a pas été retenue comme une raison d'arrêt. Non seulement il est particulièrement délicat de cerner, sur la base de témoignages d'apprentis, leur motivation ou plutôt leur absence de motivation, mais encore la motivation est avant tout apparue comme une conséquence d'autres

³ Les résultats relatifs aux raisons d'arrêt dans la R1 sont présentés sous forme synthétique. Ils ont en effet fait l'objet d'autres publications (voir par exemple, Lamamra et Masdonati, 2009).

facteurs : les relations au travail, les conditions de formation et/ou de travail, etc. De même, bien qu'il soit avéré que certains arrêts soient le fruit de performances scolaires insuffisantes ou d'échecs aux examens, les résultats de notre recherche soulignent que les performances scolaires peuvent également être la conséquence d'autres difficultés. Ainsi, des jeunes ayant des conflits sur leur place d'apprentissage ou dont les conditions de travail sont trop pénibles peuvent « décrocher » à l'école professionnelle.

4.1.2 Les raisons de l'arrêt dans la filière menant à une AFP

Dans la recherche portant sur les arrêts dans la filière à faible niveau d'exigence (R2), nous retrouvons ces mêmes raisons, mais leur ordre d'importance diffère. En effet, par rapport à la R1, l'orientation professionnelle, et particulièrement ce qui a trait au « choix par défaut », est apparue comme centrale. Par contre, le « choix par défaut » trouve ici une autre origine. Les jeunes se retrouvent fréquemment dans la filière AFP comme une suite logique à leur parcours scolaire antérieur, marqué par des difficultés voire une orientation en éducation spécialisée. Parfois aussi, les centres de formation professionnelle spécialisés ne proposent pas tous les métiers. Finalement, une pénurie peut se produire à l'intérieur de ces centres, notamment pour les métiers les plus convoités et qui offrent un nombre de places limité. Contrairement à la R1, les questions de motivation, ou plutôt d'engagement en formation (voir ci-dessous), et de santé sont considérées comme des raisons d'arrêt au vu de leur importance dans les propos des jeunes.

4.1.2.1 Orientation professionnelle

L'orientation professionnelle apparaît comme centrale pour ce public qui voit ses choix restreints. Très souvent, le choix du métier et de la filière se fait par défaut. Cela signifie que les jeunes ne sont pas vraiment acteurs de leur choix, ce qui transparaît dans la façon dont ils s'y réfèrent dans leurs propos : l'usage de pronoms impersonnels comme « on » ou « ils » montrent cette extranéité, cette mise à l'écart d'avec ce processus primordial.

« Il y a des gens qui m'ont dit que je devais rentrer en restauration-service et en fait bien j'ai remarqué au fur et à mesure que en fait ça ne m'intéressait pas ». R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

La question du choix est particulièrement aiguë pour cette population disposant de moins de ressources. Ainsi, non seulement l'orientation en termes de métier leur échappe, mettant à mal les projets d'avenir, mais encore l'assignation à la filière elle-même est vécue comme un « choix » où ils ne semblent pas pleinement acteurs.

I : *« Et comment vous êtes arrivé à faire une — la formation AFP spécifiquement — comparé peut-être à d'autres formations ?*

J : *Un CFC par exemple ? Bah un AFP parce que c'est ce qu'on m'a, ce qu'on m'a proposé en fait ».*

R2, Achir, ex-apprenti assistant de bureau, 19 ans.

