



**HAL**  
open science

# Discours et pratiques autour du recrutement des apprentie-s en Suisse : entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives

Barbara Duc, Nadia Lamamra

## ► To cite this version:

Barbara Duc, Nadia Lamamra. Discours et pratiques autour du recrutement des apprentie-s en Suisse : entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives. Sélections, du système éducatif au marché du travail : XXVIèmes journées du longitudinal, Toulouse, 12-13 novembre 2020, 26, pp.191-202, 2021, Céreq Echanges, 978-2-11-151942-8. halshs-03196847

**HAL Id: halshs-03196847**

**<https://shs.hal.science/halshs-03196847>**

Submitted on 13 Apr 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Discours et pratiques autour du recrutement des apprenti-e-s en Suisse : entre soumission à l'ordre social et pratiques alternatives

*Barbara Duc\* et Nadia Lamamra\**

## 1. Le recrutement des apprenti-e-s du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise

En Suisse, la formation professionnelle initiale duale, qui alterne formation en école (un à deux jours) et en entreprise (trois à quatre jours), est la voie la plus fréquentée par les jeunes sortant de l'école obligatoire (SEFRI, 2019). Le recrutement, très peu régulé par l'Etat (Imdorf, 2018), comme en France, il est largement laissé à la charge des entreprises formatrices.

Les logiques de recrutement étant similaires à celles à l'œuvre sur le marché du travail, on peut dès lors parler d'un véritable marché des places d'apprentissage (Imdorf, 2018 ; Moreau 2003). Ainsi, les candidat-e-s à l'apprentissage sont, elles-aussi, confronté-e-s à la concurrence, aux discriminations et à la reproduction des inégalités sociales (Fibbi, 2006 ; Imdorf, 2018 ; Kergoat, 2015 ; Moreau, 2015). En Suisse, l'attention portée aux situations de pénurie de places d'apprentissage (première moitié des années 2000) ou aux secteurs particulièrement demandés fait apparaître ces phénomènes de façon aigüe (Imdorf, 2018 ; Ruiz & Goastellec, 2016).

Cette contribution vise à mieux comprendre, dans le contexte helvétique, les processus de sélection et de recrutement des apprenti-e-s, les risques de discrimination qui en découlent mais aussi les formes de résistance à l'ordre établi. Pour ce faire, elle s'attache aux discours des formateurs et formatrices en entreprise, en s'appuyant sur une recherche les concernant<sup>1</sup>. Selon leur statut dans l'entreprise (responsable de formation rattaché-e ou non au service des ressources humaines, formateur ou formatrice au quotidien), elles et ils jouent un rôle plus ou moins décisif dans ce processus. Leurs points de vue sur les pratiques de recrutement des futur-e-s apprenti-e-s donnent des clefs pour mieux saisir ces processus, tels qu'ils prennent place dans les entreprises formatrices. En se fondant sur l'analyse de contenu thématique de 80 entretiens semi-structurés, une attention particulière sera portée aux critères de recrutement évoqués par les personnes formatrices.

Dans les parties qui suivent, le cadrage théorique se focalise tout d'abord sur les inégalités et discriminations à l'œuvre sur le marché des places d'apprentissage ainsi que sur la diversité des procédures et critères de recrutement. Après un retour sur les aspects méthodologiques, les résultats portent sur les critères de sélection tels qu'ils ressortent des discours des personnes interviewées. La discussion finale insiste sur les risques de discrimination et de reproduction des inégalités sociales qui leur sont rattachés.

## 2. Le marché des places d'apprentissage

### 2.1. Inégalités et discriminations

L'allongement et la complexification de la transition de l'école obligatoire au monde du travail sont au cœur de nombreux travaux en Suisse (Bergman, Hupka-Brunner, Keller, Meyer & Stalder, 2011 ;

---

\* IFFP Suisse, barbara.duc@iffp.swiss, nadia.lamamra@iffp.swiss.

<sup>1</sup> « Les formateurs et formatrices en entreprise, personnes-clefs de la socialisation professionnelle » soutenu par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS 100017\_153323).

Scharenberg, Hupka-Brunner, Meyer & Bergman, 2016). Les enjeux de la transition croisent ceux de la formation professionnelle initiale duale : l'accès difficile au dispositif (recherche d'une place d'apprentissage), le décalage entre l'offre et la demande de places selon les secteurs, le taux relativement élevé (22 %) de résiliations prématurées de contrat d'apprentissage, les parcours de formation discontinus ou encore les échecs aux examens (OFS, 2016, 2018, 2019a).

Certains facteurs influencent la transition, de même que l'accès à une place d'apprentissage : l'origine ethnique ou nationale, l'origine sociale et le sexe (Meyer, 2018).

Ainsi, les jeunes d'origine étrangère sont particulièrement fragiles sur le marché des places d'apprentissage. Outre les discriminations subies (Imdorf, 2018), les primo-arrivant-e-s, surtout, souffrent d'un manque de connaissances du système de formation suisse et d'une faible inscription dans les réseaux informels utilisés par les entreprises pour trouver un-e apprenti-e (Imdorf, 2018). La division sexuelle du travail et la ségrégation horizontale qui structurent le marché du travail (OFS, 2019b ; Kergoat, 2015) cantonnent les jeunes femmes à un choix limité de métiers. Dès lors, elles connaissent un phénomène de sur-sélection sur le marché des places d'apprentissage (Moreau, 2015), auquel s'ajoutent des discriminations de genre, notamment lorsqu'elles s'aventurent dans des domaines majoritairement occupés par des hommes (Marry, 2015). Enfin, les jeunes d'origine sociale modeste se retrouvent plus souvent dans les filières à exigences élémentaires, comme celle qui mène à une attestation fédérale professionnelle (AFP)<sup>2</sup>, dans laquelle sont aussi regroupé-e-s les jeunes les plus faibles scolairement (Imdorf, 2018 ; Meyer, 2018). Enfin, s'ajoutent à cela des discriminations indirectes, liées à l'importance grandissante de critères tels que les savoir-être, largement fondés sur les normes des classes intermédiaires (Kergoat, 2014). Ces critères excluent de fait toutes les personnes n'ayant pas été socialisées à ces normes (milieux populaires, immigré-e-s, parfois jeunes femmes).

