

Conditions de travail et identification professionnelle : le cas des apprentis formés en alternance dans le commerce de détail en Suisse

*Isabelle Caprani**, *Kerstin Duemmler**, *Alexandra Felder**

1. Introduction

La formation en alternance ou plus communément nommée en Suisse la formation professionnelle duale a pour dessein de permettre aux jeunes apprentis¹ une transition « aménagée » (Chaix, 1993) entre le monde scolaire et le monde professionnel. En Suisse, ce type de formation est valorisé et fréquemment choisi par les jeunes issus de la scolarité obligatoire (SEFRI, 2014). Près de 2/3 des jeunes optent pour une formation en alternance privilégiant un apprentissage théorique en école et un apprentissage pratique en entreprise. Ce type de formation est souvent considéré comme un cadre idéal pour l'insertion professionnelle des jeunes (Dubs, 2006 ; Waardenburg, 2011), parce qu'il permet à l'apprenti d'établir un premier contact avec la réalité du monde du travail. Néanmoins, plusieurs études ont nuancé cette image positive en mettant en évidence la persistance des inégalités sociales lors de l'entrée en apprentissage (Imdorf, 2010 ; 2013) ou en mettant l'accent sur les abandons prématurés (Lamamra & Masdonati, 2009). Le système dual est d'ailleurs confronté aux mêmes logiques que le marché du travail dans son ensemble - concurrence pour l'obtention d'une place d'apprentissage, ségrégation, discriminations, conditions de travail, etc. (Hanhart, 2006) et est soumis à des évolutions similaires : flexibilisation, demande d'un niveau élevé de connaissances de base, etc. (Lamamra & Duc 2012).

Au cours de leur formation, les jeunes apprentis sont en plus confrontés à d'autres défis. Ces derniers doivent non seulement acquérir un savoir-faire théorique et pratique nécessaire à leur profession, mais également se familiariser avec les exigences du métier en termes de savoir-être, c'est-à-dire les règles, normes, codes et valeurs qui s'expriment dans un habitus propre au milieu professionnel dans lequel ils évoluent. Colley et al. (2003), tout en s'appuyant sur le concept clé de Bourdieu (1979 ; 1980), évoque l'habitus professionnel pour étudier le rapport que l'apprenti développe avec son champ professionnel. Se familiariser avec le milieu professionnel implique non seulement une socialisation voire une transformation des apprentis en professionnels (Cohen-Scali, 2000 ; 2001), mais également une identification au métier, comme il a été entre autres développé par Dubar (1998 ; 2000 ; 2001 ; 2007) ou Bourgeois (1996). Comme le relève Chaix (1996, p.114), l'alternance constitue une « organisation pédagogique qui ouvre une palette de figures d'identification dans le champ professionnel ». Cette étape constitue un moment clé dans le processus de professionnalisation, puisqu'il permet également à l'apprenti de se projeter dans un métier.

Le projet de recherche en cours dont est issue cette contribution s'intéresse, dans une perspective sociologique, à la construction des identités professionnelles des apprentis en commerce de détail. Il s'agit d'étudier en particulier le rôle des conditions et facteurs sociaux au sein des entreprises et des écoles professionnelles qui peuvent soit faciliter soit entraver l'identification professionnelle, tout en analysant leur impact sur les apprentis. Dans la présente contribution, nous nous concentrerons sur les

* Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Lausanne, Suisse

¹ Même si la Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr 2002) mentionne les « personnes en formation », nous optons pour l'utilisation du terme « apprenti », qui est couramment utilisé en Suisse dans le contexte de la formation professionnelle.

conditions de travail auxquelles les apprentis sont soumis au cours de leur formation. La profession de commerce de détail se caractérise par des conditions de travail plutôt difficiles et précaires telles que longues journées de travail, travail les week-ends/soirées, temps de travail irrégulier, faible salaire, etc. (Williams and Connell, 2010). Nous ne partons néanmoins pas de l'idée que les apprentis développent nécessairement un rapport négatif à l'égard de leur profession. En s'appuyant sur Billett et al. (2007, p.188), nous sous-entendons que chaque engagement dans un travail et lors de la formation peut générer un développement individuel et permettre aux individus de créer un lien entre le sens qu'ils donnent à leurs activités et le sens même de leur travail. Nous proposons ici d'étudier comment les apprentis perçoivent, interprètent, se positionnent à l'égard des conditions de travail et de formation. Il s'agit de comprendre comment ils trouvent du sens dans leur formation et développent des identités professionnelles sous des conditions de travail plutôt difficiles et précaires.

Dans un premier temps, nous contextualiserons le cadre théorique sur lequel nous baserons notre étude des conditions de travail. Ensuite nous décrirons la méthode d'analyse retenue pour mener notre étude qualitative et afin de comprendre le cadre de formation, nous présenterons brièvement le contexte suisse de la formation de gestionnaire de commerce de détail. Puis, nous étudierons les conditions de travail telles qu'elles sont vécues par les apprentis et montrerons quels impacts elles exercent sur l'identification professionnelle.

