

**Zeitschrift:** Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie  
= Swiss journal of sociology

**Herausgeber:** Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

**Band:** 11 (1985)

**Heft:** 1

  

**Artikel:** Les apprentis : images de soi et images du monde

**Autor:** Béroud, Gérald / Clémence, Alain / Meyer, Gil

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-814940>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 07.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

## LES APPRENTIS : IMAGES DE SOI ET IMAGES DU MONDE.

*Gérald Bérout*

Dpt de l'Instruction Publique, Service de la Recherche  
Sociologique, 8, rue du 31 Décembre, 1207 Genève,

*Alain Clémence*

Université de Lausanne, Faculté des Sciences Sociales et  
Politiques, Cité Devant, 2, 1005 Lausanne.

*Gil Meyer*

Dpt de l'Instruction Publique, Service de la Recherche  
Sociologique, 8, rue du 31 Décembre, 1207 Genève\*

### 1. Introduction

L'objet de cet article se situe dans la perspective d'une sociologie de la formation professionnelle. Nous nous proposons de rapporter ici des données relatives à une enquête conduite dans une ville de Suisse romande auprès de jeunes insérés dans un processus de formation professionnelle en emploi, autrement dit des apprentis.

La représentation de sens commun sur la population apprentie véhicule deux idées, qui sont d'ailleurs plus complémentaires que contradictoires: ambiguïté et monolithisme. Ambiguïté car le statut ou plus exactement l'identité de l'apprenti demeure particulièrement floue: ni jeune "étudiant" ni jeune "travaillant", mais en même temps les deux. On pourrait citer nombre d'exemples attestant de cette "identité imparfaite" (Palmonari et *alii.*, 1984), à commencer par le statut mixte de l'encadrement de l'apprentissage en Suisse, qui ressortit aux compétences de l'Instruction Publique et de l'Economie Publique. On a pu également relever, dans une étude sur les ruptures de trajectoire en cours de formation (Amos; Bérout; Bertholet & Meyer, à paraître) que l'apprenti, s'il est as-

---

\* Nous remercions Jacques Amos, Jean-Luc Bertholet, Alexia Costoulas, Dominique Wyser, Alix Zutter-Prentki pour leur collaboration à cette étude. Nous remercions également le directeur, les professeurs et les élèves de l'Ecole Professionnelle et Artisanale de Delémont d'avoir rendu ce travail possible. Cette étude a été effectuée dans le cadre d'une recherche financée par le Programme National EVA (projet No. 4.486-0.81.10), actuellement conduite au Service de la Recherche Sociologique (Genève).

sujetti au mode de production dominant au même titre que n'importe quel travailleur adulte, voit souvent sa situation, lorsqu'elle est présentée en termes de déviance, expliquée par des facteurs relevant d'une psychologie et d'une sociologie spontanées de la jeunesse en général.

Il faut également évoquer une représentation monolithique de la population apprentie, et c'est plus particulièrement autour de cette idée reçue que s'articule le présent article. Tout d'abord, l'idée d'entrée en apprentissage est souvent associée à un état de drop-out du système d'enseignement long. Cette vue des choses n'est certes pas aussi manifeste en Suisse qu'elle ne l'est par exemple en France (Grignon, 1971; Hamon & Rotman, 1984). A Genève, dans l'étude mentionnée sur les ruptures de trajectoire, le choix d'un apprentissage est toutefois souvent décrit, par les agents sociaux, comme une sorte de choix par défaut.

D'une manière générale, il faut bien se rendre à l'évidence que la population apprentie est souvent considérée *per se*. C'est ainsi que dans la perspective de l'étude expérimentale de rapports de domination inter-groupes on confrontera le groupe "collégiens" au groupe "apprentis", pris chacun dans son ensemble (Doise & Sinclair, 1973). Cette conception globalisante est également présente dans des études focalisées sur les apprentis: elle émerge de certaines enquêtes conduites en Suisse, comme par exemple les enquêtes effectuées par la FTMH (1982) ou l'enquête de Anthamatten; Finger & Niklaus (1981) qui portent sur le degré de satisfaction dans le travail.

Or, au-delà du clivage poursuite des études vs. entrée en apprentissage, clivage dont les aspects institutionnels et les aspects représentationnels demandent une étude spécifique, il ne fait aucun doute que dans sa composition, le groupe apprenti n'est pas homogène. Tout d'abord les motivations des jeunes sont extrêmement diversifiées (voir Amos; Béroud; Bertholet & Meyer, *art. cit.*): on relève certes des choix par défaut, mais aussi des projets de mobilité sociale, une sensibilité à la conjoncture économique, etc. En outre, et ce point est d'importance, le type de formation entreprise est tributaire du capital scolaire dont dispose le futur apprenti (Amos, 1984). Ne serait-ce qu'à ce titre le prestige des professions donnant lieu à un apprentissage est fortement contrasté.

Notre but est donc de contribuer à une sociologie de l'apprentissage, à travers la population apprentie considérée dans certains particularismes, voire dans certains clivages qui la traversent et qui lui sont constitutifs. Nous aurons pour ce faire recours à certaines notions relevant notamment de la psychologie sociale.

## 2. Cadre théorique

On sait que l'individu doit nécessairement simplifier et ordonner les objets qu'il rencontre, que ceux-ci soient concrets ou qu'ils renvoient à des dimensions du monde social, en les rangeant dans des catégories. Ce découpage de l'environnement, par ailleurs, procède d'une sorte de grille de lecture produite par les groupes sociaux auxquels les individus appartiennent. On ne compte plus les expériences de psychologie sociale montrant l'effet de l'appartenance à un groupe sur les comportements, les attitudes, les jugements, etc. (voir par exemple Tajfel, 1978). Autrement dit l'appartenance catégorielle de l'individu détermine le mode de catégorisation de l'environnement. Parmi les marques de l'appartenance catégorielle, une des plus significatives est sans doute celle qui a trait à la propre définition du statut de l'individu, à son propre mode d'explication du réel, à la façon dont l'individu *se place* par rapport à son environnement.

Il est admis que les individus se divisent dans les modalités qu'ils ont de se penser et de penser le monde social comme ils se divisent socialement (voir par exemple Bourdieu, 1979). Plus un individu se caractérise par une maîtrise de son environnement, par l'occupation d'un statut privilégié, plus il aura tendance à se définir précisément en tant qu'individu libre et autonome et plus il aura tendance à définir le monde social selon des catégories renvoyant à cette image de l'individu autonome, détaché de toute appartenance catégorielle, valorisant l'individu, "l'abstrait", au détriment de l'évocation de repères situationnels, référentiels, "concrets". Inversement, plus l'individu est caractérisé par une appartenance catégorielle minoritaire ou dévalorisée, plus il aura tendance à se décrire et à décrire le monde social à travers la valorisation d'une finalité socialement marquée (que l'on songe par exemple au fait que moins les familles détiennent de capital scolaire et culturel plus elles ont tendance à valoriser l'action culturelle de l'école), à travers l'évocation de référents reflétant des positions sociales, et notamment leurs propres appartenances catégorielles.

On a donc une opposition entre l'individu se définissant et définissant le monde de manière pour ainsi dire ontologique et l'individu se définissant et définissant le monde par la médiation de référents socialement visibles, auxquels il s'identifie mais qui ne l'identifient pas comme individualité. Un développement de cette dualité nous est fourni par la théorie psycho-sociologique de l'attribution.

La théorie de l'attribution se situe dans une perspective selon laquelle, pour reprendre l'expression de Moscovici (1972), l'homme n'est pas que "machine à répondre"; il doit être envisagé



aussi en tant que "machine à inférer". Cette théorie a pour objet l'étude des explications de sens commun fournies à propos d'un comportement ou d'une situation. Plus particulièrement, il s'agit de comprendre quel type de relations causales établit l'individu entre lui-même et l'événement auquel il se trouve confronté, que cet individu soit acteur ou observateur. Cette notion d'attribution s'applique donc aussi bien à la perception de soi (auto-attribution) qu'à la perception d'autrui (hétéro-attribution).

Nous ne ferons ici qu'indiquer quelques principes essentiels de cette théorie (pour une relation actualisée, voir Hewstone, 1983). Contentons-nous de dire que la localisation de la source (cause) d'un événement est significative du mode de penser le monde social; elle renverra à l'image d'un sujet soit autonome, soit hétéronome c'est-à-dire lié à des référents qui le dépassent. Lorsque l'individu se perçoit ou est perçu comme étant la source d'un comportement ou d'un événement, on parlera de *causalité interne*. Au contraire si l'individu se voit ou est vu comme assujéti à des facteurs ou à des circonstances qu'il ne contrôle pas, on parlera de *causalité externe*. On constate de manière générale qu'un comportement sanctionné par la réussite se voit expliqué par des facteurs internes à l'individu, dispositionnels (capacités, motivation, travail), alors qu'un comportement donnant lieu à un échec est expliqué par des facteurs externes, situationnels (malchance, difficulté de la tâche).