Un argument fréquemment utilisé pour justifier l'exclusion de certaines catégories est celui de l'efficacité économique et de la limitation des risques. Il est particulièrement mobilisé par les PME, principales pourvoyeuses de places d'apprentissage en Suisse (Imdorf, 2018). Ainsi, engager des jeunes d'origine étrangère, des jeunes femmes dans un métier où elles seraient minoritaires ou des jeunes plus faibles scolairement est envisagé comme un risque. L'enjeu est celui de l'intégration dans l'entreprise, de l'acceptation par la clientèle, et de la réussite de la formation. Les déficits scolaires réels ou supposés, l'encadrement familial (jugé sur le niveau scolaire des parents, mais aussi sur leur connaissance du système éducatif) sont autant d'éléments soumis à évaluation (Imdorf, 2018).

## 2.2. Des procédures de sélection peu standardisées et des critères multiples

Malgré la tendance à la professionnalisation et à l'externalisation du recrutement (Leemann, Da Rin & Imdorf, 2016), la sélection des apprenti-e-s par les entreprises formatrices repose majoritairement sur des procédures peu standardisées, principalement dans les PME. Cela favorise les pratiques discriminatoires relevées plus haut (Imdorf, 2018). La procédure varie d'une entreprise à l'autre, mais trois étapes peuvent être identifiées : l'examen du dossier de candidature (lettre de motivation, bulletin scolaire, curriculum, activités de loisirs, test d'aptitudes<sup>3</sup>) ; un entretien entre candidat-e-s et personnes en charge du recrutement ; un stage de quelques jours à une semaine, effectué au sein de l'entreprise (Imdorf, 2007 ; Moreau, 2015).

Les critères de sélection sont multiples et hétérogènes, ils diffèrent selon les secteurs et les entreprises, mais aussi d'une candidature à l'autre au sein d'une même entreprise (Imdorf, 2007). Ceux-ci n'apparaissent pas dans un ordre hiérarchisé préétabli, mais plutôt sous la forme d'une « mosaïque » d'éléments auxquels les employeurs ont recours selon la situation : parcours scolaire, connaissances scolaires (en français et mathématiques surtout), aptitudes professionnelles, savoir-être, motivation, autonomie, soutien familial, etc. (Imdorf, 2007, Kergoat, 2015 ; Ruiz & Goastellec, 2016). Ces critères

<sup>2</sup> Il s'agit d'une formation d'une durée de deux ans, destinée à des jeunes ayant notamment des difficultés scolaires. Elle se distingue de la filière de formation la plus courante, d'une durée de trois à quatre et à exigences moyennes, qui mène à l'obtention du certificat fédéral de capacité (CFC).

<sup>3</sup> Il s'agit d'un test d'aptitudes scolaires et professionnelles, interne à l'entreprise ou pris en charge par une association professionnelle ou un fournisseur privé, qui est souvent exigé par les entreprises et intégré au dossier de candidature.

hétérogènes mettent en évidence la place accordée à la subjectivité dans la sélection des apprenti-e-s (Ruiz & Goastellec, 2016).

Les critères objectivables (connaissances scolaires, résultats aux examens de fin de scolarité obligatoire, tests d'aptitudes) permettent un « premier tri » en cas de candidatures nombreuses, mais une place de plus en plus centrale est accordée aux compétences transversales (Becquet & Etienne, 2016 ; Giret, 2015), que ce soit sur le marché des places d'apprentissage ou plus largement sur le marché du travail (Imdorf, 2007 ; Kergoat, 2007 ; Ruiz & Goastellec, 2016). Ces dernières recouvrent une variété de qualités ou capacités (savoir-être, capacité de communication, enthousiasme, convivialité, responsabilité, ouverture d'esprit, envie d'apprendre, etc.) qui sont évaluées lors de l'entretien ou du stage de sélection. Ces compétences *soft* doivent être interrogées. En effet, souvent considérées comme des attributs personnels, elles sont porteuses d'un risque d'individualisation et de naturalisation, alors qu'en réalité, elles sont le fruit d'un processus de socialisation (Monchatre, 2007). Ainsi, ce sont avant tout des dispositions, sociales et culturelles, qui sont au cœur de la sélection plutôt que des savoirs formalisés, acquis à l'école ou sur le marché du travail. Le primat qui leur est donné augmente le risque de discrimination et de reproduction des inégalités sociales (Kergoat, 2007). En effet, les normes attendues, construites sur la base de celles des classes dominantes, excluent de fait les personnes n'y correspondant pas.

Un autre critère de sélection, plus rare, mérite qu'on s'y attarde. Il s'agit du capital d'autochtonie (Rétière, 2003 ; Renahy, 2010), à comprendre comme un ensemble de ressources sociales et symboliques procurées par « l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, p. 9), relations professionnelles, de parenté, de voisinage, etc. La notion est étroitement liée à l'objet d'étude des travaux l'ayant construite, à savoir les classes populaires rurales de la fin du XX<sup>ème</sup> siècle. Le capital d'autochtonie représente alors une alternative pour les milieux sociaux disposant de peu de capitaux scolaires et économiques, afin qu'ils puissent se positionner sur différents marchés, politique, du travail, matrimonial, etc. (Renahy, 2010). Sur le marché de l'apprentissage, il est plus spécifiquement mobilisé au bénéfice des garçons. Cependant, il est actuellement en déclin et peu à peu disqualifié dans ce contexte (Moreau, 2015). Néanmoins, faire du capital d'autochtonie un critère de sélection peut être considéré comme une pratique alternative au modèle dominant. En effet, ce critère inédit peut offrir une chance à des jeunes dont les risques de ne pas trouver de place d'apprentissage sont élevés en raison de leur faible capital scolaire ou culturel.