2. Cadre théorique : les différentes dimensions des conditions de travail

Les études sur les questionnaires de commerce de détail ont davantage mis l'accent sur le travail émotionnel que les vendeurs doivent développer et exercer dans leur travail auprès de la clientèle (Brockmann, 2013 ; Godwyn, 2006). D'autres contributions ont mis en évidence le travail esthétique que les vendeurs doivent incorporer ou développer (Hall et Van den Broek, 2012 ; Warhurst & Nickson, 2007 ; Pettinger, 2005 ; Nickson et al., 2012, Williams & Connel, 2010). Les études sur les conditions de travail ont par ailleurs plutôt porté sur la santé au travail (Dejours, 2000 ; 2001) ou encore la souffrance au travail (Dejours, 2000 ; Probst, 2004 ; Clot & Gollac, 2014). Ce n'est pas la perspective adoptée dans cette présente étude. Pourtant nous partons également de l'idée que les conditions de travail se manifestent plus particulièrement à travers leurs conséquences. L'étude de Alonzo (1988) portant sur les rapports au travail et à l'emploi des caissières de la grande distribution se rapproche davantage de notre démarche. Ce dernier met en avant le rapport positif que les caissières mettent en place à l'égard de leur métier, tout en développant une sociabilité professionnelle et des formes de résistances individuelles et collectives. Exercer un emploi joue un rôle central « *dans la construction des identités et dans la possibilité d'obtenir une place dans la société* » (p.37). Les caissières mettent ainsi en œuvre des stratégies le plus souvent individuelles, dans le but de rendre leur travail moins éprouvant et leur action plus visible et mieux considérée.

L'approche globale privilégiée dans cette présente étude repose sur la perception et le vécu des conditions de travail des apprentis dans le but de saisir et évaluer si ces conditions de travail constituent un facteur déterminant dans la construction identitaire. Ce type de démarche permet d'aller au-delà de la dénonciation. Elle questionne plutôt les bonnes voire mauvaises conditions de travail en se basant sur les perspectives de celles et ceux qui les expérimentent au quotidien et développent ainsi des identités propres à leur métier.

Coutrot et Mermillot (2010), tout en s'appuyant sur différentes recherches internationales, ont élaboré une catégorisation des risques psychosociaux répartie en six dimensions. La première porte sur les *exigences du travail* qui implique la quantité de travail, la pression temporelle, la complexité et les

difficultés de conciliation entre vie professionnelle et vie familiale. Cette notion renvoie par ailleurs à celle de « demande psychologique » proposée par Karasek (1990). La deuxième dimension qui concerne directement la profession de gestionnaire de commerce de détail compte tenu du lien à la clientèle se réfère aux *exigences émotionnelles* qui peuvent s'accroître dans les relations de service. L'employé doit non seulement maîtriser et façonner ses propres émotions, mais également celles des bénéficiaires de son travail ce qui peut être une contrainte difficile à gérer. Une troisième dimension concerne le *manque d'autonomie et de marges de manœuvre*. Thématique classique de la sociologie du travail, « l'autonomie au travail » a été développée par Karasek (1990) qui démontra à la fin des années 1970 l'intérêt d'examiner simultanément la « demande psychologique » et la « latitude décisionnelle » du travailleur. La quatrième dimension s'intéresse aux rapports sociaux et aux relations de travail pouvant engendrer un manque de *soutien social* et de coopération de la part des collègues et de la hiérarchie. Elle inclut aussi la violence au travail caractérisée par des mises en situation d'agression, d'isolement ou de mépris, la reconnaissance et le sentiment d'utilité du travail effectué et enfin la qualité du management. La cinquième dimension porte sur les *conflits de valeur* qui renvoie à l'état de mal-être ressenti par l'employé lorsque le travail demandé est contradictoire aux normes professionnelles, sociales ou subjectives. Enfin, la dernière dimension, *l'insécurité socio-économique*, telle que la pérennité de l'emploi, la survie de l'entreprise, le maintien du niveau de salaire ou encore le déroulement de la carrière à venir, se présente comme un facteur de risque dans la mesure où elle réduit le sentiment de maîtrise de la situation ainsi que le sentiment d'estime de soi.

Dans l'analyse des conditions de travail, Gadrey et al. (2004) proposent une typologie qui distingue quatre dimensions. Même si le mode de rémunération ou salaire demeure un facteur pouvant influencer le rapport au travail, les auteurs n'ont pas retenu cette dimension dans leur étude. En revanche, la *forte intensité et la pénibilité physique* apparaît comme une dimension importante mais complexe car elle est difficilement mesurable et définissable. Dans le cadre d'activités de service, plusieurs formes d'intensité au travail ont été distinguées, à savoir l'intensité de type industriel, par polyvalence, par réduction des temps morts ou par gestion de l'urgence. Les conditions de travail peuvent être déterminées aussi en fonction de *l'environnement physique du travail* regroupant ainsi des inconvénients tels que la saleté, bruit, conditions d'hygiène ou problèmes de sécurité physique (risques de brûlures, chutes, respiration de fumées, etc.). Gadrey et al. élargissent la notion en se référant à des situations telles que l'exposition permanente au public sans possibilité de s'isoler. Les *relations de travail* représentent une troisième dimension importante particulièrement dans le cadre de notre étude. Cette notion doit être considérée dans son sens large. Il s'agit non seulement du rapport à la hiérarchie et aux pairs, mais aussi du rapport au public et de la relation de service. Enfin, la *disponibilité temporelle et la flexibilité des horaires* apparaissent comme une dimension révélatrice des conditions de travail souvent présentée aussi bien par les employeurs que les salariés comme une qualité indispensable à adopter.

3. Méthodologie et contexte d'étude

Cette recherche a été menée au sein de trois écoles professionnelles auprès de quatre classes en gestion de commerce de détails (formation de 3 ans) dont trois en fin de première année et une classe de 3^e année. Nous nous sommes intéressés à la socialisation professionnelle et la construction de l'identité professionnelle, notamment lors de la 1^e année de formation en alternance, qui nous est apparue comme une période de transition particulièrement riche pour l'observation des relations entre formation, professionnalisation et développement identitaire.