4.1.2.2 Conditions de travail

Les conditions de travail peuvent être vécues comme difficiles par des jeunes à peine sortis de l'école. Ils mettent ainsi en avant le stress, particulièrement dans certains domaines comme la cuisine, mais aussi les horaires, parfois longs ou entrecoupés comme en restauration, ou le nombre d'heures de travail par semaine. S'ajoutent à cela les tâches jugées rébarbatives, ou encore les trajets depuis le lieu d'habitation, qui participent à la pénibilité. Fethawi, qui reprend une formation après quelques années passées à apprendre la langue française, évoque la difficulté à se plier à des horaires qu'il perçoit comme longs, mais aussi la pénibilité de son travail d'apprenti aide-menuisier :

« Ouais vraiment c'était difficile parce que moi c'est longtemps que j'ai arrêté ici, j'ai pas commencé le travail pour ça j'ai commencé tout de suite

heu, huit heures avec un difficile travail, tout porter, tout monter [...] c'était vraiment difficile le travail ».

R2, Fethawi, ex-apprenti aide-menuisier, 28 ans.

Cet extrait montre la découverte de la réalité du monde du travail avec ses horaires contraignants, mais aussi la réalité d'un métier, celui de menuisier, avec des situations physiquement difficiles.

4.1.2.3 Conditions de la formation

Cette raison regroupe des aspects pédagogiques ou d'ingénierie, d'une part, et des éléments liés aux personnes formatrices, d'autre part. L'alternance entre différents contextes de formation est problématique, car elle peut mettre à mal l'intégration sociale, comme lorsqu'il faut changer plusieurs fois de succursales dans une même entreprise. Mais la variété des lieux de formation, enjeu central de la formation professionnelle duale, peut également rendre l'apprentissage difficile, comme c'est ici le cas pour Laura :

« A l'école, ça va mais le problème c'est que le lendemain, ben j'avais tout redire à mon chef ce que j'avais fait alors que j'rentrais déjà à 18h30 du soir voire 19h. De l'école. Et pis j'avais tout redire à mon chef le lendemain ce que j'avais fait quoi ». R2, Laura, ex-apprentie employée en cuisine, 19 ans.

La jeune femme peine à passer d'un univers de formation (l'école professionnelle) à l'autre (l'entreprise), et à trouver le temps nécessaire pour intégrer de nouvelles connaissances. Outre l'alternance des lieux et des modes de formation, d'autres éléments perturbent l'apprentissage comme le rythme trop soutenu de l'AFP ou l'encadrement insuffisant des enseignants.

4.1.2.4 Performances

Certains jeunes entrent en formation avec des difficultés scolaires, d'apprentissage, même s'ils ne les évoquent que peu. Souvent, leur passé scolaire pèse lourd, ils ont une image négative de l'école et se prédestinent pour ainsi dire à l'échec. Leur parcours scolaire antérieur joue ainsi un rôle dans leurs performances. Par ailleurs, le fait de devoir réaliser des tâches (à l'école professionnelle ou en entreprise) qui ne les intéressent pas, souvent suite à un « choix par défaut », est délétère en termes d'engagement et, *in fine*, de possibilité d'apprendre.

« Comme toute personne elle pourrait vous dire (...) si on n'est pas intéressé au niveau du métier, on n'apprendra pas ».

R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

Mais ce sont aussi des éléments contextuels, comme des difficultés rencontrées en formation (école ou travail) qui sont relatées. Les performances apparaissent ainsi comme la conséquence de la rencontre d'éléments personnels et d'éléments contextuels.

4.1.2.5 Relations

Alors que les relations avec les collègues et le groupe-classe sont en général bonnes, au point de constituer une source de soutien, celles avec le patron apparaissent comme plus problématiques. Manque de « respect », demandes injustifiées et ingrates (nettoyage par exemple), critiques vécues comme des humiliations, surtout lorsqu'elles sont faites devant les clients, manière de s'adresser à elles, dureté, etc. sont autant de points que les personnes interviewées n'acceptent pas et qui peuvent contribuer à un arrêt de formation. Maureen compare l'attitude de sa patronne à son égard à celle d'un adulte qui s'en prendrait à un enfant :

« Si tu cries, c'est comme sur un enfant j'ai envie d'dire, si on lui crie sur l'enfant, l'enfant il va avoir peur, si on lui fait comprendre gentiment, il va arriver mieux à... à mieux faire la prochaine fois. Et j'pense que c'est comme

ça aussi avec les apprentissages ». R2, Maureen, ex-apprentie coiffeuse, 22 ans.