### 3. Le recrutement à travers l'analyse d'entretiens avec des formateurs et formatrices en entreprise

Cette contribution s'appuie sur un projet de recherche portant sur les formateurs et formatrices en entreprise, et plus précisément sur 80 entretiens semi-structurés menés avec des personnes formant un-e ou plusieurs apprenti-e-s dans des entreprises des différents cantons de Suisse romande. Au vu de l'hétérogénéité de cette population (Chabloz, Lamamra & Perrenoud, 2017), ont été sélectionnées des personnes formant dans des secteurs d'activité variés et dans des entreprises de tailles diverses (grandes entreprises : N=50 ; PME : N=21 ; micro entreprises : N=9) actives dans la formation depuis plus ou moins longtemps. Les personnes interviewées bénéficient de statuts variables au sein de l'entreprise (responsable RH, cadre, employé-e) et endossent leur fonction à différents niveaux (responsabilité administrative, formation au quotidien). Par ailleurs, elles disposent d'expériences de durée variable dans la formation en entreprise.

Les entretiens semi-directifs ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique (Bardin, 1986). Pour cette contribution, la question du recrutement a été traitée à partir des discours sur les procédures et les critères de sélection. Par conséquent, seuls les 69 entretiens qui évoquent cette thématique ont été pris en compte. Les formateurs et formatrices interviewé-e-s participent au processus de recrutement à des degrés variables : 51 personnes disent participer pleinement au recrutement ; 11 personnes disent être impliquées indirectement (observation pendant la semaine de stage, par exemple) ou occasionnellement ; 7 personnes disent ne pas y participer. Par conséquent, leurs discours nous

renseignent parfois sur leurs propres pratiques et, plus largement, sur celles des entreprises formatrices dans lesquelles elles et ils travaillent.

## 4. Entre critères objectifs et subjectifs

Les entreprises formatrices ont recours à de nombreux critères (objectifs et subjectifs) dans leur processus de recrutement. Soulignons d'une part, le recours croissant aux compétences transversales, et d'autre part, l'utilisation originale du capital d'autochtonie.

### 4.1. Des critères qui varient au fil des différentes phases de recrutement

Les étapes de la procédure de recrutement des apprenti-e-s (examen du dossier de candidature, entretien d'embauche, stage dans l'entreprise) impliquent un nombre de personnes variable selon la taille de l'entreprise, et surtout des critères variés.

L'examen du dossier de candidature est mené par différentes personnes selon la taille de l'entreprise et la façon dont est organisée la formation : dans les PME, c'est le patron ou la patronne qui s'en charge, alors que dans les grandes entreprises, le service des ressources humaines ou la ou le responsable de formation s'en occupe. Dans certains cas, la formatrice ou le formateur s'en charge ou y est associé. Les résultats scolaires, principalement en mathématiques et en français, sont examinés comme l'un des premiers critères. Ils apparaissent dans le livret scolaire, le certificat de fin d'études secondaires<sup>4</sup> ou encore le test d'aptitudes. Ils sont considérés comme un indice de l'aptitude des candidat-e-s à suivre les cours en école professionnelle (branches techniques, consignes, etc.), mais aussi à comprendre et participer aux activités de l'entreprise. Les jeunes primo-arrivant-e-s, qui ne maîtrisent pas suffisamment le français, sont de ce fait souvent pénalisés à cette étape. Les résultats scolaires servent également d'indicateur du parcours scolaire antérieur et de la filière suivie durant la formation secondaire I (filière à exigences étendues, moyennes ou élémentaires)<sup>5</sup>. En cas de candidatures nombreuses, ces critères peuvent être éliminatoires, ce premier tri ne nécessitant pas la participation des responsables de formation. L'importance donnée à ce critère varie néanmoins selon le diplôme visé (AFP ou CFC en 4 ans ou en 3 ans) ou le métier, mais aussi selon la philosophie de l'entreprise formatrice. Ainsi, certaines entreprises souhaitent donner une chance à des jeunes plus faibles scolairement, alors que d'autres privilégient les « bon-ne-s élèves ». Le poids de ce critère varie aussi de cas en cas au sein d'une même entreprise, lorsqu'il est contrebalancé par des aspects tels que la motivation :

*« S'il a pas de bonnes notes à l'école on sait qu'on va devant certaines difficultés. Après en fonction de la motivation on se dit bon est-ce qu'on lui donne une chance ou pas, ça on le discute entre nous »* (Pietro, formateur, grande entreprise, mécanicien-ne automobile)<sup>6</sup>.

Si comme ici, la motivation compense de faibles résultats scolaires, dans d'autres cas, le livret de notes devient un indice de la motivation des jeunes (Imdorf, 2007).

Un autre critère important est l'âge des candidat-e-s avec une prédilection, dans les entretiens analysés, pour les jeunes qui sortent de l'école obligatoire, soit des jeunes âgé-e-s de 15 à 16 ans. L'enjeu est de donner aux jeunes une chance d'entrer en apprentissage directement et dans certains cas de former un groupe homogène d'apprenti-e-s au sein de l'entreprise. Certaines personnes formatrices, plus fréquemment dans les secteurs santé-social, disent privilégier les plus âgé-e-s, jugeant les jeunes de

<sup>4</sup> Il s'agit d'un certificat décerné en fin d'école obligatoire qui comporte en Suisse, huit ans d'école primaire et trois ans d'école secondaire. Il prend en compte la moyenne annuelle des notes ainsi que les examens qui ont lieu en fin de 11<sup>ème</sup> année pour les branches principales comme le français, les mathématiques, l'allemand et l'anglais.