Les modes d'explication causale ne dépendent cependant pas uniquement d'une situation ou d'un acteur singuliers. En effet une des nombreuses directions prises par les études sur l'attribution a trait à sa dimension sociale (cf. Deschamps, 1977). Ainsi la dualité acte positif-attribution interne / acte négatif-attribution externe est tributaire de l'appartenance catégorielle des sujets impliqués. On peut citer à titre d'exemple une expérience de Taylor & Jaggi (1974) conduite en Inde, qui montre que les membres d'un groupe opèrent de telles attributions à d'autres sujets, qui sont membres de leur groupe, mais que la relation s'inverse pour les membres d'un autre groupe. Les sujets, des Hindous, avaient à évaluer un comportement, positif ou négatif, mettant en jeu un membre de leur groupe (Hindou), ou un membre d'un autre groupe (Musulman). On constate que les sujets expliquaient en termes dispositionnels le comportement positif du membre de leur groupe et en termes situationnels celui du membre du hors-groupe. Et inversement pour un comportement négatif.

Cette variation des modes d'attribution causale s'observe également en fonction du statut social des groupes. Une expérience de Deaux & Emswiller (1974) montre que la réussite dans une tâche de nature masculine est attribuée à des facteurs internes pour les hommes et à des facteurs externes pour les femmes mais que la relation ne s'inverse pas pour une tâche de nature féminine, et ce

indépendamment du sexe des sujets devant fournir l'appréciation. Thibaut & Riecken (1955) ont par ailleurs montré que des sujets expliquent différemment leur propre action dirigée vers autrui selon le statut social de cet autrui. Dans cette expérience les sujets devaient développer des stratégies d'influence, afin d'obtenir un don de sang, envers un individu (compère de l'expérimentateur, et qui se soumettait systématiquement). Lorsque le compère était présenté comme étant de statut inférieur ou égal à celui du sujet celui-ci expliquait son action de façon interne (sa force de persuasion). En revanche il déqualifiait sa propre action lorsque le compère était muni d'un statut supérieur (en invoquant par exemple une prise de conscience préalable de cette personne).

La manière dont les individus "expliquent" leur environnement est donc un indicateur de leur place dans cet environnement. Diverses études situées dans le contexte de l'enseignement secondaire (Doise; Meyer & Perret-Clermont, 1976; Deschamps, Lorenzi-Cioldi & Meyer, 1982; Lorenzi-Cioldi & Meyer, 1984) ont ainsi montré que l'insertion dans des filières plus ou moins prestigieuses d'enseignement se traduit par des modes d'appréhension du réel contrastés. Les élèves insérés dans des filières prestigieuses privilégient des dimensions renvoyant à l'image d'un individu autonome tandis que les élèves insérés dans des filières moins cotées ont tendance à penser le monde selon des dimensions qui leur échappent.

C'est dans cette perspective que nous nous proposons de saisir la diversité sinon les antagonismes qui traversent la population apprentie.

### 3. L'enquête

Les résultats présentés dans cet article sont issus d'une enquête par questionnaire effectuée auprès de 702 apprentis d'une école professionnelle d'une ville de Suisse romande. Ces apprentis sont répartis dans 16 professions différentes que nous avons regroupées en 6 secteurs: secteur Technique (dessinateurs en bâtiment et en génie civil), secteur Féminin (couturière et coiffeuse), secteur de l'Alimentaire (boulangier et cuisinier), secteur du Bâtiment (monteur-électricien, maçon, peintre en bâtiment et carreleur), secteur de la Métallurgie (mécanicien, serrurier et agent technique en fonderie), secteur du Garage (mécanicien en automobile, tôlier-carrossier et peintre en carrosserie). Ce regroupement par secteurs (cf. également Amos, *op.cit.*) est sans doute discutable; il nous semble toutefois cohérent compte tenu à la fois des caractéristiques sociographiques et des spécificités des conditions de travail des divers apprentissages dont nous donnons un aperçu ci-dessous.

Considérons d'abord ce qu'on peut nommer la trajectoire des individus. Globalement, la majorité d'entre eux proviennent de la classe ouvrière (plus de la moitié) et ont suivi une filière scolaire primaire (plus de 60 %), mais ces proportions varient fortement selon les secteurs. Les apprentis du secteur Technique sont plus souvent issus des couches sociales supérieures et près de 2/3 d'entre eux ont fréquenté une école secondaire. En ce qui concerne l'origine sociale on peut diviser les autres secteurs en deux groupes: ceux provenant davantage d'un milieu de petits et moyens indépendants (Métallurgie et Garage) et ceux provenant massivement d'un milieu ouvrier (Bâtiment, Alimentaire et Féminin). Côté filière scolaire, on relève un taux très élevé de Primaires dans le Garage et le Bâtiment, ce taux baissant au profit du secondaire ou du privé dans les autres secteurs. Les secteurs du Garage, de la Métallurgie et du Bâtiment sont exclusivement masculins, ceux de l'Alimentaire et du Technique sont mixtes. On peut noter que la proportion d'immigrés évolue également selon les secteurs: quasi nulle dans la Métallurgie elle augmente sensiblement dans les secteurs Technique et Alimentaire et se situe autour de 20-25 % dans les autres apprentissages. De plus, les secteurs se distinguent selon leurs conditions de travail actuelles (taille de l'entreprise, niveau de salaire, etc.).

Si l'accès aux différents apprentissages est largement conditionné par le capital scolaire et le sexe des individus, on peut se demander si le rapport aux objets sociaux des apprentis peut être ramené aux représentations sociales modelées par la filière scolaire et le sexe (Deschamps; Lorenzi-Cioldi & Meyer,*op.cit.*). En suivant une telle hypothèse, on postule que les catégories de perception et d'appréciation des objets sociaux dépendent moins de l'appartenance à tel ou tel secteur d'apprentissage que de la composition scolaire et sexuelle qui le caractérise. Il nous semblait possible sinon de soutenir l'hypothèse inverse du moins de supposer que l'apprentissage d'une certaine profession, parce qu'il ne conduit pas seulement à une formation technique mais aussi à la construction d'une certaine vision sociale (cf. Grignon,*op.cit.*) va homogénéiser les schèmes de connaissance des individus à l'intérieur d'un même secteur d'apprentissage.

Par les développements qui vont suivre, nous entendons montrer que les apprentis ne constituent pas une catégorie homogène, caractérisée par des attitudes et des comportements indifférenciés. Pas plus que "les jeunes", "les femmes" ou "les immigrés", la catégorie "apprentis" ne peut résumer sa complexité dans un simple terme générique. Une étude circonstanciée de cette population oblige à prendre en compte aussi bien les paramètres classiques, tels que la provenance scolaire, le sexe, la catégorie socio-professionnelle, etc., que des variables actuelles comme l'entrée dans le monde du travail, les conditions spécifiques d'une profession. Rappeler cette diversité n'est pas une évidence dans un contexte

où bon nombre d'acteurs de la formation professionnelle ont une propension à expliquer l'apprentissage par des formules rhétoriques, qui renvoient au cas individuel la formation des jeunes ou au fédéralisme les différences qui surgissent entre cantons.

Malgré les discours sur "l'égalité des chances" ou sur le "libre-choix", il nous faut constater à nouveau que l'apprentissage, à l'image d'autres institutions, ne fonctionne pas sous le régime de la justice distributive. Chaque profession peut correspondre à une sorte de portrait-type. Le recrutement social ou plus exactement le recrutement scolaire, puisque les variables classiques ont déjà manifesté leurs effets au sein de la scolarité, s'opère dans chacune des filières d'apprentissage. Nous voulions examiner si l'apprentissage avait un effet propre sur les représentations des individus, sorte de remodelage des corps et des esprits que chacun des secteurs de formation provoquerait. Force nous est de constater, ainsi que nous allons le faire dans ce travail, l'influence centrale, - ce que certains appelleraient la pesanteur sociologique -, de l'origine scolaire.

#### 4. Résultats

Pour entrer dans cette problématique, nous présenterons des résultats relevant de trois domaines :

##### 4.1. La présentation de soi

Une première illustration de la diversité des modes de structuration du réel peut être fournie par le recours au test du "Qui suis-je ?". Le "Qui suis-je?" (Kuhn & Mc Partland, 1954) se propose d'être un instrument de saisie de l'identité individuelle considérée en tant que mode de description de soi. Ce test se présente sous une forme particulièrement simple: on demande aux sujets de répondre N fois à la question "Qui suis-je ?". Il offre par ailleurs l'avantage de n'apporter aucun élément tangible de sollicitation d'une norme de désirabilité sociale. Les réponses à ce test sont généralement regroupées en deux catégories distinctes.

Il y a d'une part les réponses qui renvoient à un étiquetage social, à ce qui pourrait constituer les items d'une carte d'identité. Ces réponses dites *consensuelles*, ne nécessitent aucune interprétation, elles sont immédiatement lisibles, désignant soit un trait physique, soit une appartenance catégorielle manifeste ("je suis Suisse") soit encore un référent factuel ("je fais du vélo").