Cette étude s'appuie sur des méthodes qualitatives impliquant des observations en classe et durant les pauses (une journée complète par semaine pendant 6 à 10 semaines), des discussions en groupe entre apprentis, des entretiens semi-directifs avec des apprentis, enseignants et autres experts de la formation professionnelle. Les discussions et entretiens avec des apprentis ont été menés dans le but de les laisser raconter librement leur parcours professionnel, leur travail et formation au quotidien en entreprise et en école ainsi que leur perspective de carrière. Afin de relever l'importance que les individus accordent aux diverses finalités expérientielles ou économique du travail, Mercure (2010 p.16) propose d'analyser le modèle de travail idéal dont notre étude s'est également inspirée. Interroger les apprentis sur ce à quoi ils aspirent a permis d'obtenir une critique indirecte des situations vécues au sein de leur profession, permettant par la même de faire jaillir certaines thématiques telles que les conditions de travail.

Le matériel empirique a été entièrement retranscrit. Une analyse par codage inductive – conformément à la méthodologie développée par la Grounded Theory (Charmaz, 2001 ; Glaser & Strauss, 1967) – a été privilégiée afin d'être proche des préoccupations des interlocuteurs. Les résultats préliminaires de cette étude (basée sur des observations en classe et durant les pauses, 25 entretiens semi-directifs et 3 discussions de groupes auprès des jeunes) montrent que les conditions de travail sont un thème évoqué spontanément par les apprentis. Elles sont perçues de manières diverses, ce qui s'explique partiellement par le secteur de vente (boulangerie, magasins de vêtements, sport, etc.) ou le type d'entreprise (commerce indépendant, chaîne de magasins, etc.). Néanmoins, nous nous concentrons ici essentiellement sur l'analyse des similitudes par rapport aux conditions de travail.

En Suisse, gestionnaire en commerce de détail est la deuxième plus importante formation après les employés de commerce (5603 apprentis ont débuté leur formation en 2012 (OFS, 2009)). Cette profession n'a cependant guère été étudiée du point de vue notamment des apprentis, d'où l'intérêt de notre étude. Le cursus de formation de gestionnaire de commerce de détail forme à la vente, au conseil à la clientèle et à la gestion de la marchandise. La formation se déroule en école professionnelle durant 1,5 jour et les apprentis travaillent ensuite en entreprise durant 3,5 jours dans différents domaines de la vente tels que épicerie, magasins de sport, bijoux, parfumerie etc.

4. Le vécu des conditions de travail

Quatre dimensions relatives aux conditions de travail expérimentées et évoquées par les apprentis ont émergé des analyses : l'intensité et exigence du travail, les contraintes horaires, les rapports et soutiens sociaux au sein de l'entreprise et enfin les relations à la clientèle. Ces dimensions sont étroitement liées aux rapports que les jeunes développent avec leur métier, puisqu'elles contribuent soit à faciliter, soit à entraver l'identification professionnelle.

4.1. Intensité et exigence du travail : éléments perturbant ou encourageant l'identification au métier

C'est particulièrement l'intensité et l'exigence du travail qui exerce un rôle important sur l'identification au métier. D'une part, la pénibilité ou les exigences au niveau physique (Gadrey et al. 2004) telles que la station debout ou assise, le nombre de déplacements et les longues journées de travail apparaissent comme des conditions conséquentes pour les apprentis influençant leur perception et leur manière de vivre le métier. *« Et le pire, c'est être en caisse toute la journée, tu restes assis tout le temps. Moi je peux pas rester plus de 2 heures assise, j'suis obligée de bouger, de faire un truc. La plupart du temps, j'dois quand même courir partout, fruits et légumes, ensuite à la boucherie, ensuite*

en caisse [...] Sinon c'est un métier très physique, toujours toujours debout, à part en caisse. » (Céline, 1^{er} année, grande enseigne alimentaire). D'autre part, les apprentis relèvent de devoir être extrêmement polyvalents dans l'exercice de leurs tâches ainsi que dans la gestion en urgence de nombreuses situations dans leur travail quotidien. Malgré l'existence de « moments morts », le travail est en général perçu comme stressant surtout lors de périodes spécifiques, comme les fêtes de fin d'année. C'est le cas de Marcel (1^{er} année, grande enseigne de meuble) qui décrit son métier comme extrêmement « exigeant » physiquement et psychologiquement : *« parce qu'on est toute la journée debout, on ne peut souvent pas s'asseoir (...) c'est aussi psychique (...) j'ai travaillé tous les samedis pendant les premiers mois, j'avais pas l'habitude et je ne pouvais plus, à un moment donné j'ai simplement dit, je ne peux plus, je ne peux plus travailler un samedi, ça ne marche plus, j'ai failli pleurer. »* Compte tenu de ces contraintes, peu d'apprentis imaginent pouvoir ou vouloir exercer ce métier toute leur vie.