<sup>5</sup> La formation secondaire I représente les trois dernières années de l'école obligatoire. Les élèves y entrent à 12-13 ans et sont réparti-e-s dans des filières ou des cours à niveaux selon leurs résultats de fin d'école primaire. Malgré les disparités cantonales, ces filières ou cours se distinguent par leur degré d'exigence : élémentaire, moyen ou étendu.

<sup>6</sup> Pour chaque extrait d'entretien, la référence indique : un prénom fictif, la fonction de la personne formatrice (responsable de formation ou formateur/formatrice au quotidien), la taille de l'entreprise, le métier auquel elle forme ou le secteur d'activité de l'entreprise en cas de formation à des métiers multiples.



15-16 ans insuffisamment matures. Ainsi, le critère de l'âge apparaît également variable d'une entreprise à l'autre, d'un secteur à l'autre, mais aussi d'un cas à l'autre au sein d'une même entreprise. En effet, il peut être contrebalancé, à l'instar des résultats scolaires, par la motivation :

*« Là j'ai une exception j'en ai un qui a commencé qui a dix-neuf ans. [...] Il a fait autre chose avant. Pis après il a été une année sans trouver de place d'apprentissage, il voulait faire mécano. [...] Et pis il a fait un travail à l'usine en attendant pour... ne pas rester à la maison. [...] Voilà, c'est un peu sa motivation qui me l'a fait choisir »* (Christian, responsable de formation, micro entreprise, mécanicien-ne automobile).

À nouveau, la motivation perçue du candidat compense ce qui sort de l'ordinaire pour la personne formatrice, dans ce cas, un âge plus élevé que celui habituellement retenu. Au terme de cette première section, il semble donc que les critères objectifs soient extrêmement volatiles. Ils varient selon la situation, y compris au sein d'une même entreprise et sont fréquemment pondérés par des critères plus subjectifs.

Les procédures de recrutement comportent généralement un entretien avec les candidat-e-s et un stage, deux étapes pour lesquelles, les personnes formatrices sont davantage sollicitées. Trois critères occupent une place centrale dans ces deux phases : le savoir-être y compris le savoir relationnel, la motivation et la « pratique professionnelle ». Cette dernière est principalement évaluée durant le stage en entreprise et une attention est portée à l'habileté, la dextérité ou au sens pratique des candidat-e-s, mais également à leur connaissance générale en informatique. Sont également jugés leur capacité d'initiative et leur « sens du travail ». Ces critères visent à garantir la future pratique professionnelle. Savoir-être et motivation restent les critères les plus fréquemment évoqués par les personnes interviewées. Au vu de leur centralité, ils font l'objet de la section suivante.

## 4.2 Les compétences transversales comme critères centraux<sup>7</sup>

Les critères de sélection relatifs aux savoir-être, savoir relationnel et motivation peuvent être rattachés à la problématique plus large des compétences transversales. Ces dernières seront catégorisées en savoir-être, savoir relationnel et attitudes face au travail, parmi lesquelles la motivation occupe une place de choix (Duc, Perrenoud & Lamamra, 2018).

### 4.2.1. Savoir-être : comportement et présentation de soi

Le comportement des candidat-e-s, en particulier le respect envers leurs interlocuteurs ou interlocutrices et la politesse, est évalué sous l'angle du savoir-être. Ce critère est alors recherché dans l'attitude corporelle et verbale des candidat-e-s :

*« Alors, après c'est dans les points qu'on juge aussi c'est l'éducation, la politesse, la façon dont il se tient à table, etc. Après ça donne des indices quoi, si on peut y aller. S'il a au niveau langage c'est j'dirais un langage de banlieue ou un langage normal, etc. Donc, tous des indices comme ça qui nous font réfléchir aussi à ... avachi... avec les mains dans les poches »* (Didier, responsable de formation, grande entreprise, chauffeur/se poids lourds).

Ce sont à la fois la posture et les registres de langage qui sont observés durant l'entretien ou le stage : la façon de serrer la main, l'expression du visage (souriante ou non), le regard (direct ou fuyant), l'élocution, ou encore le vocabulaire.

Le savoir-être est aussi associé à la présentation de soi et à l'apparence, autant de signes d'une adhésion ou non aux normes en vigueur. Sont alors évalués la coiffure, le style vestimentaire ou encore la présence de piercings ou de tatouages. Ces critères sont davantage convoqués dans des secteurs ayant affaire à une clientèle :

<sup>7</sup> Cette partie reprend différents éléments d'analyse de l'article Duc, Perrenoud, & Lamamra (2018) portant sur les compétences transversales comme critères de sélection et objets de formation.

« *Moi ces apprentis qui ont des piercings et des boucles d'oreilles bah ils passent même pas la rampe. [...] Nous on fait... on travaille beaucoup chez... sur du privé. Vous imaginez un type avec quarante-deux piercings et un anneau dans le nez chez une petite vieille de huitante ans ? Mais elle fait une crise cardiaque. Il peut être tout gentil et c'est ça, ils ont plus la même approche que nous maintenant, c'est... je dirais que c'est presque devenu un hobby de travailler. [...] Alors ça veut pas dire qu'il est mauvais hein. De loin pas hein. Mais moi, dans le cadre de ma clientèle, je peux pas avoir ce genre de personne* » (Edmond, responsable de formation, micro entreprise, plâtrier/ère-peintre).

Ce formateur associe explicitement la présentation de soi aux interactions avec la clientèle et au respect des attentes de cette dernière. Il établit aussi un lien entre l'apparence, le savoir-être et une attitude plus générale, ici face au travail.

Le comportement et l'apparence peuvent, comme les critères précédents, être pondérés. Par exemple, un habillement inadéquat peut être rattrapé par un entretien qui s'est bien déroulé. À l'inverse, un savoir-être jugé bon peut contrebalancer de faibles résultats scolaires. Quoi qu'il en soit, un savoir-être « de base » semble attendu à l'entrée en apprentissage, certains comportements étant considérés trop difficiles à faire évoluer.