Parfois, les relations avec les clients peuvent poser problème, dans les secteurs qui y sont exposés (vente, restauration). Plus rarement, sont évoquées des difficultés relationnelles avec certains enseignants.

4.1.2.6 Transition

Sont regroupés sous cette raison, les éléments ayant trait au « choc de la transition », à savoir aux difficultés de passage du statut d'élève à celui d'apprenti, devant assumer des quasi-responsabilités d'adulte et s'adapter à une nouvelle vie. Ce choc est souvent évoqué au travers d'éléments liés aux conditions de travail, aux conditions de formation, mais aussi à des éléments propres à l'alternance (passage entre moments de travail en entreprise et devoirs, révisions à réaliser à la maison). Ces changements de rythme, de lieux et de modes d'apprentissage engendrent fatigue et stress. La question de la transition s'illustre également par le fait de devoir abandonner certaines activités de loisirs pour faire place aux nouvelles contraintes. La transition a également un impact identitaire. En effet, devenir apprenti implique un passage parfois trop rapide du statut d'élève à un statut flou, ambigu, entre élève et travailleur.

Les jeunes évoquent aussi la maturité qui parfois leur faisait défaut au moment d'entrer en apprentissage. Avec le recul, ils estiment que la maturité qu'ils ont acquis entre-temps leur aurait permis de pouvoir demander de l'aide, d'avoir conscience de la valeur du diplôme et des efforts nécessaires à fournir, et de mieux savoir ce qu'ils souhaitent faire.

« Après, aussi, voilà, moi j'ai, j'ai mûri comparé quand j'étais p'tit aussi, même quand j'suis arrivé dans l'centre de formation, y avait des choses que j'pensais différemment d'aujourd'hui ». R2, Ricky, ex-apprenti aide-maçon, 17 ans.

4.1.2.7 Santé

Dans la R1, les questions de santé apparaissent dans le processus conduisant à l'arrêt, mais n'avaient pas été analysées comme des raisons de celui-ci. Dans la R2, la santé apparaît dans différents types de situation. Ainsi, certains jeunes entrent en apprentissage en ayant déjà des problèmes de santé. Ceux-ci contribueront à leur arrêt, car le métier choisi n'est pas compatible avec ces pathologies. Dans d'autres situations, les problèmes de santé apparaissent en cours de formation et ne pouvaient pas être anticipés : allergies à l'environnement de travail (menuiserie) ou accident de travail (jeune apprenti en installations sanitaires). D'autres difficultés encore semblent engendrées, voire aggravées, par la formation : il s'agit alors surtout de problèmes d'ordre psychique, comme des angoisses, des symptômes dépressifs ou des somatisations.

« Ce que je veux dire c'est qu'il y avait les deux en fait qui étaient dans le problème, la motivation et la santé, pour moi c'était plus la santé et pour lui c'était plus la motivation ». R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

Cet extrait met en évidence à la fois comment la santé peut conduire à un arrêt, mais encore comment les versions divergent entre apprentie et employeur. Où la jeune femme voit un problème de santé, son patron y voit une absence de motivation.

4.1.2.8 Engagement en formation

Dans notre corpus, la question de la « motivation » est évoquée « spontanément » par les jeunes. Pour notre part, nous préférons parler d'engagement en formation pour sortir de l'impasse posée par la notion de motivation, souvent amenée comme une donnée individuelle et présentée par la négative en termes de « manque ». La notion d'engagement est plus dynamique et laisse apparaître le processus en œuvre (Bourgeois, 2011). Nous pouvons en effet faire l'hypothèse que, si les jeunes ne peuvent s'engager dans divers aspects de leur formation, la raison n'est pas à chercher dans leur

personnalité ou caractère, mais bien dans le processus ayant mené à leur formation, dans le cas de choix par défaut par exemple.