Le second regroupement considère les réponses dites *sub-consensuelles*, *idiosyncrasiques*, *personnologiques*. Elles ne font pas



l'objet d'un consensus; au contraire elles appellent une interprétation, une explicitation. Ce sont des réponses qui, principalement, expriment des goûts, des attitudes, des jugements évaluatifs, des traits de personnalité ("j'aime la vie", "je suis croyant", etc.).

De manière générale, on observe que les sujets commencent par fournir des réponses consensuelles et ce n'est qu'après avoir épuisé leur répertoire d'étiquettes sociales qu'ils produisent des réponses idiosyncrasiques ou abstraites.

Test en soi, le "Qui suis-je ?" tel qu'il vient d'être succinctement décrit apparaît certes comme un descripteur des modes de présentation de soi exprimés par l'individu. Un certain nombre de travaux ont toutefois montré que le "Qui suis-je?" reflète également l'insertion sociale spécifique de cet individu, autrement dit le type de réponses fournies au "Qui suis-je?" n'est pas indépendant de la définition sociale des répondants.

On a pu ainsi observer, dans une enquête menée auprès d'élèves de l'enseignement secondaire, (Lorenzi-Cioldi & Meyer, *art.cit.*) que si l'ordre réponses consensuelles puis réponses idiosyncrasiques est relativement constant, l'accent mis sur l'un ou l'autre type de réponses varie avec le statut des sujets. Plus l'individu occupe une position que l'on peut qualifier de dominante plus il aura tendance à privilégier les réponses idiosyncrasiques, et plus il occupe une position de dominé moins il aura tendance à le faire. Les élèves appartenant aux sections scolaires privilégiées font plus rapidement succéder les réponses abstraites ou personnelles aux réponses sociologiques, tandis que les élèves de la section la moins prestigieuse, occupant à ce titre une position de dominés dans les rapports sociaux objectifs du système d'enseignement, ont tendance à se satisfaire davantage des réponses consensuelles.

On relève par ailleurs que l'expression du concept de soi passe par l'évocation de catégories sociales d'appartenance. Utilisant la technique du "Qui suis-je ?", Gordon (1968) a interrogé une population d'étudiants: l'âge et le sexe sont les réponses les plus fréquentes. Mais Gordon observe également que le concept de soi varie avec les propres catégories sociales d'appartenance de l'individu; l'identité sociale subjective est liée à l'identité sociale objective. Gordon a en effet pu constater que les Noirs évoquent davantage leur appartenance ethnique que les Blancs, les femmes leur appartenance sexuelle que les hommes et les juifs leur appartenance religieuse que les chrétiens. Ce fait a également été observé dans un contexte scolaire: les élèves d'origine étrangère évoquent plus souvent leur appartenance nationale que ne le font les jeunes Suisses (Lorenzi-Cioldi & Meyer, *art.cit.*). Il apparaît ainsi que son appartenance minoritaire, sa position de dominé rend plus prégnant aux yeux de l'individu le fait même de son appar-

tenance à une catégorie sociale minoritaire ou le plaçant en situation de dominé.

Concernant notre échantillon on ne retrouve pas exactement dans les réponses fournies les prédictions faites sur ce test. Les sujets commencent certes par fournir plus de réponses consensuelles (39 % des sujets à la première réponse) que de réponses idiosyncrasiques (34 %) <sup>1</sup> mais l'écart entre ces deux types de réponses est particulièrement faible. La progression dans la nature des réponses correspond en revanche aux résultats déjà obtenus. Le taux de réponses personnelles augmente, bien que pondéré par un accroissement du taux de non-réponses, alors que le taux de réponses positionnelles diminue très rapidement. Autrement dit, tendanciuellement, aux réponses consensuelles succèdent soit les réponses idiosyncrasiques soit les non-réponses. Mais ce schéma n'est pas uniforme. Au contraire, on observe une relation entre les appartenances groupales spécifiques des sujets et l'organisation de leurs comportements de réponse.

On a posé plus haut l'existence d'une relation entre d'une part l'appartenance à une catégorie exprimant un statut supérieur et la valorisation de référents personnels et d'autre part l'appartenance à une catégorie exprimant un statut inférieur et la valorisation des référents positionnels. Dans cette perspective les données du "Qui suis-je ?" attestent de l'hétérogénéité de notre échantillon. On relève en effet un clivage chez les apprentis, qui concerne aussi bien leur "origine" que leur "situation actuelle" <sup>2</sup>. Il y a d'un côté les apprentis issus d'une CSP supérieure, ceux qui proviennent de l'enseignement secondaire et ceux qui sont insérés dans les filières les plus prestigieuses (secteur Technique). Ces apprentis plus que les autres commencent par fournir immédiatement des réponses idiosyncrasiques. Inversement, les apprentis issus des autres CSP, ceux qui proviennent de l'enseignement primaire et ceux qui ne sont pas dans une filière prestigieuse privilégient les réponses consensuelles, ce dernier fait étant d'autant plus marquant que le taux de non-réponses est plus élevé de la part des sujets appartenant à ces deux dernières catégories.

On retrouve cette dichotomie selon l'expérience acquise et par conséquent la maîtrise du contexte immédiat. Les apprentis plus âgés (3ème et 4ème degrés) valorisent les réponses idiosyncrasiques, les plus jeunes (1er et 2ème degrés) les réponses

---

<sup>1</sup> 27 % des sujets n'ont fourni aucune réponse.

<sup>2</sup> Les différences présentées dans cet article ont un niveau de signification inférieur à 0.05 (X<sup>2</sup>, T de Student et analyse de variance). Nous avons distingué deux niveaux scolaires (Secondaire et Primaire), trois niveaux socio-professionnels (Inférieur, Moyen et Supérieur, cf. Annuaire du Service de la Recherche Sociologique de Genève, 1984); trois regroupements de nationalités (Suisse, Italien et Espagnol, Autre).



consensuelles. Nous sommes donc en présence d'une population qui n'est pas monolithique, qui traduit dans son auto-perception des appartenances à des catégories hétérogènes.

Nous avons par ailleurs signalé plus haut l'existence d'une représentation dévalorisante de l'apprenti, souvent décrit comme drop-out de la scolarité. A ce titre, on pourrait s'attendre à ce que les sujets se différencient quant à l'évocation de leur appartenance à la catégorie "apprenti", celle-ci devant être d'autant plus évoquée qu'elle signifie un déclassement (nous pensons aux apprentis du secteur Technique ou à ceux qui proviennent d'une CSP supérieure). Or il n'en est rien. Un nombre certes considérable de sujets commencent par fournir une réponse renvoyant à l'apprentissage (20 % en 1ère, 16 % en 2ème réponse puis cette référence s'estompe rapidement) mais on ne relève aucun effet d'appartenance catégorielle si ce n'est que les apprentis de 1ère année y font mention plus souvent que les autres (29 % en 1ère réponse).

On a par conséquent affaire à une population hétérogène mais revendiquant d'égale manière son appartenance à l'univers de l'apprentissage.

Le regroupement de plusieurs questions nous permet d'approcher la conception qu'ont les jeunes de leur propre situation d'apprentis, en dégagant notamment l'importance relative qu'ils attribuent à un certain nombre de dimensions que l'on pourrait considérer comme constitutives de l'univers de référence d'un apprenti.

Tout d'abord la confrontation de l'image du *bon apprenti* et de celle du *bon patron*<sup>3</sup>. Une moitié de l'échantillon répondait à la question "apprenti" et l'autre à la question "patron". Les deux questions fermées présentaient en outre les mêmes items, à quelques ajustements sémantiques près<sup>4</sup>. Il est frappant de constater que mis à part l'item "sait se faire respecter", on ne relève pas de différence marquante dans l'importance relative accordée aux items: il y a plus de contrastes en termes de *degré* (fréquence absolue) qu'en termes de *valeur* (rang des différents choix) entre ce qu'on dit attendre d'un "bon apprenti" et ce qu'on dit attendre d'un "bon patron" [cf. tableau 1], en annexe). En dehors des items renvoyant à la notion de respect, "respecter son apprenti" vs. "respecter son patron" et "savoir se faire respecter" où les choix sont plus marqués dans la condition "patron", c'est plus à l'apprenti qu'au patron que les sujets demandent d'être

<sup>3</sup> Selon vous, à quoi reconnaît-on un bon apprenti / un bon patron?

<sup>4</sup> Pour des raisons de place, nous avons été contraints de renvoyer les tableaux en annexe.

"travailleur", d'être "discipliné et ponctuel", d'avoir "le goût d'apprendre" (vs. celui d'"enseigner"), d'"aimer son métier", de "savoir travailler de façon indépendante" (vs. "permettre de travailler de façon indépendante"), de "bien faire son travail" et d'"avoir choisi son métier".