#### 4.2.2 Savoir relationnel : envers la clientèle ou patientèle et le collectif de travail

Déclinaison du savoir-être, le savoir relationnel est associé à l'aisance à entrer en contact avec autrui, que ce soit la clientèle, la patientèle, ou les collègues. Ces qualités relationnelles sont particulièrement mises en avant dans le secteur de la vente.

Une autre déclinaison est la capacité d'intégration dans un collectif, l'adaptation à l'environnement de travail :

« *Ben l'intégration au sein de l'équipe, au niveau du travail sur place, effectivement, ses capacités sociales d'intégration, comme je dis... le côté...voilà, personnalité, capacité à recevoir des critiques, le côté vraiment social de la personne, compétences personnelles et sociales, elles sont très importantes aussi, parce que c'est des bons éléments, mais euh...on s'dit : "mais, dans le cadre de cette équipe, ça peut pas le faire" »* (Carole, responsable de formation, grande entreprise, commerce de détail).

Ainsi, dans certains cas, cette « compétence sociale » peut primer et fonctionner comme un prérequis indispensable à toute collaboration future, au sein de l'équipe de travail mais aussi avec la personne formatrice. C'est aussi à ce niveau que les pionnières, les jeunes filles choisissant des métiers majoritairement masculins, sont pénalisées. Elles sont alors exclues de certains milieux en raison de difficultés d'intégration présumées :

« *Je dis pas non hein, mais faut..., j'ai un peu de la peine. Alors c'est pas sexiste hein. C'est que euh, il faut qu'il y ait quelqu'un qui soit vraiment motivé. Parce qu'on est là, euh dans notre milieu c'est pas tendre. J peux vous dire, c'est pas facile. Faut qu'il y ait quelqu'un qui soit bien... Je connais à Morges<sup>8</sup> une qui fait [...]. Y a même encore maintenant qu'elle est employée, elle pleure des fois quoi. Donc euh, c'est très très difficile* » (Robert, responsable de formation, grande entreprise, mécanicien-ne automobile).

Les jeunes filles connaissent une exclusion, dans l'accès à certains métiers majoritairement masculins, qui pourrait être qualifiée de « bienveillante ». Les personnes chargées du recrutement, à l'instar de ce formateur, considérant leur intégration dans un milieu masculin, trop difficile, préfèrent écarter ces candidates. Une fois encore, le seul élément permettant de pondérer ce critère est la motivation.

---

<sup>8</sup> La ville d'environ 30'000 habitant-e-s mentionnée par la personne interviewée a été remplacée par une localité de taille similaire.

### 4.2.3. Attitudes face au travail : la centralité de la motivation

Le critère le plus souvent évoqué est la motivation. Considérée, tout au long du processus de recrutement, comme un indice de l'attitude face au travail, elle compense de faibles résultats scolaires, un âge ou une apparence insatisfaisants. À l'inverse, quand elle est jugée insuffisante, elle peut déprécier de bons résultats scolaires. Il s'agit ainsi d'un critère déterminant :

« *La motivation c'est-ce qui fait tout* » (Mariana, formatrice, micro entreprise, coiffeur/se).

Paradoxalement, la motivation est une notion peu définie par les personnes formatrices. Elle est néanmoins évaluée au moyen d'indicateurs comme le rapport des candidat-e-s avec le métier choisi (envie profonde ou choix par défaut), l'envie d'apprendre, la participation active, l'intérêt, la curiosité. Ces indices sont traqués durant le stage.

Par ailleurs, la motivation doit faire fi des tâches peu intéressantes du métier, très présentes en apprentissage et expérimentées par les candidat-e-s durant le stage. Elle doit également permettre de dépasser la pénibilité du métier :

« *Plus ça [le stage] avançait, pire c'était. Ça s'assoit au cours de la journée, ça se... dans la coiffure tu peux pas être assise. [...] T'es debout toute la journée. Tu te dis pas "t'es fatiguée" quoi. [...] Et voilà, après ça dépend de la motivation* » (Mariana, formatrice, micro entreprise, coiffeur/se).

Ici encore, la personne formatrice exige une motivation sans faille, qui ignore non seulement les aspects pénibles et pathogènes du métier (Chatigny *et al.*, 2012), mais aussi les difficultés particulières liées à la familiarisation à un métier à la sortie de l'école obligatoire. La motivation s'impose comme un critère constant et déterminant.

### 4.2.4. Un critère subjectif : le *feeling*

Un autre élément apparaît de façon récurrente : le *feeling*. Il est présenté et assumé par les personnes interviewées comme la part de subjectivité, sur laquelle elles s'appuient pour évaluer les candidat-e-s (Ruiz & Goastellec, 2016). En effet, elles s'y réfèrent pour juger des affinités, de la compatibilité des caractères en vue de l'intégration dans l'équipe, mais aussi du degré de motivation des candidat-e-s. Les trois extraits suivants illustrent la place accordée à ce critère :

« *Pis moi je regarde comment il a travaillé, je regarde beaucoup...enfin j'essaie, j'essaie de... comprendre le...contact qu'il a avec les adultes déjà, parce que des fois y a des enfants à 15-16 ans, c'est compliqué... Et pis je regarde les notes à l'école. Mais j'dirais que le plus important c'est le feeling...* » (Clément, formateur, grande entreprise, cuisinier/ère).

« *Alors c'est pas un critère l'âge, l'âge n'est pas un critère de... d'embauche donc là on y va au feeling quoi* » (Thierry, formateur, grande entreprise, boucher/ère).

« *[...] c'est un peu sa motivation qui me l'a fait choisir. [...] c'est...ce que j'ai ressenti avec lui quoi. [...] Son envie d'apprendre, son envie de faire* » (Christian, responsable de formation, micro entreprise, mécanicien-ne automobile).