A ce propos, les absences peuvent apparaître comme un indicateur de ce phénomène. En effet, celles-ci sont toujours liées à d'autres raisons, en ce sens, elles apparaissent comme des dommages collatéraux à d'autres problématiques que les jeunes révèlent au fur et à mesure de l'entretien. Il peut justement s'agir d'un manque d'envie ou de « motivation », de problèmes relationnels en formation, voire d'une manière de s'extraire complètement d'une situation devenue insupportable. Parfois, les absences sont sélectives : Gilberto ne se rend plus à l'école, où il ne se sent pas bien, mais continue à travailler.

« Heu, non c'était... pour rester à la maison. Rester à la maison, ou sinon... plusieurs fois j'ai fait ça, je suis je suis pas allé à l'école mais je venais quand même au travail ».
R2, Gilberto, ex-apprenti assistant de commerce de détail, 22 ans.

4.1.3 Éléments de comparaison entre les deux filières

Dans la R1, la question des relations au travail était centrale. Ainsi, les conditions de formation, et dans une moindre mesure les conditions de travail, étaient fortement liées aux relations. En effet, lorsque le climat se dégrade entre la personne formatrice et son apprenti, la transmission des savoirs, savoir-faire, bref du métier, devient difficile, voire impossible. Par ailleurs, les questions de transition sont fréquemment amplifiées par les relations au travail : certaines personnes ayant fait un choix de métier qui ne correspond pas à leurs attentes, peuvent y rester si l'ambiance est bonne. A contrario, une ambiance délétère peut faire quitter un métier qui par ailleurs plaisait. Comme évoqué précédemment, la pénurie de places d'apprentissage a conduit un certain nombre de jeunes soit à faire des « choix par défaut », soit à entrer dans une formation pour un métier non désiré, mais où il restait des places vacantes. Ces choix « faute de mieux » ne résistent souvent pas aux conditions de travail lorsqu'elles sont difficiles, ou encore et surtout aux problèmes relationnels.

Pour le public de la R2, l'orientation professionnelle, et particulièrement la question du « choix par défaut », joue un rôle central. Elle est à mettre en lien avec les autres raisons repérées dans notre corpus : en particulier l'engagement des jeunes en formation. En effet, comment s'engager lorsque la formation n'est pas vécue comme permettant de réaliser des buts personnels importants, et que de ce fait les tâches ne présentent pas d'intérêt, ou encore lorsque, engagé malgré soi dans une filière dévalorisée, la représentation de soi se détériore ? Les jeunes semblent conscients du problème posé par ces non-choix, puisqu'ils conseilleraient à un apprenti dans la même situation qu'eux de s'écouter, de suivre leur envie, au lieu d'écouter les personnes qui gravitent autour d'eux (parents, conseillers, etc.). De plus, une majorité des jeunes rencontrés se réorientent ou font le projet de se réorienter suite à leur arrêt. L'importance de l'orientation réapparaît, cette fois en aval de l'arrêt.

Au-delà du « choix par défaut », la question de l'orientation est omniprésente pour cette population particulière. Outre l'impact sur l'engagement en formation et ses indicateurs, tels que les absences, l'orientation a également des répercussions sur la santé ou sur les performances (même si ces raisons peuvent également exister indépendamment). Enfin, dans une filière où l'offre n'est pas nécessairement complète ou suffisante, certaines orientations peuvent aggraver des problèmes, notamment de santé, existant déjà en amont de l'entrée en apprentissage: que dire en effet de cette jeune femme avec des problèmes aux pieds et qui se forme comme assistante de commerce de détail, où elle doit être debout la plupart du temps ? Ou encore de cette autre jeune femme qui a des calculs aux reins, mais qui, dans sa formation en cuisine, ne peut pas se permettre de prendre le temps ni de boire régulièrement, ni d'aller aux toilettes ?