On pourra certes invoquer le fait que, aux yeux des apprentis, l'univers des apprentis est plus familier que celui des patrons. Il n'en demeure pas moins que ces réponses reflètent d'une certaine manière une intériorisation des normes du bon apprenti véhiculées par le discours dominant. En outre, un examen des réponses à la question "bon apprenti" montre que les sujets tendent à privilégier les items <sup>5</sup> qui renvoient à une relation de dépendance ("respecte son patron", 64 %) ou à des caractéristiques internes, propres à l'individu mais de nature stéréotypique ("aime son métier", 75 %, "a le goût d'apprendre", 70 %, "fait bien son travail", 61 %, "travailleur", 60 %). Ces choix s'effectuent au détriment d'items renvoyant à une image plus autonome de l'apprenti ("a choisi son métier", 31 %, "efficace", 32 %) ou plus combative ("connaît ses droits", 32 %, "sait se faire respecter", 24 %).

Cette conception "près des choses" du *bon apprenti* et du *bon patron* est globalement partagée par l'ensemble des répondants. On peut néanmoins relever, dans la condition "apprenti" un accent mis par les sujets issus de l'enseignement secondaire sur des caractéristiques spécifiquement idiosyncrasiques: plus que les autres ils insistent sur le "goût d'apprendre" et sur le fait d'avoir "choisi son métier", item également privilégié par les jeunes insérés dans la filière la plus prestigieuse (secteur Technique) tout comme l'est le critère d'"aimer son métier". En revanche, les items renvoyant à une dimension hétéronome ("respecter son patron" et "discipline, ponctualité") sont surtout retenus par les apprentis situés au plus bas de la hiérarchie, ceux du secteur du Bâtiment.

*Le bon déroulement d'un apprentissage* <sup>6</sup> est quant à lui localisé en premier lieu dans des paramètres extérieurs à l'individu: l'"ambiance de travail" (83 % des sujets s'y réfèrent) et le "patron" (64 %) [cf. tableau 2]. Cette vue des choses qui peut être considérée comme allant de soi, (l'invocation d'un autre critère externe à l'individu mais plus conflictuel, les "conditions matérielles" (horaire, salaire, etc.) n'est le fait que de 38 % des sujets) est d'autant plus marquée que les apprentis ont d'expérience. On rejoint ici les données de Häfeli; Frischknecht & Stoll (1981): les apprentis plus âgés (3ème et 4ème degrés) citent plus que les autres l'"ambiance de travail", item également plus souvent retenu par les apprentis provenant de l'enseignement secondaire. Nous

---

<sup>5</sup> Un même sujet peut fournir plusieurs réponses.

<sup>6</sup> Qu'est-ce qui fait, selon vous, qu'un apprentissage se passe bien ?

avons là un premier indicateur de l'intériorisation du discours usuel sur le monde du travail.

Par ailleurs deux items de cette question renvoient à l'expression de l'individualité, du sujet autonome: la réussite de l'apprentissage dépend de l'"apprenti" lui-même et du fait d'"avoir pu choisir sa profession". 58 % des sujets ont retenu chacun de ces items, mais selon une répartition qui n'est pas homogène. Ce sont les apprentis que l'on peut définir par un statut supérieur de par leurs provenances sociale et scolaire et de par leur insertion actuelle (profession et degré) qui plus que les autres évoquent des dimensions mettant l'accent sur des caractéristiques proprement individuelles, internes, selon la terminologie de la théorie de l'attribution.

La problématique de l'orientation professionnelle, on le sait, est relativement complexe; elle fait intervenir des dimensions individuelles (le jeune lui-même), normatives ("il faut faire quelque chose"), institutionnelles (recours à des spécialistes), etc. En demandant aux sujets d'indiquer *quels conseils ils donneraient à un jeune*<sup>7</sup> parvenu au terme de la scolarité obligatoire, notre but est de voir d'une part comment ils se situent par rapport à leur propre trajectoire et d'autre part comment ils se situent par rapport aux diverses dimensions de l'orientation. Les items de cette question fermée peuvent être regroupés en plusieurs catégories<sup>8</sup>.

a) *à qui s'adresser*: le rôle attribué aux "parents" (14 %) est moindre, et d'autant plus pour les Filles, ce que nous ne pouvons expliquer, que celui de "l'Orientation Professionnelle" (37 %).

b) *les solutions alternatives*: c'est-à-dire celles qui ne reflètent pas la situation actuelle, immédiate, des apprentis, sont relativement peu retenues, 8 % seulement des sujets conseilleraient à un jeune de "travailler immédiatement". Les Garçons le suggèrent davantage que les Filles et les apprentis d'origine italienne et espagnole plus que les autres écartent cette éventualité. 12 % des apprentis conseilleraient à un jeune de "poursuivre des études", sans que l'on note sur ce thème de différence entre groupes d'apprentis. En revanche, le référent le plus alternatif, le plus éloigné de la trajectoire attendue, le plus abstrait, à savoir "voyager, apprendre les langues" (18 % de l'ensemble des choix) est celui qui est le plus différenciateur. On note certes un effet du

---

<sup>7</sup> Quel conseil donneriez-vous à un jeune qui se trouve en fin de scolarité obligatoire?

<sup>8</sup> Le choix de ces items nous a été suggéré par des propos d'apprentis lors d'entretiens conduits dans le cadre d'une recherche en cours (Amos; Bérout; Bertholet & Meyer) qui porte sur le sens des résiliations de contrats d'apprentissage.

Rappelons qu'un même sujet peut fournir plusieurs réponses.

sexe, ce qui confirme les données de Léo-Dupont & Gendre (1985) sur les projets immédiats des jeunes filles, mais cette éventualité privilégiant des aspirations de nature idiosyncrasique est également retenue par les apprentis dotés d'un statut supérieur, les Suisses, les apprentis issus du secondaire et ceux qui appartiennent au secteur Technique.

c) *le discours obligé*: ce regroupement d'items s'oppose au précédent: il est fortement situationnel pour ne pas dire socio-centrique dans la mesure où il correspond à la trajectoire prototypique des sujets interrogés, relevant du nécessaire et aussi de l'immédiat, ("s'adresser à l'Orientation Professionnelle", 37 % des choix, "faire un apprentissage", 43 %, "faire des stages", 62 %). Il est remarquable que l'item "stages", composante essentielle du discours de l'orientation soit également celui que les apprentis, dans leur ensemble, citent en premier lieu. En revanche, à l'examen de la réponse "apprentissage" il apparaît que les sujets ont d'autant moins tendance à l'invoquer qu'elle est plus éloignée de l'intériorisation des liens entre ce que Bourdieu (1974) nomme l'"avenir de classe et la causalité du probable". En effet, moins que les autres les sujets des CSP moyennes et supérieures ainsi que ceux qui proviennent de l'enseignement secondaire parlent d'"apprentissage", tout comme d'autre part les apprentis du secteur Technique, ce qui traduit un fait concret: pour ces jeunes l'apprentissage est une orientation "faute de mieux" ou "en attendant". La valeur "apprentissage" n'est donc pas également répartie pour l'ensemble des apprentis. Quant à l'"Orientation Professionnelle", il faut relever que plus le temps passe moins on y songe (les sujets de 4ème année la citent moins que les autres).

Nous avons par ailleurs dénombré les sujets s'inscrivant dans une sorte de discours obligé de l'orientation professionnelle, c'est-à-dire qui évoquent simultanément les "stages", l'"apprentissage" et l'"Orientation Professionnelle", ce qui révèle une attitude que l'on pourrait qualifier de normative, de "près des choses" pour reprendre le terme de Grignon (*op.cit.*): 17 % des apprentis offrent cette caractéristique, à commencer par les jeunes apprentis (1er degré) et ceux qui sont issus de la CSP inférieure. En revanche, cette vision du monde est davantage rejetée par les jeunes provenant de l'enseignement secondaire et par ceux du secteur Technique.

Relevons enfin qu'il n'y a que 3 % des apprentis à conseiller à un jeune de faire le "même apprentissage" qu'eux.

d) *les solutions individuelles*, au contraire privilégient l'image du sujet agissant, interne, détaché d'un contexte normatif ("faire ce qu'il a envie de faire", 54 % des choix, "à lui de décider", 27 %). Ici encore on observe une différenciation, dans la mesure où, du moins pour le premier de ces items, qui renvoie explicitement



à l'idéologie du sujet autonome, ce sont les apprentis que leur statut désigne comme dominants (scolarité secondaire, apprentissage en secteur Technique) qui s'y réfèrent le plus souvent.

C'est parce qu'elle est objectivement distante de la situation actuelle des apprentis, que la question, ayant trait aux "conseils" qui seraient prodigués à un jeune nous semble pouvoir offrir des indicateurs quant à la diversité de la population apprentie.

#### 4.2. La représentation de l'avenir

Afin de saisir les représentations que les apprentis se font de leur avenir, nous avons posé deux questions ouvertes: *Comment voyez-vous votre vie dans 10 ans ?* et *Pour vous, que veut dire réussir sa vie ?*. Une moitié de l'échantillon répondait à la première question, l'autre moitié à la deuxième.