Les trois cas font état du rôle déterminant que joue le *feeling* dans la sélection d'un-e apprenti-e. Ainsi, ce processus comporte explicitement une part de subjectivité, qui occupe une place prépondérante notamment par rapport aux critères objectifs, lorsqu'ils ne sont pas satisfaits. Est ici projetée la place que les candidat-e-s occuperont dans l'entreprise, le collectif de travail ou encore la relation avec la personne formatrice. Le *feeling* met en évidence le caractère subjectif des critères relatifs aux compétences transversales, du savoir-être à la motivation. En effet, difficilement mesurables, elles dépendent fortement du ressenti des personnes en charge de la sélection et génèrent un risque important de discrimination et de reproduction des inégalités.



### 4.3. Le capital d'autochtonie

Un dernier critère, rare celui-ci, mérite une attention particulière : le capital d'autochtonie (Moreau, 2015 ; Rétière, 2003 ; Renahy, 2010). Porteur d'une logique différente de celle des critères évoqués précédemment, il apparaît sous différentes formes : liens de parenté, réseaux de proximité (connaissance, clientèle) ou inscription géographique (région, quartier). Tout comme la motivation et le *feeling*, il peut l'emporter sur d'autres critères :

*« [...] lorsqu'on a des places [d'apprentissage], on a un site où on va s'inscrire<sup>9</sup>, et ensuite les jeunes doivent passer un... un examen, c'est pas un examen réel c'est plutôt pour les situer à peu près où ils en sont, qui est organisé par l'UPSA [Union professionnelle suisse de l'automobile], et avec ça on fait soi-disant notre choix mais c'est souvent d'autres critères qui rentrent en ligne de compte. Si c'est le fils d'un client, si c'est le fils de quelqu'un du village, des fois on est un peu obligés de... On n'est pas dans les villes. Dans les grandes villes on fait un peu ce qu'on veut mais ici on est quand même tenu à des choses différentes »* (Christian, responsable de formation, micro-entreprise, mécanicien-ne automobile).

« Fils d'un client », « fils de quelqu'un du village », le capital d'autochtonie renvoie aux liens de parenté, mais aussi à la proximité géographique à travers les liens de voisinage. Ceux-ci peuvent prévaloir dans le processus de sélection. Ici, la personne formatrice associe le recours à ces critères, et son caractère contraignant, à l'implantation rurale et à la taille de l'entreprise. Cependant, le capital d'autochtonie se retrouve, dans le corpus analysé, dans des entreprises de tailles diverses et en zones tant rurales qu'urbaines.

La proximité géographique est l'élément le plus souvent évoqué, en particulier comme élément facilitateur : « la proximité on voit qu'elle aide bien » (Jérôme, responsable de formation, grande entreprise, agriculture). Le court trajet entre l'entreprise et le lieu de vie permet sans doute de garantir la ponctualité et d'éviter la fatigue due à un temps de trajet important. On peut également supposer qu'il permet une plus grande disponibilité en cas de besoin, et par conséquent un engagement plus soutenu dans l'apprentissage, le travail et l'entreprise. Par ailleurs, lorsque la proximité géographique est associée à un engagement dans la vie associative locale, elle est perçue comme un signe de dispositions partagées :

*« Et puis l'autre cas c'est un Kosovar, qui habite le quartier, et puis qu'était très présent à la maison de quartier<sup>10</sup>, parce qu'il y a une vie sociale dans le quartier, c'est 12 000 habitants. [...] Puis ce gamin aussi il est venu chez nous depuis l'âge de 13 ans, trois semaines par année en stage, on l'a vu grandir. Et puis quand tout à coup il fallait décider quel apprenti on prendrait j'ai dit "Bah je prends Mergim<sup>11"</sup>. [...] Là je suis assez local. D'ailleurs, j'habite à La Croix-sur-Lutry<sup>12</sup> hein, j'en ai un qui vient de La Croix-sur-Lutry, un qui vient de Lutry, un autre qui est à la route de la Corniche et un autre qui est à Savuit [...] Alors moi le gars si il est aux cadets de Savuit<sup>13</sup>, si il est à la paroisse de Savuit, il a déjà 90% de chances que je le prenne ! [...] J'en ai un il était chef des éclaireurs<sup>14</sup> de Savuit puis il est venu en stage, puis je savais que ça serait lui. Ouais, c'était pas le meilleur, mais le fait que le samedi il consacre du temps pour les plus jeunes que lui, qu'il organise des trucs, pour moi c'était important »* (André, responsable de formation, petite entreprise, monteur-se électricien-ne).

Dans le premier extrait, le capital d'autochtonie du candidat tient à son appartenance au quartier, ainsi qu'à son engagement dans la maison de quartier. Les stages qu'il a réalisés dans l'entreprise dès son jeune âge peuvent également être lus comme des éléments d'un capital d'autochtonie : ils permettent

<sup>9</sup> Il s'agit d'un portail officiel d'information rattaché au Centre suisse de services de formation professionnelle, orientation professionnelle, universitaire et de carrière (CSFO).

<sup>10</sup> En Suisse, il s'agit d'un lieu de rencontre et d'animation pour tout public, enfants, jeunes et adultes.

<sup>11</sup> Prénom fictif.

<sup>12</sup> Les localités mentionnées par la personne interviewée ont été modifiées afin de préserver l'anonymat tout en illustrant la même logique de proximité. En effet, l'ensemble des lieux cités sont regroupés dans une zone géographique urbaine formant une bande relativement étroite allant du domicile du patron à son entreprise.

<sup>13</sup> Association faisant partie du mouvement de jeunesse mondial chrétien, *Young Men's Christian Association* (YMCA).