4.2 Quand l'arrêt révèle une confrontation aux normes sociales

Le processus qui conduit à la résiliation anticipée d'un contrat d'apprentissage peut faire émerger des peurs, des problèmes de santé (Lamamra et Duc, 2013), mais peut également confronter les

jeunes à certaines représentations et normes sociales – réelles ou supposées. Pour les jeunes de la R1, l'éloignement de la norme se joue au travers de l'arrêt prématuré lui-même, alors que pour les jeunes de la R2, c'est l'inscription même dans la filière qui est problématique. Dans le premier cas, l'arrêt signifie devoir gérer l'image négative de « décrocheur ». Un statut qu'ils imaginent particulièrement stigmatisant dans le regard des « autres » :

« A mon avis, ils nous prennent tous pour, parce qu'on arrête, ils disent tous qu'on est des délinquants. Comme quoi on veut rien faire de notre vie, pis qu'on arrête comme ça ».
R1, Alessandro, peintre en carrosserie, 19 ans.

A une image sociale extrêmement négative de « délinquant » ou de « racaille » qui renvoie à l'univers de la marge, s'ajoute une impression d'incompréhension de leur situation. L'arrêt est, selon eux, vu comme étant de leur seule responsabilité, participant à perpétuer l'image d'un groupe social démotivé, sans projets. L'inquiétude qui en découle est liée à la fois à une image sociale à laquelle ils ne veulent pas être renvoyés, mais surtout au marché des places d'apprentissage, où cette image négative pourrait réduire leurs chances de trouver un nouvel apprentissage.

Au stigmatisme du « décrocheur » s'ajoute, et de façon particulièrement forte en Suisse, le stigmatisme de « chômeur » :

« Moi, de vraiment devenir un glandeur, le matin, pas bosser... [...] Moi, je pense à un échec, ouais. J'aime pas être au chômage, quoi... ça me dérange. [...] La majorité penserait plutôt... c'est un galérien, il est au chômage. La glande. [...] Pis j'ai l'impression de devenir comme ça, pis ça m'énerve ».

R1, Patrick, réparateur automobile, 16 ans.

Au-delà de la représentation générale du chômage, un autre élément est en jeu pour ces adolescents. Arrêter sa formation, être chômeur peut également signifier un échec de la transition à l'âge adulte. En effet, ne pas terminer sa formation rend l'insertion professionnelle plus difficile, fragile. Cela signifie également rester dépendant (si ce n'est des parents, au moins de l'Etat) et ne pas s'assumer financièrement, ne pas être autonome.

Contrairement aux jeunes en formation dans la filière à exigences moyennes, la question de la stigmatisation se pose en amont de l'arrêt pour celles et ceux inscrits dans la filière AFP, puisqu'elle concerne une filière dont le niveau est dit « inférieur » à celui du CFC. L'appellation « filière à faible niveau d'exigence » donne une première indication quant à la manière dont les jeunes peuvent se représenter leur formation. Les jeunes interviewés souhaitent trouver un travail, avoir un bon salaire, un statut dans la société, et la manière dont ils perçoivent l'AFP va à l'encontre de cela. Cette filière est perçue comme permettant une employabilité réduite, car offrant moins de débouchés, surtout en comparaison avec le CFC :

« Prendre le chemin de l'AFP, comme tout le monde le dit, c'est que c'est toujours un bon diplôme aussi, mais sauf, on aura moins de possibilités. J'veux dire, on aura moins de portes ouvertes. Parce que vous savez très bien comme moi que le CFC diplôme, il est reconnu dans le Genève ou dans la Suisse entière mais l'AFP, il est moins reconnu ».
R2, Linda, ex-apprentie employée en restauration, 16 ans.