Il faut préciser que divers intérêts nous portaient à examiner de plus près les projets des répondants, qu'ils fussent rêves ou anticipations, proches ou lointains. Les recherches centrées sur l'avenir restent rares. Seule la sociologie du travail, à la suite de Touraine (1960) a tenté d'aborder cette problématique par l'utilisation de la notion de "projet" ou d'"aspiration" (Chombart de Lauwe, 1970).

Ce manque n'est peut-être pas dû qu'au hasard ou à la succession de diverses modes thématiques. Il signale aussi la prégnance de l'actuel esprit du temps, que beaucoup, - media, personnel politique -, veulent définir par l'anxiété, l'incertitude, le pessimisme. Ce courant prend sa source dans des ouvrages tels que celui de Rousselet (1974). Depuis quelques années, les rapports des individus, - en particulier des jeunes -, à leur avenir professionnel ou général sont caractérisés par un pessimisme généralisé (cf. par exemple, Shell, 1982, 1983). Sans compter le fait que ce type de discours peut bien fonctionner comme une prophétie autoréalisante, les études actuelles prennent ces états d'âme prêtés aux jeunes en tant que donnée de base sans pour autant en faire une analyse serrée. Il convenait donc de saisir comment s'articulent les relations des jeunes au futur: pouvait-on remarquer des différences entre divers groupes suivant leur positionnement, ou les attitudes étaient-elles homogènes ? Étaient-elles marquées par des souhaits classiques: formation, travail, famille ? Ou baignaient-elles dans le "No Future" ? En outre, parle-t-on d'une même manière de l'avenir ou alors comment se différencie-t-on en fonction de sa position dans la société et dans le système de formation ?

*Classique ?* Pour ces questions ouvertes sur les représentations de l'avenir, nous ne nous intéressons pas uniquement au contenu des réponses, lesquelles ont pu être regroupées en une vingtaine de catégories, mais aussi à leur ordre d'apparition: que place-t-on en

premier et que fait-on suivre après ? Si l'on considère l'ordre des items sur la première réponse de *réussir sa vie*<sup>9</sup> [cf. tableau 3], on ne sera pas surpris du fait que la référence à l'apprentissage soit placée en tête, vu l'effet de canal bien connu: lorsque l'on interroge des apprentis en formation, le recours à cette référence s'impose. Cet effet se trouve déjà tempéré en considérant le choix pratiqué en deuxième position, où l'on privilégie "être heureux", "avoir du travail", "famille" [cf. tableau 4]. Le classement est différent, comme il l'est aussi sur l'ensemble des réponses choisies [cf. tableau 5].

On remarquera que ces réponses font place à des mélanges entre des items statutaires ou positionnels (exemples: "avoir du travail", "réussir dans son métier") et des items plus individuels (exemples: "être heureux", "faire ce qui plaît"). Reste à savoir si ces choix ressortissent à un pur hasard ou s'il est possible d'attribuer tendanciellement tel type de réponse à telle population; par exemple, qui parle de l'apprentissage, qui s'en distancie dans l'appréhension de son propre statut ? Pour ce faire, nous avons procédé à des regroupements d'items et ceci justement en fonction d'un pôle statuaire et d'un pôle individuel.

A l'image d'autres questions, des oppositions se retrouvent ici. En fonction de la carrière scolaire, les Secondaires sont plus "individuels", ils privilégient des items tels que "heureux", "faire ce qui plaît", alors que les Primaires optent davantage pour le pôle "statuaire", font plus référence à l'apprentissage et au travail; ils répondent moins que les Secondaires. Les Techniques dont le recrutement social et scolaire est plus élevé que ce qu'il est pour d'autres professions, ont le même profil que les Secondaires, les autres professions choisissant le pôle statuaire et faisant référence au travail. Filles et Garçons se distinguent aussi: les Filles optent pour l'item "heureux" et font davantage référence au travail. En fonction du degré de formation, les deux premières années privilégient le pôle "statuaire", font référence au travail et à l'apprentissage, les degrés 3 et 4 se regroupant sur le pôle "individuel".

Dans l'articulation entre première et deuxième réponse, nous avons pu remarquer que certains choix ont un effet bloquant, c'est-à-dire que si un certain item figure en premier, il stoppe la réponse après lui. Tel est le cas pour "faire ce qui plaît" et "être heureux". A l'inverse, ceux qui optent pour la "référence à l'apprentissage" ou pour "avoir du travail" continuent à répondre (tendanciellement "référence à l'apprentissage" en 1 s'associe à

---

<sup>9</sup> Lorsque nous parlons de plusieurs réponses, il faut bien comprendre que, à l'évidence, les apprentis n'ont donné qu'une réponse. Notre traitement a consisté à diviser cette réponse, plus ou moins longue, en catégories. Pour "vie réussie", on compte jusqu'à 7 réponses; 6 pour "10 ans".



"avoir du travail" en 2; "avoir du travail" en 1 donne "fonder une famille", "avoir une femme" ou "bonnes conditions de travail" en 2).

*Pessimisme ?* La question *comment voyez-vous votre vie dans 10 ans ?* a subi un sort tout à fait différent; preuve en est que ce sont "ne sait pas", "non-réponse" et "visions fatalistes" qui apparaissent [cf. tableau 6]. Ce classement ne subit d'ailleurs guère de modifications lorsque c'est l'ensemble des choix qui est considéré [cf. tableau 7].

Si le taux de non-réponse est supérieur à celui de *réussir sa vie*, - il croît plus rapidement aussi au fil des réponses -, il faut constater que les premières réponses qui apparaissent sont des items d'incertitude ("ne sait pas" et "visions fatalistes"), et ceci avant les choix portant sur le métier ou sur la famille; on relèvera aussi l'absence des items individuels, tels que "heureux", "faire ce qui plaît".

Cette incertitude est-elle propre à une ou des catégories délimitables ? Non. Tous les regroupements effectués sont non-significatifs. Seul l'item "famille" signale une opposition, certes prévisible: les Filles le citent davantage que les Garçons.

De plus, ces réponses d'incertitude ont un effet bloquant: 59 sur 63 qui choisissent "ne sait pas" et 38 sur 51 qui répondent "visions fatalistes" se contentent de cette seule réponse. Signalons qu'à l'opposé, une réponse "famille" en première position incite à poursuivre (24 sur 27).

*"Le cha-cha-cha de l'insécurité"*. N'ayant pu mettre en évidence des oppositions qui permettraient de caractériser plus avant les représentations liées à *vie dans 10 ans*, il faut admettre que nous nous trouvons devant un discours général, qui peut être partagé par n'importe lequel des apprentis interviewés. Deux explications peuvent être fournies à cet égard.

- La crise économique atteint l'ensemble de notre pays. De ce fait, la restructuration de divers secteurs de production, les perspectives d'emploi, le chômage sont ressentis avec davantage d'acuité à l'heure actuelle.

- Les préoccupations des apprentis se centrent sur le proche immédiat; d'où ces réponses "je ne pense pas à l'avenir", "je ne vois pas si loin", "je n'en sais rien". Lorsque l'avenir est effectivement considéré, les visions fatalistes prennent deux axes principaux: l'un qui fait directement référence à la crise et aux difficultés économiques; l'autre qui articule un rejet plus accentué de l'avenir et de la société en général.

Si la question *réussir sa vie* est plus personnaliste et fait directement appel à un style de vie escompté, la question *vie dans*

10 ans est plus sociale: elle oblige à confronter un projet individuel à un contexte plus défini, et ainsi à en mesurer son potentiel de réalisation (cf. aussi Blancpain et *alii*, 1983). Ainsi s'expliquent le traitement différencié que ces deux questions ont subi de la part des répondants, ainsi que le décalage entre une représentation de la vie et ses conditions de possibilité.

D'autre part, le contexte socio-économique et le réalisme désabusé (cf. aussi Schwarz, 1981; Anthamatten, *op.cit.*), qui semble caractériser une partie des apprentis, se renforcent l'un l'autre. À côté d'une expression d'un schéma classique de l'existence, basé sur le travail et la famille, l'émergence de l'incertitude nous donne à penser que les apprentis ont de la peine ou n'ont pas la possibilité de formuler quoi que ce soit qui se situerait en dehors des préoccupations les plus inquiétantes. L'absence de toute utopie, presque de tout rêve, nous signale d'abord la prédominance d'un discours fataliste environnant, ensuite le fait que l'espérance ne fait plus guère partie de nos modes de vie et de pensée.