L'intensité et les exigences du travail ne sont pas nécessairement perçues de manière négative ; il s'agit aussi d'un moyen de se familiariser avec la réalité du monde du travail : *« ouais, une catastrophe. [Rires] Non non c'est une pression.... Bonne et mauvaise à la fois, mais qui nous rend bien service par la suite »* (Diogo, 3^{er} année en boucherie). Certains employeurs tendent du reste à donner davantage de responsabilités aux apprentis, ce qui les arrange mais les encourage aussi dans leur quête d'autonomie, qui s'avère souvent valorisante. La quête d'autonomie peut également découler des propres initiatives de l'apprenti : *« Ma patronne elle est pas là, normalement c'est elle qui fait les factures pour les véhicules neufs, c'est des grands montants, y a des trucs qui doivent vraiment être stipulés par rapport à la garantie et tout ça, enfin, voilà, au début c'était vraiment elle qui faisait, et tout. Pis une fois je lui ai demandé, je lui ai dit : « Mais dites-moi vraiment comment vous faites », et pis elle m'a imprimé une, et puis j'ai écrit toute la marche à suivre, tout ce qu'il faut pas oublier et tout ça, pis du coup ben depuis ça elle a vu que je savais pis maintenant c'est toujours moi qui fais »* (Sandra, 3^{er} année, garage et magasin de moto). L'importance d'être autonome revient de manière récurrente dans les entretiens. Une véritable prise de conscience du jeune peut en découler et exercer une influence sur sa manière de gérer son quotidien. C'est le cas de Stephan (1^{er} année, grande enseigne de sport) : *« [...] le travail dans la vente [...] faut déjà être directement autonome, savoir ce qu'il faut faire à l'avance, savoir se débrouiller tout seul aussi, et ça au début j'avais un peu de peine parce que j'avais peur de faire n'importe quoi, donc maintenant qu'on m'a fait la remarque et qu'on m'a dit ce qu'il fallait faire, ça va mieux. C'est vrai que ça change un peu le mode de vie [...] déjà rien que par rapport à ma responsabilité de moi-même, ça a déjà énormément changé. Là je suis beaucoup plus autonome, je sais me débrouiller tout seul quand il faut ... même mon mode de vie habituel a bien changé par rapport à chez moi, maintenant. Il y a toujours tout qui est bien rangé, qu'est cadré, tandis qu'avant il y avait toujours 2-3 trucs qui trainaient, qui étaient à gauche et à droite, maintenant c'est vrai que je suis beaucoup mieux rangé. »* Le manque d'autonomie et de confiance de la part du gérant peut par contre freiner le jeune dans son développement personnel et son apprentissage professionnel. Une telle situation est en général mal vécue : *« il me laisse pas prendre des initiatives, comme je prenais avant, alors que mon adjoint il essaie de dire « c'est une bonne apprentie elle a des bonnes idées », sauf qu'il a peur, peur que je fasse des bêtises alors que j'en ai pas vraiment fait. »* (Amandine, 3^{er} année, grande enseigne alimentaire).

Néanmoins, cette responsabilité octroyée n'est pas toujours considérée et vécue comme un témoignage de confiance de la part de l'employeur, ne pouvant par conséquent engendrer une fierté auprès de l'apprenti. La nécessité de devenir autonome peut être perçue par les apprentis comme un gain de main d'œuvre supplémentaire pour l'employeur, péjorant ainsi son encadrement : *« Ah ben moi je trouve des fois aussi dans la vente, maintenant ils veulent avoir moins de personnel et puis que le*

personnel fasse justement la même chose que 2 personnes en même temps. Je trouve dommage d'avoir aussi peu de personnel et puis après justement au niveau de la formation c'est pas trop ça, parce que c'est à nous de chercher des « pour » et des « contre » des produits. En tout cas moi c'est comme ça. Moi, j'ai appris des choses souvent par moi-même. C'est moi qui allais me renseigner. » (Philippe, 1^e année, grande enseigne de sport). La charge de travail est relevée par certains apprentis qui ont la sensation d'être exploités et davantage considérés comme un employé à part entière qu'une personne en formation, ce qui contribue à rendre leur statut au sein de l'entreprise quelque peu flou. « Ben justement je remplace tout le temps quelqu'un. C'est que je suis... pour eux je suis une collègue. Mais quand je leur parle d'un peu plus de responsabilité, non c'est une apprentie. Alors que quand ça les arrange je suis une collègue et je peux tout faire. » (Amandine, 3^e année, grande enseigne alimentaire).

L'intensité et les exigences élevées sont des caractéristiques de travail dans le commerce de détail souvent évoquées et critiquées par les apprentis. Néanmoins, ses effets sur l'identification professionnelle ne sont pas étroits mais plutôt ambivalents. Tout dépend de la manière dont l'intensité du travail est expérimentée en entreprise. Si les exigences sont accompagnées par un gain d'autonomie et de responsabilité, les apprentis peuvent se sentir valorisés et reconnus, ce qui peut faciliter l'identification professionnelle. Mais trop de responsabilités peuvent faire basculer cette fragile balance ; si l'apprenti a le sentiment d'être exploité, considéré comme un employé au lieu d'« être en formation », cela peut altérer la relation avec l'employeur, mais aussi avec la profession.

4.2. La contrainte horaire comme facteur à risque d'entrave du lien social

Les exigences au niveau des horaires sont très différentes selon les entreprises. Certains apprentis sont fortement tributaires des irrégularités des horaires, du travail le samedi ou tard le soir avec parfois le sentiment d'être exploités par leur employeur. Ces contraintes horaires tendent à influencer sur leur vie quotidienne et même sociale. C'est le cas de Céline qui travaille dans une grande enseigne alimentaire. « Le soir, j'rentre il est 20h. Le temps que j'me douche, j'me lave, etc., j'mange, j'me couche, il est 23h des fois, donc. Ouais, j'commence à 7h le matin, ensuite à midi j'ai 2h de pause, soit de 11h à 13h, soit de 13h à 15h. J'ai une demi-heure de pause le matin, une demi-heure l'après-midi. Pis j'finis normalement à 19h15, mais la plupart du temps c'est 19h30, vu que les caisses, j'dois les compter, faire- enlever tout ce qu'est périmé dans les marchandises. ».