Si ces propos ne correspondent guère à la réalité d'un diplôme qui a justement été créé en vue d'avoir un titre reconnu au niveau fédéral, ils mettent en évidence les représentations d'un diplôme mineur par rapport à celui de référence, le CFC, que ce soit en termes d'employabilité comme ci-dessus, mais aussi d'exigences réduites, donc à la portée de tous et sans valeur. Ce diplôme à la portée du « premier venu » n'apporterait aucune valeur ajoutée à son détenteur face à un travailleur disposant d'un CFC, mais y compris face à un travailleur non qualifié :

« J'aurais meilleur temps d'aller travailler, directement. D'avoir un CDI, sans diplôme, avec un patron qui me connaîtrait ou bien que je ferais sa connaissance bien sûr, et qui me prendrait que de faire un AFP justement. Parce qu'on a moins de chances d'être pris avec un AFP que sans ».

R2, Achir, ex-apprenti assistant de bureau, 19 ans.

Sans valeur symbolique, ce diplôme perd, aux yeux de ce jeune homme, y compris sa valeur d'usage (Millet et Moreau, 2011), puisqu'il semble être un frein à l'insertion.

Enfin, le dernier élément participant du stigmatisme associé à cette filière renvoie à son histoire, à ce pourquoi elle a été mise en œuvre, soit un accès à un diplôme du secondaire II pour une majorité de jeunes. Dans certaines représentations, ce but est perçu de manière biaisée. Il s'agirait ainsi d'une filière créée pour des populations « à problèmes », elles-mêmes déjà stigmatisées, comme les jeunes issus de la migration.

Contrairement à la voie CFC, plutôt valorisée en Suisse, et où la stigmatisation intervient après un arrêt prématuré de formation, l'AFP souffre d'une image négative. Présentée comme une filière à bas niveau d'exigence, et associée à des jeunes « à problèmes » (cognitifs, de santé psychique et physique), mais aussi à des populations fragilisées (primo-arrivants, allophones).

5 Conclusion

Analyser les arrêts prématurés dans deux filières de formation professionnelle initiale permet d'aller au-delà d'un simple « arrêt sur image » sur le moment formel de la résiliation de contrat. Au travers de l'analyse des différentes raisons, et surtout de leur articulation, c'est tout le processus conduisant à une interruption qui se donne à voir. Plus encore, cela permet d'approcher la question de la transition école-travail et avec elle la transition vers l'âge adulte.

Si l'on adopte, comme ici, une analyse comparative entre deux filières de formation ou encore une perspective longitudinale (R1, prévu pour la R2), l'étude du phénomène se penche également sur l'impact des arrêts. Il diffère bien évidemment selon les situations et les personnes, leurs ressources, etc. (Lamamra et Duc, 2013). Si dans certaines situations, l'expérience de l'arrêt peut être très douloureuse, dans d'autres elle peut être vécue comme un léger heurt dans un parcours, voire comme une issue favorable. En effet, l'arrêt peut mettre un terme à une situation devenue insupportable. Quand la question de l'orientation était centrale, l'arrêt rend un nouveau choix possible, même s'il est conditionné par le niveau d'exigence de la filière ou par le parcours antérieur. Cette réorientation peut être lue comme une manière de devenir adulte, de s'affirmer comme tel, et peut-être pour certains de « réparer » un « choix par défaut », vécu comme une contrainte.