#### 4.3. *Le sens du travail*

On peut s'attendre à ce que les Secondaires produisent sur cet objet un discours différencié des Primaires en puisant davantage dans un référent abstrait. Pour les seconds, le rapport au travail s'exprimera avant tout dans le cadre concret de l'exercice d'une profession nécessaire à l'acquisition d'un capital matériel et symbolique. Cette perception renvoie à une représentation des choses définies par un ordre social réifié et contraignant dans lequel l'individu peut acquérir une certaine place par l'effort. Le travail est reconnu comme un instrument d'obtention d'une position sociale. À l'opposé, pour les Secondaires, le travail va être d'abord une source d'épanouissement. Cette définition prend place dans une mise à distance du social ou mieux dans la réduction à sa propre expérience vécue d'un environnement social souple et mobile. Le travail, comme activité générale plutôt qu'exercice d'une profession particulière, correspond à un choix dicté par des qualités individuelles. Cette opposition abstrait/concret comme "structure cognitive que les agents sociaux mettent en oeuvre pour connaître pratiquement le monde social" (Bourdieu, 1979, 545) peut être considérée comme l'incorporation d'une division fondamentale de la société - entre travail intellectuel et manuel - et semblerait opératoire essentiellement pour investiguer la division entre collégiens et apprentis.

L'appartenance à une certaine filière scolaire, dans une telle perspective, épuiserait les variations des classements effectués selon cette catégorisation. Or, non seulement l'appartenance sexuelle semble y contribuer mais elles paraissent également être modulées par le secteur professionnel. Certains travaux nous

paraissent exemplaires dans cette perspective. En analysant les composantes de la "conscience ouvrière", Touraine (1966) montre que les représentations sociales varient selon l'insertion professionnelle des ouvriers. En particulier, il oppose les ouvriers du bâtiment, secteur où la production relève (en 1960) encore de l'artisanat, dont le métier "favorise une pensée concrète, peu portée vers les affirmations et les principes généraux" (p.59) aux mineurs, autre secteur traditionnel, pour qui "le métier, avant d'être qualification est effort, avant d'être spécialité est rendement et celui-ci le lien de l'effort et de la rémunération" (p.68). Ce rapport au travail "traditionnel" se modifie en fonction des transformations qui affectent les moyens de production et l'organisation des entreprises.

Cette analyse déjà ancienne de Touraine traduit bien une transformation du rapport au travail selon les catégories abstrait/concret qu'on repère aisément dans un réseau d'oppositions (politique/économique, général/spécifique, carrière/métier, etc.), différenciations mises en évidence par Sainsaulieu (1977) et, chez les apprentis, par Maupeou-Abboud (1968).

Revenons à notre population. Il nous paraît possible de formuler quelques hypothèses quant à la catégorisation que devrait produire - et qui en retour devrait définir - le secteur d'apprentissage. D'abord on peut avancer que le secteur Technique s'opposera aux autres secteurs de façon homologue à la différence passant entre Secondaires et Primaires, du fait du recrutement scolaire élevé de ce secteur. On peut penser, ensuite, que les apprentis du Bâtiment seront les plus enclins à se référer à une définition concrète du travail, définition qui devrait se retrouver dans le Garage et l'Alimentaire, autres secteurs de production artisanale, mais un recours à des termes plus abstraits, renvoyant aux figures de prestige (le pilote automobile, le grand cuisinier !) qui accompagnent les représentations professionnelles de chacun de ces secteurs, viendrait s'y superposer. Cette référence pourrait s'accroître au détriment de la première dans le secteur Féminin, de par l'importance que peut constituer pour une fille le fait de se "qualifier" professionnellement. Si on considère que l'appartenance à une grande entreprise va favoriser une individualisation du rapport au travail par le biais d'un positionnement dans une organisation, les apprentis de la Métallurgie devraient répondre en termes plus généraux que les secteurs artisanaux et en termes plus sociaux que le secteur Technique.

Venons-en aux résultats en considérant les réponses à la question *qu'est-ce que le travail pour vous ?* à laquelle chaque apprenti répondait en cochant autant de réponses qu'il le désirait parmi une liste de 8 propositions dont le libellé figure dans le tableau 8.

Les différences inter-secteurs sont peu marquées; néanmoins on peut repérer certaines oppositions. Le secteur Technique se différencie du Bâtiment en citant davantage l'item le plus personnaliste - "l'envie" - et moins la dimension sociale du travail ("utilité, production"). Cette référence à l'exercice concret d'un métier caractérise aussi le secteur Féminin. La Métallurgie et le Garage sont les plus centrés sur la dimension normative du travail ("argent", "effort", "obligation"), à l'opposé du secteur Féminin. Dans le secteur Alimentaire, cette dimension est superposée au pôle le plus abstrait de l'échelle ("l'envie").

La différence principale observée dans les réponses à cette question - celle séparant secteurs Technique et dans une moindre mesure Alimentaire, d'une part, et Bâtiment et Métallurgie d'autre part, concernant le travail ramené à une disposition personnelle ("l'envie") - peut être attribuée à un effet de la provenance scolaire. En revanche, l'opposition portant sur le travail envisagé comme une activité sociale ("utilité") relève d'une interaction entre filière scolaire et secteur d'apprentissage; si les Primaires citent moins souvent cet item que les Secondaires, cette relation est inverse dans le secteur Technique. On notera que les Filles se réfèrent moins souvent que les Garçons à la dimension économique ("l'argent") du travail.

Ce premier découpage, relativement ténu, se précise avec les résultats de la question *quelle place accordez-vous au travail dans la vie ?*, à laquelle chaque apprenti répondait en sélectionnant une proposition parmi les 6 qui lui étaient présentées [cf. tableau 9].

On constate que les réponses sont groupées autour de 3 items, celui représentant le pôle concret-économique ("gagner sa vie") est plébiscité par plus de la moitié de la population, alors que l'item se situant à l'opposé ("épanouissement") recueille une réponse sur cinq, comme l'item définissant un pôle concret-normatif ("normal").

Les réponses dépendent fortement de l'origine scolaire et du sexe. Les Secondaires répondent plus souvent en termes "d'épanouissement" et "c'est dommage" et moins souvent "gagner sa vie" que les Primaires. Les Filles citent plus souvent "l'épanouissement" au détriment de "gagner sa vie", au contraire des Garçons.

Les différences entre secteurs sont nettes: les apprentis du secteur Technique, orientés vers le pôle abstrait ("épanouissement"), se distinguent de ceux du Bâtiment et de l'Alimentaire, plus faiblement de ceux du Garage et de la Métallurgie, où domine massivement le pôle concret à la fois sous sa forme économique ("gagner sa vie") et normative ("normal"). Le secteur Féminin s'oppose au Bâtiment en citant plus souvent "l'épanouissement" et moins souvent "gagner sa vie". Ces distinc-



tions inter-secteurs sont expliquées par la composition scolaire des apprentissages comme le montre une analyse de variance sur les items "épanouissement" et "gagner sa vie". Les Filles, en particulier dans le secteur Technique, renforcent la dimension abstraite.

Ces deux questions abordant le travail sous un angle très général révèlent un effet massif de l'origine scolaire dans la discrimination des items se référant à un univers abstrait ou concret. La troisième question, où le travail est ramené à l'exercice d'une profession, devrait faire intervenir plus directement la spécificité du secteur. A cette question formulée de la manière suivante, *à propos du choix d'une profession, quelle importance accordez-vous à chacun des facteurs suivants ?*, les apprentis répondaient en indiquant le degré d'importance (très, assez, peu, pas) qu'ils accordaient à 10 facteurs [cf. tableau 10].

Ces différents items peuvent être classés en fonction des catégories abstrait/concret en considérant ceux qui se réfèrent au métier comme moyen d'acquisition de capital ("stabilité", "argent", "pouvoir et prestige") et ceux qui le définissent en fonction de l'investissement de dispositions individuelles ("contacts humains", "utilité", "responsabilité" et "capacités"). Les items "amour du métier" et "temps libre" seront situés à l'articulation de ces deux séries [cf. tableau 11].

L'origine scolaire produit des effets massifs sur le premier ensemble, les Primaires valorisant beaucoup plus cet aspect que les Secondaires. Les oppositions entre secteurs enregistrés sur l'aspect économique de cette catégorie, plus important pour le Garage, le Bâtiment, l'Alimentaire et dans une mesure moindre le secteur Féminin que pour les secteurs Technique et de la Métallurgie, résultent d'une différence entre niveaux scolaires. Pour ce qui est de l'acquisition de capital symbolique, si l'origine scolaire reste pesante, elle est aussi modulée par le secteur d'apprentissage; la mise à distance du social est plus marquée chez les Secondaires que les Primaires, mais si cette différence est très nette dans les secteurs Féminin et de l'Alimentaire, elle se réduit dans les autres secteurs et même s'inverse dans le secteur Technique. La dénégarion du pouvoir que manifeste ce dernier secteur contrairement aux secteurs Féminin et Alimentaire provient surtout du comportement de réponse contrasté des Primaires de ces secteurs.

Examinons maintenant les items que nous avons considérés comme une expression de l'abstraction. Il faut constater d'abord que les réponses à l'item "responsabilités" sont semblables à celles observées sur l'aspect acquisition de capital symbolique, et supportent les mêmes remarques.