La flexibilité demandée aux apprentis par l'intermédiaire des variations fréquentes des horaires peut également apparaître comme une contrainte. Comme le travail le samedi est fréquent, certains ne disposent pas d'une journée compensatoire fixe par semaine mais doivent s'adapter constamment aux horaires qui arrangent la gestion du magasin. Ça peut également concerner le nombre d'heures : « moi j'trouve ça dégueulasse et malhonnête parce qu'il me fait faire des semaines, de 30 heures, et ensuite la semaine d'après, il me faut rattraper mes heures, entre guillemets, que j'ai pas faites, donc il me fait faire des semaines de malade. Et en fait il me fait, j'lui dis : oui mais écoutez M'sieur X, j'ai pas le droit d'faire plus de 9 heures par jour. Pis il m'dit : oh mais il faut rattraper vos heures ! Mais c'est lui en fait qui fait exprès de me faire des semaines à moins d'heures pour que la semaine d'après j'puisse travailler euh, pis qu'il puisse donner congé aux autres. (Myriam, 3^e année, boucherie dans une grande enseigne alimentaire). A noter que rare sont ceux qui ne se plaignent pas de leurs horaires. À la contrainte des horaires s'ajoute aussi la distance au domicile qui peut allonger considérablement la durée d'un jour de travail.

Cette confrontation au monde professionnel par le biais des horaires peut parfois être vécue difficilement par les apprentis, particulièrement au début de leur formation. Mais c'est davantage la

répercussion des contraintes horaires sur le temps libre et les loisirs qui ressortent. Leur vie sociale voire familiale sont souvent péjorées, marquant une transition abrupte pour le jeune contraint de renoncer à des activités sportives ou culturelles, voire les sorties. « *Moi je passe mon temps dans les trains, je faisais du volley, j'ai tout arrêté, j'entre chez moi il est 10h le soir, je pars à 5h le matin, j'entre à 10h, c'est juste pas possible* » (Leila, 3^e année, magasin spécialisé dans matériel de la construction). A cela s'ajoute le manque de vacances qui apparaît aussi comme une transition parfois brutale pour le jeune sortant de l'école obligatoire.

Les contraintes horaires sont souvent acceptées telle une fatalité par les apprentis, comme un ordre des choses qui ne peut être modifié. Même si les horaires sont dans la majorité des cas conformes à la loi², les apprentis sont néanmoins confrontés de près aux difficultés de ce métier, puisqu'ils côtoient leurs collègues qui y sont encore davantage soumis. Ce type de contraintes retient beaucoup de jeunes à se projeter à long-terme dans le métier ; plusieurs rêvent en effet d'horaires plus réguliers ou qui arrangent leurs propres besoins de flexibilité. Néanmoins, certains arrivent à profiter d'un bon planning, préservant ainsi leur vie privée ce qui encourage l'identification au métier.

Un des aspects étonnants qui ressort de l'analyse est que le salaire n'est pas évoqué comme un élément primordial de mauvaises conditions de travail. Les jeunes se soucient en général peu ou pas encore de leur futur socioéconomique, même s'ils sont conscients que le niveau de salaire est plutôt bas dans la profession. Un faible nombre d'entre eux sont critiques à ce sujet, particulièrement dans la perspective de l'entrée dans le monde du travail après la formation et de fonder une famille. Par contre, les conditions salariales ne sont pas perçues comme adéquates compte tenu de la pénibilité de l'emploi (horaires, station debout etc.). La question du salaire est alors couplée à la flexibilité des horaires. « *Ah, par rapport aux heures qu'on fait, on n'est pas assez payé. C'est l'avis que j'aurais donné, parce que par rapport à quelle heure on commence, à quelle heure on finit, et ce qu'on doit faire dans une journée, c'est vrai qu'on n'est pas assez payé.* » (Stephan, 1^e année, grande enseigne de sport).

4.3. Les rapports sociaux et soutiens au sein de l'entreprise : facteurs déterminants d'installation dans la profession

La relation à l'employeur et aux collègues ou plus globalement l'ambiance au sein de l'entreprise exercent également un rôle déterminant dans le rapport que l'apprenti noue avec la profession. L'ambiance au travail est non seulement souvent primordiale dans la construction identitaire du jeune, mais également dans l'acceptation des autres conditions de travail, particulièrement au niveau des horaires difficiles. La référence à une « ambiance familiale » pour qualifier la vie en entreprise est souvent évoquée par les apprentis. Le soutien entre collègues est vécu comme positif permettant ainsi de favoriser l'apprentissage de la profession. Le formateur ou la formatrice est parfois même comparé à un père ou une mère, ce qui témoigne de l'importance et intensité des rapports sociaux au sein de l'entreprise. « *C'est vraiment une super gérante. J'pourrais pas aller travailler ailleurs j'pense. Parce que c'est vraiment le tout qui fait que c'est déjà une bonne ambiance et pis que elle, elle pousse un peu à aller plus loin quoi. [...] oui oui parce que elle ce sera la première à nous défendre pour quoi que ce soit. Après si on fait une connerie, ça sera la première à nous engueuler, c'est normal. C'est un peu comme une deuxième mère. C'est ça quoi. Déjà, on vit presque tout le temps là-dedans, donc du coup on est obligé d'avoir un lien de famille comme ça.* » (Roberta, 1^e année, prêt à porter pour homme).

² À noter que la journée de travail des personnes en formation ne doit pas dépasser celle des autres travailleurs de l'entreprise et ne doit pas excéder neuf heures. La durée quotidienne du travail, pauses incluses, doit être comprise dans un espace de douze heures, cf. CSFO. Guide de l'apprentissage, 2012

L'aide des collègues permet un meilleur apprivoisement du travail. Elle représente un élément primordial dans la perception positive de la profession voire l'identification au métier. L'intensité et les exigences du travail deviennent alors parfois même secondaires. Ce soutien apparaît comme essentiel dans le vécu et le maintien en formation des apprentis. Leila (3^e année, magasin spécialisé en matériel de construction) l'illustre fort bien : « [...] franchement sans cette bonne ambiance et sans cette équipe je crois que je serais partie. Parce que c'était pas possible en bas. J'avais trop de pression pis, enfin tu vois j'ai dit : « si moi j'suis apprentie c'est pas à moi de tout faire ». Vanessa, par contre, manque de reconnaissance de la part de ses collègues et supérieurs pour ses efforts. Vivant ce manque de considération au quotidien, elle a déjà même songé à quitter l'entreprise, au plus tard après la formation : « parfois je fais une demie heure en plus, et puis je travaille souvent 9 à 10 heures, ce que je devrais normalement pas, mais personne s'en occupe [...] ou dit merci que tu sois resté plus longtemps hier, tout est peu valorisé, ce que j'ai pas pensé au début » (1^e année, grand enseigne de bricolage et de jardinage).

La bonne relation à l'employeur peut également être encourageante voire motivante pour l'apprenti : « J'ai beaucoup appris de choses... parce que le responsable là-bas il est, il est vraiment... enfin il est vraiment tip top quoi, il est, il est toujours derrière nous pour dire, pour voir si on fait quelque chose de faux il le dit, il va jamais nous rabaisser, il va jamais, tu sais il a jamais noté, ne rien dire, et pis te dire quand y'a l'évaluation, il va tout de suite te dire que tu fasses pas la même erreur alors que ma formatrice elle faisait pas comme ça. » (Mirco, 3^e année, grande enseigne de distribution). Le bon suivi ou l'encadrement adéquat, élément fondamental dans les rapports en équipe, permet à l'apprenti d'apprécier davantage sa formation.

La difficulté apparaît souvent lorsque le formateur n'est pas suffisamment soutenant ou s'il n'est pas clairement identifié. Sabine, par exemple (1^e année, parfumerie), doit souvent régler elle-même des difficultés dans son travail quotidien, par le fait que ses deux formatrices ayant d'autres fonctions dans la parfumerie sont peu à sa disposition. Elle souffre de ce manque d'encadrement - « J'ai besoin de consignes claires » - surtout parce que ses collègues lui ajoutent des tâches et qu'elle a de la peine à fixer des priorités pouvant créer d'autres conflits avec ses collègues. Le rapport à la profession peut être tributaire du type d'encadrement tel que dans le cas de Mirco, apprenti de 3^e année dans une grande enseigne de distribution. Ce dernier n'a pas apprécié sa première année en raison du rapport conflictuel avec sa formatrice. Il a ensuite changé de formatrice et a ainsi modifié complètement son opinion sur la profession. Dans les plus grandes enseignes, les personnes encadrantes se multiplient du fait que le formateur attitré n'est pas toujours présent. Ce manque de clarté des rôles peut également perturber le jeune dans sa compréhension des attentes de l'entreprise et alimenter le rapport négatif à la formation.

Les jeunes souffrant du manque de soutien des responsables de la formation en entreprise sont poussés à être livré à eux-mêmes. Ils l'interprètent parfois comme une forme d'exploitation ou vont même jusqu'à remettre en question le statut de « formateur » : « ça aussi, il faut faire attention parce que des patrons ils nous soutiennent pas hein, ils disent : ouais, elle est là pour travailler et tout pis.... Moi j'connais une patronne là elle, elle est vraiment n'importe quoi parce que, elle prend des apprentis parce qu'elle veut pas prendre d'employés ! Pis elle les fait travailler comme des... des employés et pis avoir un salaire d'apprenti, c'est un peu de l'exploitation ça. [...] normalement ceux qui doivent le plus nous soutenir c'est les patrons. » (Claudine, 1^e année, boulangerie-tea room).

Les rapports sociaux au sein de l'entreprise – avec la hiérarchie, les collègues et les autres apprentis – constituent un facteur déterminant pour l'installation dans une profession. Les apprentis peuvent y obtenir du soutien, du conseil, de l'encadrement et de la reconnaissance, rendant les exigences et

l'intensité au travail plus vivables et supportables. D'ailleurs, ces conditions de travail se définissent et se négocient souvent avec la hiérarchie et les collègues ; certains magasins se montrent donc plus à l'écoute des apprentis ce qui encourage la projection future dans l'entreprise et le métier.

4.4. La relation à la clientèle comme baromètre de reconnaissance

La relation à la clientèle renvoyant aux exigences émotionnelles de Coutrot et Mermillot (2010) apparaît comme essentielle, particulièrement dans le contexte des gestionnaires de commerce de détail. L'attitude désagréable des clients peut influencer sur la pénibilité du travail. Les apprentis évoquent souffrir du manque de considération voire de l'impolitesse de certains clients. « *Les clients, y'a des bons comme les mauvais, mais les pires c'est ceux qui font tout le temps la tête, qui nous engueulent, qui nous insultent, enfin on en a pour tous les goûts.* » (Bertrand, 1^e année, kiosque). Face aux attitudes irrespectueuses de la clientèle, un manque de reconnaissance peut s'installer dans l'esprit des apprentis. « *C'est vrai, des fois ils se croient supérieurs à nous, alors que on connaît quand même les bases, et qu'on sait comment on doit les habiller.* » (Roberta, 1^e année, magasin de prêt à porter pour homme). Ce rapport parfois conflictuel avec la clientèle peut également perturber le rapport au métier. Pauline, apprentie de 3^e année en bijouterie l'exprime ainsi : « *S'il n'y avait pas de clients, ça serait le plus beau métier du monde !* ». Cette considération est quelque peu paradoxale puisque la relation à la clientèle est essentielle dans la profession. Elle traduit dans ce cas une saturation face à une clientèle exigeante pouvant même s'avérer parfois désobligeante à son égard. A noter également que l'une des raisons évoquées par les apprentis dans le cas d'une éventuelle réorientation professionnelle, est la mauvaise considération des clients à leur égard. Inversement, les bonnes relations à la clientèle sont une source de reconnaissance de leur travail qui les conforte dans le choix de leur métier. Les apprentis racontent souvent que le choix du métier était en effet motivé par les relations sociales qu'on établit avec la clientèle et ils sont aussi nombreux à citer des échanges positifs. Le contact avec les clients apparaît ainsi comme une condition de travail essentielle quant au bon déroulement de l'apprentissage.

La relation à la clientèle peut être déstabilisante surtout en début de formation, car souvent l'apprenti doit adopter une nouvelle attitude voire un nouveau langage. Ce changement au niveau du savoir-être peut être interprété comme une pression ou contrainte. « *Mais c'est vrai qu'au début c'est un peu dur. Faut vraiment se mettre, pis se lancer, pis quand on dit « maintenant tu y vas, tu commences à vendre », c'est vrai que les premières ventes c'est assez dur, parce que faut savoir, faut avoir un autre langage devant l'entreprise où on est, pis faut se lancer, pis si on loupe, on loupe, pis on appelle des collègues, mais c'est vrai qu'il faut faire une bonne impression, dès le début. [...] parce qu'on peut pas présenter un article et pis dire « bon voilà j'ai ça, si ça vous plaît pas c'est pas grave ».* » (Roberta, 1^e prêt à porter pour homme). Cet exemple illustre fort bien l'apprentissage d'un savoir-être à travers des codes précis de langage, selon le type d'entreprise. Etablir un bon lien avec la clientèle passe ainsi par le développement de compétences commerciales et communicatives.

La bonne relation à la « clientèle fidèle », avec laquelle se tissent des liens plus durables, devient une condition essentielle du bon rapport à la profession. La reconnaissance des clients se manifeste plus particulièrement lorsque ces derniers considèrent l'apprenti comme un employé à part entière. « *Alors en fait au départ, ils croient toujours que je suis une employée, parce qu'ils trouvent que je conseille bien. Donc ça, j'suis plutôt contente* » (Aline, 1^e année, pharmacie-parfumerie). Cela est en revanche moins valorisant lorsque le client refuse d'être servi par l'apprenti compte tenu de son statut d'apprenant. Ce type d'attitude est clairement perçu par le jeune comme un manque de reconnaissance de ses compétences.

5. Conclusion

L'analyse des conditions de travail dans la perspective des apprentis en commerce de détail, a montré une diversité d'expériences. Elle a soutenu notre hypothèse de départ, à savoir que l'impact sur l'identification professionnelle est loin d'être linéaire. Malgré le fait que la profession soit connue pour ses conditions de travail difficiles, les apprentis ne développent pas nécessairement un rapport négatif à leur formation et métier. Même si le travail est décrit comme intense et exigeant, ceux qui parviennent à acquérir de l'autonomie et des responsabilités, peuvent percevoir l'intensité comme un défi et un moyen de se valoriser. Le rapport que l'apprenti noue avec son métier est donc étroitement lié à l'expérience de la gestion de la formation et du travail en entreprise. Et même si la contrainte horaire et les impolitesse de la part de certains clients sont souvent mal vécues et critiquées, les bonnes relations au sein de l'entreprise, se manifestant par la reconnaissance et le soutien de la hiérarchie et des collègues, ont une plus grande influence sur la volonté de continuer l'apprentissage et de se projeter dans le métier.

Trouver une bonne balance entre les exigences du métier et la gestion par l'entreprise n'est pas facile. Le risque repose en une certaine confusion quant au statut réel de l'apprenti au sein de l'entreprise, qui peut être considéré comme « un employé à part entière ». Cette confusion reflète d'ailleurs toute la complexité du système dual. L'apprentis est pris en charge pour apprendre le métier, mais est censé aussi être rapidement rentable pour l'entreprise. Ce type d'approche ouvre des portes à l'exploitation des apprentis comme une main d'œuvre bon marché et dans l'exécution des travaux les plus ingrats. Si la balance bascule dans ce sens, l'identification professionnelle des apprentis devient un enjeu. Cohen-Scali exprime fort bien ce paradoxe plaçant les apprentis entre formation et production : « *Coincés entre leur rôle d'apprenant mais aussi d'agent de production, les altérants ont au sein des entreprises un statut spécifique, souvent ambigu. La division du travail entre salariés les oblige souvent à prendre en charge, au début de leur formation, les activités les plus ingrates et les plus pénibles. Situés, pour la plupart, au niveau le plus bas de la hiérarchie de l'entreprise, ils apparaissent particulièrement vulnérables. Leur position ouvre la porte à des formes de stigmatisation et de disqualification souvent sources de souffrance, qui peuvent se révéler particulièrement désastreuses à une période de l'existence où la construction identitaire représente un enjeu majeur du développement* » (Cohen Scali 2001, p.217).

S'adapter aux conditions de travail peut valoriser le jeune, car des sentiments de confiance en soi et de fierté peuvent se développer. Par contre, ce ne sont pas seulement les jeunes qui devraient s'adapter, mais ils devraient être accompagnés et encadrés par l'entreprise dans leur processus d'apprentissage. Le risque est qu'un sentiment d'être exploité peut s'installer et remettre en questions le rapport positif que l'apprenti a pu développer avec son entreprise et son métier.

Bibliographie

Alonzo P. (1998) « Les rapports au travail et à l'emploi des caissières de la grande distribution, Des petites stratégies pour une grande vertu », *Travail et Emploi*, n°76, pp.37-51.

Billet S. (2007), « Exercising Self Through Working Life : Learning, Work and Identity » in Brown A., Kirpal S. R. & Rauner F. (eds.), *Identities at Work*, Dordrecht Springer, 183-210.

Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris, Minuit

Bourdieu P. (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.

- Bourgeois E. (1996), « Identité et apprentissage », *Education Permanente*, 128 (3), 27-35.
- Brockmann M. (2013), « Learning cultures in retail : apprenticeship identity and emotional work in England and Germany », *Journal of Education and Work*, 26 (4), 357-375.
- Chaix M.L. (1993), *Se former en alternance*, Paris, L'Harmattan.
- Chaix M.L. (1996), « L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire », *Education Permanente*, 128(3), 103-116.
- Charmaz K. (2001), « Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis », In Gubrium J.F. & Holstein J.A. *Handbook of Interview Research, Context and Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, 675-694.
- Clot Y. & Gollac M. (2014), *Le Travail peut-il devenir supportable?* Paris, Armand Colin.
- Cohen-Scali V. (2000), « Alternance et identité professionnelle », *Education et formation*, Paris, PUF.
- Cohen-Scali V. (2001), « Socialisation professionnelle et transformations identitaires chez les jeunes », *PTO – Psychologie du travail et des organisations*, 7 (3-4), 257-276.
- Colley. H., James D., Diment K. & Tedder M. (2003), « Learning as becoming in vocational education and training : class, gender and the role of vocational habitus », *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471-498.
- Coutrot T. & Mermilliod C. (2010), *Les risques psychosociaux au travail : les indicateurs disponibles*, Dares Analyses, 81.
- CSFO (Centre suisse de services Formation professionnelle Orientation professionnelle), (2012), *Guide de l'apprentissage*, Berne, CSFO.
- Dejours C. (2000), *Travail, usure mentale : de la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard.
- Dejours C. (2000), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Points Seuil.
- Dejours C. (2001), « Le travail entre banalisation du mal et émancipation », <http://christian.crouzet.pagesperso-orange.fr/smpmp/images-SMT/DEJOURS%20oct%202001.pdf>
- Dubar C. (1998), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar C. (2000), *La crise des identités*, Paris, PUF.
- Dubar C. (2001), « La construction sociale de l'insertion professionnelle », *Education et sociétés*, 2001/1, 23-37.
- Dubar C. (2007), « Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité », *Revue française des affaires sociales*, 2007/2, 9-25.
- Dubs R. (2006), « An appraisal of the Swiss vocational education and training system », *Swiss research on vocational education and training*, Bern, HEP, 185.

Gadrey N., Jany-Catrice F. & Pernod-Lemattre M. (2004), « Les Conditions de travail des employés non qualifiés », in Méda D. et Vennat F. (Eds.), *Le travail non qualifié. Permanences et paradoxes*, Paris, La Découverte, pp.182-196.

Glaser B. & Strauss Anselm L. (1967), *The discovery of grounded theory*, Chicago, Aldine.

Godwyn M. (2006), « Using Emotional Labor to Create and Maintain Relationships in Service Interactions », *Symbolic Interaction*, 29(4), 487-506.

Gollac M. & Volkoff S. (2006), « La santé au travail et ses masques », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3(163), 4-17.

Hall R. & Van den Broek D. (2012), « Aestheticising retail workers : Orientations of aesthetic labour in Australian fashion retail », *Economic and Industrial Democracy*, 33(1), 85-102.

Hanhart S. (2006), « Marché de l'apprentissage et pouvoirs publics », *Bulletin de la CIIP*, 19, 8-9.

Imdorf C. (2010), « Die Diskriminierung, ausländischer Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl », In Hormel U. & Scherr A. *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, Vs-Verlag, Wiesbaden.

Imdorf C. (2013), « Lorsque les entreprises formatrices sélectionnent en fonction du genre. Le recrutement des apprenti(e)s dans le secteur de la réparation automobile en Suisse », *Revue française de pédagogie*, 183 (avril-mai-juin), 59-70.

Karasek R. & Theorell T. (1990), *Healthy work : Stress, Productivité, and the reconstruction of the Working Life*, New York, Basic Books.

Lamamra N. & Dub B. (2012), « La transition école-travail comme moment de socialisation professionnelle ? Le rapport au travail des apprenti-e-s suisses ayant connu un arrêt prématuré de leur formation », *Chroniques du Travail*, 2, 28-47.

Lamamra N. & Masdonati J. (2009), *Arrêter une formation professionnelle : Mots et maux d'apprenti-e-s*, Lausanne, Antipodes.

Mercure D. & Vultur M. (2010), *La signification du travail. Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.

Nicchi S. & Le Scanff C. (2005), « Les stratégies de faire face », *Bulletin de psychologie*, 58 (1), 97-100.

Nickson D. & al. (2012), « Soft skills and employability : Evidence from UK retail », *Economic and Industrial Democracy*, 33(1), 65-84

OFS (2009), *Statistique de la formation professionnelle initiale en 2008*, Office Fédéral des statistiques.

Paulhan I. (1992), « Le concept de coping », *L'année psychologique*, 92(4). 545-557.

Pettinger L. (2005), « Gendered Work Meets Gendered Goods : Selling and Service” in *Clothing Retail, Gender, Work & Organization*, 12(5), 460-478.

Probst I. (2004), *La souffrance au travail : une comparaison de différentes approches théoriques dans une perspective psychosociale*, Lausanne, UNIL.

SEFRI. (2014), *La formation professionnelle initiale en 2008. Faits et données chiffrées*, Bern, Secrétariat d'Etat à la formation, la recherche et l'innovation.

Waardenburg G. (2011), « Le système suisse de diplômes », In Millet M. & Moreau G. *La société des diplômés*, Paris, La Dispute.

Warhurst C. & Nickson D. (2007), « Employee experience of aesthetic labour in retail and hospitality », *Work, employment & Society*, 21(1), 103-120.

Williams C.L. & Connel C. (2010), « Looking Good and Sounding Right : Aesthetic Labor and Social Inequality in the Retail Industry », *Work and Occupations*, 37(3), 349-377.