A contrario, lorsque l'arrêt est vécu comme un véritable échec, comme une rupture qui met à mal projets professionnels et image de soi (Lamamra & Masdonati, 2009), il s'agit alors pour les jeunes de reconstruire une identité valorisante. Pour cela, certains investissent d'autres normes, non nécessairement liées à l'exercice d'un métier pour lequel on aurait obtenu les qualifications et un diplôme. C'est le cas de Jeremy (R1), 24 ans, vendeur en électronique non qualifié, qui a renoncé à se former, dégoûté par l'expérience vécue avant son arrêt et qui occupe un emploi fixe (CDI) à plein temps. Même si l'insertion professionnelle des personnes sans qualifications est plus aléatoire sur le long terme (Eckman-Saillant, Bolzman et de Rham, 1994), dans l'immédiat il a réussi à trouver une situation satisfaisante, lui permettant d'être indépendant financièrement et d'avoir son propre appartement. Gabriel (R2) est dans une situation similaire. Suite à son arrêt d'apprentissage dans le commerce de détail, son employeur, avec lequel il a une bonne relation, lui a proposé de le garder. Aujourd'hui, il est certes non qualifié, sans diplôme, mais peut faire état d'une expérience professionnelle réussie de plusieurs années dans la même entreprise. Ces deux jeunes hommes ont

ainsi réussi à trouver une autre modalité d'entrée dans l'âge adulte, indépendamment de la réussite de leur formation. Ne correspondant pas à la norme du « diplômé » ou du « travailleur qualifié », ces deux jeunes hommes parviennent cependant à gagner un salaire et sont indépendants.

L'investissement d'autres modèles permettant d'accéder au statut d'adulte passe parfois par un endossement de rôles traditionnels. Si les deux jeunes hommes précités correspondent malgré tout à la norme du « pourvoyeur principal » (*male breadwinner*), certaines jeunes femmes se construisent une identité sociale valorisante « alternative » : celle de mère. Ainsi, Alexandra (R1), cuisinière diplômée de 26 ans, durement éprouvée par ses expériences en formation professionnelle, a-t-elle décidé de ne plus travailler (provisoirement en tout cas), de ne pas chercher de travail et de ne pas s'inscrire au chômage. Elle compte sur le salaire de son mari et s'occupe de son enfant. Une situation similaire a été rencontrée avec Carla (R2), une jeune femme de 23 ans ayant arrêté sa formation d'assistante de bureau. Au moment de l'entretien, un seul projet l'habite : trouver un appartement, tomber enceinte rapidement et devenir mère. Ces deux jeunes femmes semblent avoir opéré une forme de repli sur des valeurs refuges, ne souhaitant – momentanément en tout cas – ne plus être confrontées au monde du travail, ni à la stigmatisation du chômage. Ayant échoué ou refusant (pour la première) l'une des modalités habituelles d'entrée dans la vie adulte (finir une formation en vue d'entrer sur le marché du travail qualifié), elles semblent envisager la transition vers l'âge adulte principalement au travers de la maternité et de la mise en couple.

A partir de la question des arrêts prématurés, les deux recherches mettent en lumière la complexité du phénomène de transition école-travail. Une grande partie des raisons peuvent en effet être relues à la lumière de cette transition, que ce soit les relations au travail, qui mettent en évidence un changement de sociabilité après l'école obligatoire, les conditions de formation, qui illustrent le changement de rythme, de mode et d'environnement de formation, les conditions de travail, qui mettent en évidence l'irruption brutale de la logique productive dans l'univers de ces jeunes, ou encore bien évidemment la question du choix professionnel. Apparaît dès lors en arrière-plan, une variété de situations de transition en fonction des filières étudiées. Ainsi, si le processus conduisant à un arrêt ne diffère pas fondamentalement dans les deux études, les destins des deux publics sont cependant largement conditionnés par les filières dans lesquelles ils ont connu cet arrêt. En effet, les jeunes CFC ont une palette beaucoup plus large de possibilités post-arrêt, que ce soit la reprise d'une formation professionnelle dans un métier de leur choix et dans ce même niveau, ou l'entrée dans une filière moins exigeante. Pour les AFP, les possibilités sont plus limitées (en termes de choix de métiers) et de mobilité. En outre, les milieux d'origine diffèrent, l'AFP comptant davantage de jeunes d'origine populaire et/ou immigrée. Cela a bien sûr un impact en termes de ressources (capital social et culturel) et de réseau à disposition pour la poursuite de leur parcours de formation.

L'étude comparée des arrêts dans ces deux filières a enfin permis de faire apparaître des possibilités « alternatives » d'effectuer une transition vers l'âge adulte. Ainsi, un arrêt de formation ne perturbe-t-il pas obligatoirement ce passage. Il prendra d'autres formes et ne se fera pas nécessairement au travers de l'obtention du diplôme et des étapes successives habituelles (formation, diplôme, emploi, mise en couple, parentalité). Ainsi, pour certains, la réorientation elle-même est déjà une affirmation d'un choix adulte. Pour d'autres, l'arrêt précipite une insertion professionnelle dans un emploi non-qualifié ou la prise d'indépendance au travers de la mise en couple, d'un logement indépendant et surtout d'un projet parental. Si le diplôme est, dans les sociétés actuelles, une norme structurante du passage à l'âge adulte, certains de ces jeunes ont opté pour d'autres « signes » marquant ce passage. Cela leur permet de construire une identité sociale valorisée et d'échapper à la stigmatisation de personnes sans qualifications, même si ces identités se construisent parfois sur des normes fortement sexuées et traditionnelles.

Bibliographie

- Bardin L. (1986), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bergman M. M., Hupka-Brunner S., Keller A., Meyer T. et Stalder B.E. (dir.) (2011), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, Seismo.
- Bidart C. (2006), « Introduction. Les transitions vers l'âge adulte : différenciations sociales et culturelles », in C. Bidart (dir.), *Devenir adulte aujourd'hui : perspectives internationales*, Paris, L'Harmattan.
- Bourgeois E. (2011), « La motivation à apprendre », in E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, PUF, pp. 235-253.
- Cohen-Scali V. (2000), *Alternance et identité professionnelle*, Paris, PUF.
- Eckman-Saillant M., Bolzman C. et de Rham G. (1994), *Jeunes sans qualifications. Trajectoires, situations et stratégies*, Genève, Les Editions I.E.S.
- Goodwin J. et O'Connor H. (2007), « Continuity and change in the experiences of transition from school to work », *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), pp. 555-572.
- Häfeli K. et Schellenberg C. (2009), *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque*, Berne, CDIP.
- Kaddouri M. (2008), « Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires », in M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois et M. Vasconcellos (dir.), *La question identitaire dans le travail et la formation*, Paris, L'Harmattan, pp. 173-191.
- Kriesi I., Neumann J., Schweri J., Griga D., Kuhn A., Schmid E. et Baumeler, C. (2016), *Rester ? S'en aller ? Recommencer ? Fréquence, causes et répercussions des résiliations de contrats d'apprentissage*, Zollikofen, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle IFFP.
- Lamamra N., et Duc B. (2013), « Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance », *Revue économique et sociale*, 2, pp. 65-80.
- Lamamra N. et Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.
- Masdonati J. et Zittoun T. (2012), « Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), pp. 229-253.
- Meyer T. (2011), « On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse », in M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer et B. E. Stalder (dir.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*, Zürich, Seismo, pp. 40-65.
- Millet M. et Moreau G. (dir.) (2011), *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.
- Moreau G. (2003), *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute.
- OFS (2017a), *Statistiques sur la formation professionnelles*, consultées le 1er mars 2018 sur <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/indicateurs-formation/systeme-formation-suisse/degre-formation/degre-secondaire-ii/places-apprentissage.html>
- OFS (2017b), *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC), 2017*, Neuchâtel, Office fédéral de la statistique. Consultable en ligne.
- Rastoldo F. et Mouad, R. (2018, sous presse), « La formation professionnelle en deux ans : pour quelle-s jeunes, avec quels parcours de formation et pour quelles insertions ? », in L. Bonoli, J.-L. Berger et N. Lamamra (dir.), *Les enjeux de la formation professionnelle. Le « modèle » suisse sous la loupe*, Zürich, Seismo.