<sup>14</sup> Regroupés selon leur âge, les éclaireurs sont une branche des scouts, mouvement de jeunesse mondial.

en effet une connaissance « de l'intérieur » de l'entreprise et la construction de dispositions communes. Ainsi, le capital d'autochtonie joue en sa faveur là où son origine étrangère aurait pu le pénaliser (Imdorf, 2018). Outre la proximité géographique, le deuxième extrait met l'accent sur l'engagement dans la vie associative (mouvement de jeunesse, paroisse). Ces critères deviennent déterminants dans le choix de l'apprenti, primant sur de meilleurs candidats (« c'était pas le meilleur »). Deviennent prépondérants le partage de dispositions, mais aussi de valeurs communes (engagement associatif, adhésion à un système de valeurs lié à une religion ou à un mouvement de jeunesse, etc.). Ces éléments font écho aux valeurs d'André, patron de sa propre entreprise, fortement engagée dans la politique locale.

Le capital d'autochtonie recouvre aussi les liens de parenté et les réseaux de proximité avec un-e membre de l'entreprise :

*« Boh c'est une fille qui est arrivée là... c'est une connaissance qui m'a dit si je pouvais l'aider... pis la personne qui m'a dit, je l'ai embauchée... [...] Les inscriptions étaient déjà fermées. [...] Je me suis décarcassé pour qu'on la prenne. On l'a prise »* (Roberto, responsable de formation, grand magasin, vente).

Cela confirme le rôle central du réseau informel dans l'accès à une place d'apprentissage (Imdorf, 2018 ; Lamamra, Jordan & Duc, 2013), qui donne aux jeunes, au sortir de l'école obligatoire, un premier accès au marché du travail, mais offre également des « garanties », voire des sources d'informations à la future entreprise formatrice :

*« [...] on se renseigne aussi auprès de nos collègues "ah moi j'ai eu la petite fille Beuchat<sup>15</sup> qui vient de Glovelier<sup>16</sup>, tu connais ?" "Ah ouais je connais les parents !" [...] Et pis de fil en aiguille "ouais ouais ouais c'est une bonne petite" [...] souvent on arrive toujours à avoir quelques renseignements par derrière »* (Emilie, formatrice, grande entreprise, employé-e de commerce).

## 5. Éléments de conclusion

Dans un contexte dominé par les discours sur la professionnalisation du recrutement, y compris celui des apprenti-e-s, et sur les pratiques d'externalisation et par conséquent d'objectivation des critères de sélection (Leemann, Da Rin & Imdorf, 2016), l'analyse des entretiens menés avec les formateurs et formatrices en entreprise souligne les tensions entre ces discours et les pratiques à l'œuvre dans les entreprises formatrices.

Dans un premier temps, il s'agit de relever la variété et la variabilité des critères utilisés, d'une entreprise à l'autre mais aussi au sein d'une même entreprise, selon les personnes chargées du recrutement, du secteur ou de la formation concernée.

Un certain nombre de critères peuvent être qualifiés d'objectifs, car clairement identifiables et mesurables : les résultats scolaires, la filière suivie au secondaire I, l'âge, ou encore l'habileté manuelle, observée lors des stages. S'ajoutent à cela les éléments d'évaluation des connaissances et des « performances » scolaires obtenus au travers de tests standardisés proposés par des prestataires externes. Parallèlement, d'autres critères, davantage subjectifs, apparaissent de manière marquée dans le discours des personnes formatrices : le ressenti, le *feeling*. À contrepied du discours sur l'objectivité du processus de sélection, ces critères s'inscrivent pourtant dans un autre discours dominant, tant dans le monde du travail que dans celui de la formation, celui portant sur la centralité des compétences transversales. Celles-ci apparaissent d'ailleurs de manière prépondérante ici.

Ainsi, la variabilité des critères concerne avant tout les critères objectifs. Le savoir-être, la motivation ou encore le *feeling* apparaissent de manière récurrente dans les discours et constante dans les pratiques.

<sup>15</sup> Nom fictif.

<sup>16</sup> Le village d'environ 3'000 habitant-e-s mentionné par la personne interviewée a été remplacé par une localité de taille similaire.

Dans un deuxième temps, les résultats permettent de discuter des risques de discrimination et de reproduction des inégalités rattachés aux critères, tant objectifs que subjectifs, utilisés par les entreprises formatrices. Ainsi, la place accordée à la filière suivie au secondaire I ne fait que renforcer une sélection scolaire, où l'origine sociale et le statut migratoire sont des facteurs d'influence déterminants (Meyer, 2018). Le recours aux résultats scolaires prolonge le rapport contrarié à l'école à l'endroit où la formation professionnelle devrait offrir aux jeunes moins scolaires une opportunité de rattrapage. Quant à l'âge, le privilège donné aux jeunes sortant de l'école obligatoire tend à exclure les pionnières et pionniers qui opèrent souvent un choix non traditionnel après une première expérience en formation et par conséquent à un âge plus avancé (Lamamra, 2016). Si l'on s'intéresse aux compétences transversales, souvent attendues comme un prérequis, elles renvoient à la socialisation primaire et à des dispositions sociales et culturelles calquées sur celles des classes intermédiaires (Kergoat, 2014). Elles excluent de fait celles et ceux qui n'en disposeraient pas et ne correspondraient dès lors pas aux normes du marché du travail.

Ainsi, si le sexe, la nationalité ou encore l'origine sociale ne sont pas mentionnés comme des critères de sélection explicites, ils apparaissent néanmoins comme des critères de sélection indirects, sous-jacents à la place accordée au savoir-être, au savoir relationnel et à la motivation principalement, mais aussi subordonnés aux résultats scolaires, à la filière suivie ou encore à l'âge.

Dans un troisième temps et en contre-point, l'analyse a identifié des pratiques qui participent, à première vue, d'une autre logique. En effet, en privilégiant le capital d'autochtonie, certaines entreprises offrent une opportunité à des jeunes qui auraient pu être pénalisé-e-s par leur nationalité, leur milieu social d'origine ou encore leur passé scolaire. Ce critère se présente à première vue comme une véritable alternative à la norme dominante. Le recrutement sur la base du réseau local rappelle en effet des pratiques d'entreprises traditionnelles, de proximité, fortement inscrites dans un tissu social et économique d'un territoire donné.