On constate sur la dimension relationnelle de cette catégorie ("contacts humains" et "utilité") un effet important du secteur d'apprentissage et du sexe, alors que s'effacent les différences

selon la filière scolaire. Les secteurs Féminin et Alimentaire qui valorisent cet aspect s'opposent aux secteurs masculins (Bâtiment, Métallurgie, Garage) qui lui accordent moins d'importance. Les réponses aux autres items sont relativement homogènes.

Cette analyse exploratoire sur le sens accordé au travail par les apprentis nous permet de dégager quelques remarques :

a) Les distinctions entre secteurs d'apprentissage opérées à partir du classement de termes référant le travail soit à une catégorie concrète, soit à une catégorie abstraite sont largement expliquées par le recrutement scolaire qui caractérise chacun d'eux. L'opposition entre le secteur Technique, dans lequel le travail est ramené à un désir individuel d'épanouissement, et les autres secteurs - sauf dans une certaine mesure le secteur Féminin - plus enclins à reconnaître les contraintes liées à l'exercice d'une profession spécifique, est avant tout l'expression de schèmes d'appréciation hérités d'une scolarisation différente.

b) L'appartenance à un secteur spécifique conditionne néanmoins le rapport au travail surtout lorsque celui-ci prend la forme d'une activité professionnelle. On rencontre dans le Bâtiment la vision du travail la plus concrète, celle qui est la plus éloignée du secteur Technique, cette vision se rapportant à un métier dans ce qu'il produit et apporte économiquement. Pour le Garage, proche du Bâtiment, le métier apparaît aussi comme une affaire de goûts et pas seulement d'argent. Cet "esprit de métier" comme le nomment Touraine et Maupeou-Abboud est aussi présent dans les secteurs Féminin et Alimentaire. Toutefois, ces deux secteurs tendent à considérer la profession également comme un moyen d'acquérir une position sociale et d'entretenir des relations. Si pour l'Alimentaire, ce rapport au travail semble découler d'abord des spécificités concrètes du métier (se mettre à son compte, avoir une clientèle), pour le secteur Féminin, il apparaît plutôt comme l'affirmation de dispositions personnelles. Enfin, dans la Métallurgie, se dégage une vision très normative qui peut traduire à la fois la reconnaissance du travail comme une activité réglée socialement et une position fataliste et désabusée en face d'une profession touchée par la crise économique.

c) L'effet de l'appartenance sexuelle est difficile à évaluer vu l'inégale composition des différents secteurs. Les différences entre les deux secteurs mixtes (Alimentaire et Technique) sont avant tout le produit de la filière scolaire et/ou du type d'apprentissage. Nos résultats nous semblent tout de même indiquer que les Filles renforcent une vision plus abstraite des objets sociaux alors que les Garçons privilégient des schèmes perceptifs plus concrets.

d) Si la filière scolaire semble déterminer largement l'accès aux différents apprentissages et les catégories cognitives qui leur



sont associées, on constate que le rapport entre Secondaires et Primaires prend des formes différentes à l'intérieur des secteurs d'apprentissage, du moins sur les réponses qui se réfèrent à la dimension relationnelle du travail. En considérant les interactions entre provenance scolaire et apprentissage, on observe que la différenciation entre les deux niveaux scolaires tend à s'accroître dans les secteurs Féminin et Alimentaire, et à diminuer dans les autres secteurs à l'exception du secteur Technique, où cette différenciation s'inverse, les Primaires définissant le travail de façon encore plus abstraite et désocialisée que les Secondaires.

e) Notons que l'origine sociale de même que la nationalité n'interviennent pas de manière spécifique dans la construction du sens donné au travail, leurs effets s'épuisant dans la filière scolaire. Le degré d'apprentissage produit quelques effets allant dans la direction d'un affaiblissement de la catégorisation en termes abstraits, mais ces effets sont relativement peu importants.

#### *Pour conclure*

L'apprentissage ne fait donc pas "table rase" des images que possèdent les individus entrant en formation. Que l'on soit issu de la scolarité primaire ou secondaire, le rapport au monde n'est pas semblable. Il en est des représentations à l'égard du travail ou de sa propre identité comme des habitudes alimentaires ou du goût esthétique (cf. Bourdieu, 1979). Les attitudes et comportements peuvent s'investir dans une relation terre à terre, qui privilégie le concret, l'immédiat saisissable en rejetant des représentations plus centrées sur l'abstrait, le différé, base d'une relation qui met le monde social à distance. Il en est de même pour les modes de présentation de soi. On peut se concevoir comme individu lié, dont les choix se soumettent à des contraintes extérieures, on est fait plus qu'on ne fait, ou alors, on se présente en tant que personne libre, sur laquelle les événements n'ont pas prise.

Ainsi, ces représentations de soi et du monde trouvent l'essentiel de leur fondement dans l'origine sociale (définie rappelons-le par la CSP d'appartenance et par la provenance scolaire). Le passage par l'apprentissage, s'il renforce certains modèles qui préexistent à l'entrée dans le monde du travail, est le moment où ceux-ci se transforment avec la rencontre de représentations propres au secteur professionnel. Les discours "sur les choses" ou "près des choses" trouvent alors de nouvelles concrétisations qui sont autant d'oppositions, manuel/intellectuel, propre/sale, chaud/froid, etc. Elles deviennent constitutives d'un imaginaire social, lequel se définit soit comme une existence individualisée qui domine le social, soit comme une vie régie par un ensemble d'unités simples et logiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- AMOS, J. (1984), "L'entrée en apprentissage" (Cahiers du Service de la Recherche Sociologique, Genève).
- AMOS, J.; BEROUD, G.; BERTHOLET, J.L. & MEYER, G. (à paraître), Filières d'apprentissage et formation professionnelle: sanction de l'échec ?, *Actes du colloque franco-suisse sur l'analyse sociologique des tentatives récentes pour vaincre l'échec scolaire* (CNRS, Paris).
- Annuaire statistique de l'éducation (1984), (Service de la Recherche Sociologique, Genève).
- ANTHAMATTEN, R.; FINGER, M. & NIKLAUS, S. (1981), "Vom Lehrling zum Leerling" (Tunnel-Verlag, Brigue).
- BLANCPAIN, R.; ZEUGIN, P. & HÄUSELMANN, E. (1983), "Erwachsen werden" (Haupt, Berne).
- BOURDIEU, P. (1974), Avenir de classe et causalité du probable, *Revue Française de Sociologie*, 15 (1974) 3-42.
- BOURDIEU, P. (1979), "La Distinction" (Minuit, Paris).
- CHOMBART DE LAUWE, P.H. (1970), "Aspirations et transformations sociales" (Anthropos, Paris).
- DEAUX, K. & EMSWILLER, T. (1974), Explanations of Successful Performance on Sex-Linked Tasks: What is Skill for Male is Luck for the Female, *Journal of Personality and Social Psychology*, 29 (1974) 80-85.
- DESCHAMPS, J.C. (1977), "L'attribution et la catégorisation sociale" (Peter Lang, Berne, Francfort/M.).
- DESCHAMPS, J.C.; LORENZI-CIOLDI, F. & MEYER, G. (1982), "L'échec scolaire. Elève modèle ou modèles d'élève" (P.M. Favre, Lausanne).
- DOISE, W.; MEYER, G. & PERRET-CLERMONT, A.N. (1976), Etude psycho-sociologique des représentations d'élèves en fin de scolarité obligatoire, *Pratiques et Théorie. Cahiers de la section des Sciences de l'Education* (Université de Genève), 2 (1976) 15-28.
- DOISE, W. & SINCLAIR, A. (1973), Categorization Process in Intergroup Relations, *European Journal of Experimental Social Psychology*, 3 (1973) 145-157.
- FTMH (1982), "Evaluation des résultats de l'enquête auprès des apprentis en 1981" (FTMH, Berne).
- GORDON, C. (1968), Self-Conception: Configurations of Content, *The Self in Social Interaction* (Gordon, C. & Gergen, K., Eds) (John Wiley and Sons, New York).
- GRIGNON, C. (1971), "L'Ordre des choses" (Minuit, Paris).
- HÄFELI, K.; FRISCHKNECHT, E. & STOLL, F. (1981), "Schweizer Lehrlinge zwischen Ausbildung und Produktion" (Cosmos-Verlag, Muri bei Bern).
- HAMON, H. & ROTMAN, P. (1984), "Tant qu'il y aura des profs" (Seuil, Paris).

- HEWSTONE, M. (Ed.) (1983) "Attribution Theory" (Blackwell, Oxford).
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Vol. 1, 1982 et Vol. 2, 1983), "Jugend 81, Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder" (Leske Verlag, Opladen).
- KUHN, M.H. & Mc PARTLAND, T.S. (1954), An Empirical Investigation of Self Attitudes, *American Sociological Review*, 19 (1954) 68-76.
- LEO-DUPONT, E. & GENDRE, F. (1985), Les jeunes et leurs premières expériences professionnelles, *Journal des Associations Patronales*, 1 (1985) 16-20.
- LORENZI-CIOLDI, F. & MEYER, G. (1984), "Semblables ou Différents: identité sociale et représentations collectives de jeunes immigrés" (BIT, Genève).
- MAUPEOU-ABBOUD, N. (1968), "Les blousons bleus" (Colin, Paris).
- MOSCOVICI, S. (1972), L'homme en interaction, machine à répondre ou machine à inférer, *Introduction à la Psychologie Sociale* (Vol.1) (Moscovici, S., Ed.) (Larousse, Paris).
- PALMONARI, A.; CARUGATTI, F.; RICCI BITTI, P. & SARCHIELLI, G. (1984), Imperfect Identities: a Socio-Psychological Perspective for the Study of the Problems of Adolescence, *The Social Dimension* (Vol.2) (Tajfel, H., Ed.) (Cambridge University Press, Cambridge).
- ROUSSELET, J. (1974), "L'allergie au travail" (Seuil, Paris).
- SAINSAULIEU, R. (1977), "L'identité au travail" (Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris).
- SCHWARTZ, B. (1981), "L'insertion professionnelle et sociale des jeunes" (La Documentation française, Paris).
- TAJFEL, H. (Ed.) (1978), "Differentiation Between Social Groups" (Academic Press, London/New York).
- TAYLOR, D.M. & JAGGI, V. (1974), Ethnocentrism and Causal Attribution in a South Indian Context, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5 (1974) 162-171.
- THIBAUT, J.W. & RIECKEN, H.W. (1955), Some Determinants and Consequences of the Perception of Social Causality, *Journal of Personality*, 24 (1955) 113-133.
- TOURAINÉ, A. (1960), Les ouvriers d'origine agricole, *Sociologie du Travail*, 3 (1960).
- TOURAINÉ, A. (1966), "La conscience ouvrière" (Seuil, Paris).

## ANNEXE:

Tableau 1: réponses ( en % ) aux questions Bon apprenti et Bon patron

Un bon apprenti:	%	Rang	Un bon patron:	%	Rang
- écoute ce qu'on lui dit, respecte son patron	64	3	- est ouvert au dialogue- respecte son apprenti	82	1
- est travailleur	60	5	- est travailleur	35	7
- a de la discipline etc.	49	7	- a de la discipline	29	9
- a le goût d'apprendre	70	2	- aime enseigner	45	4
- connaît ses droits	32	8	- connaît ses droits	29	8
- aime son métier	75	1	- aime son métier	62	2
- travaille indép.	50	6	- permet travail indép.	37	6
- fait bien son travail	61	4	- fait bien son travail	53	3
- sait se faire respecter	24	11	- sait se faire respecter	42	5
- a choisi son métier	31	10	- choisi son métier	20	11
- est efficace	32	8	- est efficace	28	10
- autre réponse	1		- autre réponse	2	
- non réponse	2		- non réponse	5	
total	347		total	350	

Tableau 2: réponses (en % ) à la question Pour qu'un apprentissage se passe bien, ça dépend:

- de l'ambiance de travail	83
- d'avoir pu choisir sa profession	59
- des résultats scolaires	34
- de l'apprenti lui-même	58
- de la famille	20
- des conditions matérielles (horaire, salaire, déplacement,etc.)	38
- du patron	64
- autre réponse	3
total	702

Tableaux 3: réponses ( en % ) à la question Réussir sa vie,  
premier item cité

1 référence apprentissage	14
2 faire ce qui plaît	13
3 non réponse	12
4 avoir du travail	11
5 choisir sa branche	11
6 heureux	9
7 être quelqu'un	7
8 réussite professionnelle	3
famille	3
9 ne sait pas	3
total	348

Tableau 4 : réponses (en %) à la question réussir sa vie, deuxième item cité

1 heureux	13.	1 ne sait pas	18.
2 avoir du travail	13.	2 non réponse	15.
3 famille	13.	3 vision fataliste	15.
3 voyages-contacts	8.	4 réussite professionnelle	11.
4 argent pour vivre	8.	5 famille	8.
conditions de travail	8.	6 voyages-contacts	4.
5 choisir sa branche	7.	avoir du travail	4.
6 réussite professionnelle	5.	7 vie normale	4.
	156	8 référence apprentissage	3.
N		études	3.
			344

Tableau 5 : réponses (en %) à la question réussir sa vie, ensemble des items cités.

1 heureux	12.	1 ne sait pas	15.
2 avoir du travail	11.	2 vision fataliste	13.
3 faire ce qui plaît	10.	réussite professionnelle	13.
4 référence apprentissage	9.	3 famille	11.
5 choisir sa branche	9.	4 voyages-contacts	8.
6 famille	9.	5 avoir du travail	6.
7 être quelqu'un	6.	6 études	6.
8 voyages-contacts	6.		
	551		
N (total des items cités)		N (total des items cités)	442

Tableau 7 : réponses (en %) à la question vie dans 10 ans, ensemble des items cités.

Tableau 8 : réponses (en %) à la question qu'est-ce que le travail pour vous selon le secteur s'apprentissage

Le travail est ce qui :	Secteur d'apprentissage :			Ensemble
	Alimentaire	Féminin	Technique Bâtiment Métallurg. Garage	
- rapporte de l'argent	42.	21.	38.	38.
- demande de l'effort	27.	21.	25.	24.
- est obligatoire	19.	12.	13.	15.
- produit quelque chose	35.	56.	38.	41.
- est utile	45.	47.	33.	45.
- permet d'être fier de soi	50.	47.	44.	44.
- on a envie de faire	61.	56.	65.	53.
- autre réponse	2.	0.	2.	3.
N	62	34	63	343



**Tableau 9 : réponses (en %) à la question quelle place accordez-vous au travail dans la vie selon le secteur d'apprentissage.**

Le travail :	Secteur d'apprentissage :					Ensemble
	Alimentaire	Féminin	Technique	Bâtiment	Métallurg.	
- est un moyen de gagner sa vie	51.	42.	45.	59.	56.	53.
- il est normal de travailler	21.	27.	13.	20.	18.	19.
- est au-dessus de tout	8.	0.	0.	4.	2.	3.
- il est dommage de travailler	0.	0.	7.	4.	2.	3.
- est un moyen d'épanouissement personnel	13.	27.	35.	11.	16.	19.
- autre réponse	8.	3.	0.	3.	7.	3.
N (=100.)	53	33	55	75	45	335
						74

**Tableau 10 : importance moyenne (et écart-type) attribuée à une série de facteurs à propos du choix d'une profession (1 = très important, 4 = pas important)**

Facteurs :	m	s	N
- s'assurer un avenir stable	1,41	0,75	332
- gagner beaucoup d'argent	2,22	0,90	330
- acquérir un statut social élevé et un certain prestige	2,78	1,04	314
- avoir un certain pouvoir	2,56	1,04	326
- avoir du temps libre	1,78	1,01	330
- exercer un métier qu'on aime	1,11	0,45	331
- avoir des responsabilités	1,98	0,92	327
- pouvoir utiliser ses capacités	1,37	0,66	328
- avoir des contacts humains	1,68	0,77	332
- faire quelque chose d'utile pour les autres	1,93	0,88	325

**Tableau 11** : importance moyenne attribuée à une série de facteurs à propos du choix d'une profession (1 = très important, 4 = pas important) selon le secteur d'apprentissage

Facteurs :	Secteur d'apprentissage :					
	Alimentaire	Féminin	Technique	Bâtiment	Métallurgie	Garage
- avenir stable	1,38 (63)	1,26 (27)	1,53 (55)	1,33 (81)	1,66 (38)	1,37 (68)
- gagner de l'argent	2,05 (63)	2,30 (27)	2,48 (54)	2,28 (80)	2,16 (38)	2,09 (68)
- statut social	2,64 (59)	2,33 (24)	3,04 (52)	2,78 (77)	2,96 (37)	2,78 (65)
- pouvoir	2,45 (62)	2,00 (26)	2,76 (54)	2,60 (80)	2,66 (38)	2,59 (66)
- temps libre	1,60 (63)	1,60 (27)	1,83 (54)	1,88 (80)	1,61 (38)	1,96 (68)
- amour du métier	1,14 (63)	1,00 (27)	1,07 (54)	1,23 (81)	1,11 (38)	1,00 (68)
- responsabilités	1,92 (63)	1,59 (27)	1,98 (53)	1,97 (78)	2,16 (38)	2,07 (68)
- utiliser ses capacités	1,31 (62)	1,30 (27)	1,39 (54)	1,45 (80)	1,32 (38)	1,36 (67)
- contacts humains	1,48 (63)	1,33 (27)	1,65 (55)	1,84 (81)	1,71 (38)	1,81 (68)
- utile pour les autres	1,67 (61)	1,52 (27)	1,93 (55)	2,09 (77)	2,21 (38)	1,99 (67)

Notes : on se rapportera au tableau précédent pour le libellé exact des "facteurs". Entre parenthèses figure le nombre de répondants par secteur.