Pourtant, ce critère relève d'une logique similaire à celles des autres, à savoir le fait, pour l'entreprise formatrice, de ne pas se tromper et de ne pas prendre de risque. Dans cette perspective, le capital d'autochtonie garantirait l'intégration de l'apprenti-e dans son futur collectif de travail.

L'analyse du capital d'autochtonie laisse apparaître une tension entre une pratique alternative permettant de donner une chance à des profils plus atypiques et une garantie de non prise de risque pour l'entreprise, les candidat-e-s partageant des dispositions communes et étant soumis à une forme de contrôle social exercé par le réseau, la parentèle, voire le tissu associatif.

Au terme de cette réflexion, il ressort que quels que soient les critères, ils témoignent d'une même logique, celle de la minimisation des risques pour l'entreprise formatrice. De ce point de vue, ils sont tous porteurs d'un potentiel d'exclusion et de reproduction des inégalités. Combinés, ils permettent cependant de se compenser, offrant ici la chance à un-e jeune non-scolaire, qui ferait montre d'une grande motivation et de qualités relationnelles, et là à un-e jeune issu-e de la migration et fortement impliqué-e dans la vie locale.

## Références bibliographiques

Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Becquet, V. & Étienne, R. (2016). Les compétences transversales en questions. Enjeux éducatifs et pratiques des acteurs. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. Récupéré le 10 juin 2020 sur <http://edso.revues.org/1634>

Bergman, M. M., Hupka-Brunner, S., Keller, A., Meyer, T. & Stalder, B. E. (dir.) (2011). *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zürich : Seismo.

Chabloz, J.-M., Lamamra, N. & Perrenoud, D. (2017). *La situation des formateurs et formatrices en entreprise. Un état des lieux en 2014*. Renens : IFFP.

- Chatigny, C., Nadon-Vézina, L., Riel, J., Couture, V. & Hasteyet, P. (2012). *Analyse ergonomique de la santé et de la sécurité en centre de formation professionnelle*. Montréal : Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail.
- Duc, B., Perrenoud, D. & Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Éducation et socialisation*, 47. Récupéré le 10 juin 2020 sur <https://journals.openedition.org/edso/2818>
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME. La diversité des procédures et des critères de choix des apprentis dans les PME*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Imdorf, C. (2018). Sélection, discrimination et reproduction sociale par les entreprises formatrices. In J.-L. Berger, N. Lamamra & L. Bonoli (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (pp. 181-198). Zürich : Seismo.
- Fibbi, R. (2006). Discrimination dans l'accès à l'emploi des jeunes d'origine immigrée en suisse. *Formation emploi* [En ligne], 94. Récupéré le 10 juin 2020 sur <http://journals.openedition.org/formationemploi/2352>
- Giret, J.-F. (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi*, 130, 7-11.
- Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation emploi*, 99, 13-28.
- Kergoat, P. (2014). Le travail, l'école et la production des normes de genre. Filles et garçons en apprentissage. *Nouvelles questions féministes*, 33(1), 16-34.
- Kergoat, P. (2015). Trouver une place, tenir sa place en entreprise. Les apprenti.e.s et la confrontation au travail. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 44(2), 207-234.
- Lamamra, N., Jordan, M. & Duc, B. (2013). The Factors Facilitating School-to-Work Transition : The Role of Social Ties. A Longitudinal Qualitative Perspective. In J. Seifried & E. Wuttke (dir.), *Transitions in Vocational Education* (p. 123-140). Opladen, Berlin, Farmington Hills : Budrich publisher.
- Lamamra, N. (2016). *Le genre de l'apprentissage, l'apprentissage du genre. Quand les arrêts prématurés révèlent les logiques à l'œuvre en formation professionnelle initiale*. Zürich: Seismo.
- Leemann, R. J., Da Rin, S. & Imdorf, C. (2016). Les réseaux d'entreprises formatrices : une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse. *Formation emploi*, 133, 139-156.
- Marry, C. (2015). Variations sur le sexe des métiers. In C. Vidal (dir.), *Féminin/Masculin : Mythes et idéologies* (p. 83-93). Paris : Belin.
- Meyer, T. (2018). Vers une sociographie des apprenti-e-s en Suisse : réflexions à partir des données TREE. In J.-L. Berger, N. Lamamra & L. Bonoli (dir.), *Enjeux de la formation professionnelle suisse. Le 'modèle' suisse sous la loupe* (p. 129-155). Zürich : Seismo.
- Monchatre, S. (2007). D'une pratique à son instrumentation. *Formation emploi*, 99, 5-11.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage, un bien public ? *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 44(2). Récupéré le 10 juin 2020 sur <http://journals.openedition.org/osp/4553>
- OFS (2016). *Analyses longitudinales dans le domaine de la formation. La transition à la fin de l'école obligatoire*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2018). *Parcours de formation dans le degré secondaire II. Analyses longitudinales dans le domaine de la formation*. Berne : Office fédéral de la statistique.

- OFS (2019a). *Résiliation du contrat d'apprentissage, réentrée, statut de certification. Résultats pour la formation professionnelle initiale duale (AFP et CFC)*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- OFS (2019b). *Vers l'égalité entre femmes et hommes. Situation et évolution*. Berne : Office fédéral de la statistique.
- Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, 9-26.
- Retière J.-N. (2003). Autour de l'autochtonie. Réflexions sur la notion de capital social populaire. *Politix*, 63, 121-143.
- Ruiz, G. & Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi*, 133, 121-138.
- Scharenberg, K., Hupka-Brunner, S., Meyer, T. & Bergman, M. M. (dir.) (2016). *Transitions des adolescents et des jeunes adultes en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE*. Zürich : Seismo.
- SEFRI (2019). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et chiffres 2019*. Berne : Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation.