Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage

Cécile Favreau

▶ **To cite this version:**

Cécile Favreau. Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage. Philosophie. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2013. Français. NNT : 2013TOU20116 . tel-00989934

HAL Id: tel-00989934

https://theses.hal.science/tel-00989934

Submitted on 12 May 2014

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

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

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par Université Toulouse II-Le Mirail

Discipline ou spécialité : Psychologie du développement

Présentée et soutenue par

Cécile FAVREAU

le 21 novembre 2013

Titre

APPROCHE PSYCHO-DÉVELOPPEMENTALE DE LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES TUTORALES DANS LES PETITES ENTREPRISES : INFLUENCE DU RAPPORT AU SAVOIR SUR L'ACTIVITÉ DES ARTISANS MAÎTRES D'APPRENTISSAGE

Volume 1/2

École doctorale

Comportement, Langage, Education, Socialisation et Cognition (CLESCO-326)

Unité de recherche

Psychologie du Développement et Processus de Socialisation

Equipe 3 « Psychologie de l'Éducation Familiale et Scolaire et Contextes Culturels »

Directrices de thèse

Brigitte ALMUDEVER, Professeur, Université Toulouse II-Le Mirail

Valérie CAPDEVIELLE-MOUGNIBAS, Maître de Conférences, Université Toulouse II-Le Mirail

Rapporteur(s)

Valérie COHEN-SCALI, Professeur, CNAM-UNETOP

Huguette DESMET, Professeur, Université de Mons Hainaut, Belgique

Autre(s) membre(s) du jury

Jean-Yves ROCHEX, Professeur, Université Paris VIII

Véronique VALLÉE, Directrice de formation à la CRMA

Remerciements

Je souhaite adresser tous mes remerciements à Valérie Capdevielle-Mougnibas. Sa direction souple et rigoureuse à la fois, sa disponibilité sans faille, son désir enthousiaste et décidé et la fécondité de notre réflexion commune ont contribué au plaisir que j'ai pris à effectuer ce travail de recherche. Qu'elle soit remerciée pour la confiance qu'elle m'a témoignée il y a quelques années en m'invitant à m'engager à ses côtés dans la voie de la recherche.

J'adresse également mes remerciements à Brigitte Almudever pour l'attention soutenue qu'elle a consacrée à mon travail. Nos temps d'échanges et la pertinence de ses conseils avisés ont été précieux pour l'élaboration de ma thèse.

Je remercie les membres de l'équipe « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels » du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS) pour l'encadrement attentif dont ils m'ont fait bénéficier à l'occasion des nombreux exposés de ma recherche, et pour leur accueil très amical. Je remercie plus particulièrement Yves Prêteur d'avoir consacré du temps à la lecture de mon travail et pour la pertinence de ses remarques.

Je souhaite exprimer ma reconnaissance à madame Valérie Cohen-Scali, madame Huguette Desmet, monsieur Jean-Yves Rochex et madame Véronique Vallée pour l'honneur qu'ils me font d'avoir accepté d'être les membres du jury de cette thèse. Je les remercie tout particulièrement pour l'attention qu'ils porteront à ce document et pour leur participation à sa soutenance.

Je remercie monsieur Serge Crabié, Président de la Chambre Régionale de Métier et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées (CRMA) pour la confiance dont il m'a honorée en acceptant d'être notre partenaire dans le cadre d'une convention CIFRE. Ce partenariat CIFRE entre une CRMA et l'Université est à notre connaissance le premier du genre, et je salue ici les avancées fécondes et dynamiques pour nos recherches permises par le Président Crabié. J'adresse également mes remerciements à monsieur Bernard Réton, directeur de la CRMA, pour son accueil sympathique et la cordialité de nos rapports.

Ma reconnaissance va plus particulièrement à Véronique Vallée, directrice de la formation à la CRMA, pour sa confiance, son attention et son amitié, l'intelligence de ses conseils, son soutien tout au long de ma présence à la Chambre, ses *debriefings* précieux qui m'ont guidée dans les méandres du milieu socio-culturel complexe des Chambres de Métier. Merci aussi à Céline Montagné, Chargée de Mission et Mutualisation à la CRMA pour l'intérêt qu'elle a porté à nos recherches. Je remercie Céline Depond qui a partagé son bureau avec moi pendant 2 ans pour sa présence amicale et joyeuse, et pour l'intérêt qu'elle a suscité en moi pour les artisans d'art. Merci enfin à mes collègues Karine Nouvet Marie, Laurence Centomo, Hélène Récolé, Véronique Colcomb, Henri Hernu, Jocelyne Berlinga, Florence Couralet, Chantal Devaux, Graziella Creton pour les bons moments partagés ensemble autour

d'un café ou dans les coulisses des Assemblées Générales, pour l'accueil souriant et sans réserve dont ils ont gratifié leur E.T !

Ma reconnaissance va enfin aux élus des Chambre de métiers qui ont témoigné de l'intérêt pour mes travaux, m'ont aidée à organiser mon recueil de données et m'ont invitée à venir exposer mes résultats au sein de leurs commissions de travail. Je ne peux les citer tous ici, mais je tiens à remercier plus particulièrement Louis Belmonte pour l'attention soutenue qu'il porte depuis le début à cette recherche et pour ses encouragements, ainsi qu'Eric Lalande pour son enthousiasme à l'égard de mes travaux et les échanges que nous avons eu. La passion de ces hommes de métier a été galvanisante et a beaucoup contribué à l'avancement de ma thèse.

Mes remerciements vont surtout aux 222 artisans maîtres d'apprentissage qui ont pris le temps de renseigner le long questionnaire que je leur ai soumis et sans qui ce travail n'aurait pu être possible. Je remercie plus particulièrement les artisans maîtres d'apprentissage rencontrés en entretien, pour la confiance et la disponibilité qu'ils m'ont accordées. Qu'ils soient remerciés pour la richesse de leur témoignage, et pour le « bien dire » qui a été le leur.

Un grand merci à Amélie Courtinat-Camps qui m'a initiée patiemment à SPSS et à ses subtilités et qui m'a donné le coup de main de dernière minute – le plus important - pour la pagination!
Je remercie également mon amie Geneviève Felten d'avoir traduit plusieurs fois mon résumé en anglais qui subissait les derniers jours des modifications de dernière minute… Je la remercie pour l'intérêt fidèle qu'elle a manifesté à mes travaux depuis le début de mon doctorat.
Merci à Hubert pour sa patience et son soutien indéfectibles tout au long de cette aventure, et pour l'attention qu'il a porté à ma bibliographie.
Je remercie mes enfants, Camille, Antoine, Gaspard, Ariane et Raphaëlle pour leurs encouragements et leur compréhension. Merci à Raphaëlle d'avoir veillé dans l'affolement des derniers jours de la rédaction de la thèse à nourrir sa maman !
Ma reconnaissance va tout particulièrement à mes chers parents, Jacques et Sophie, et à mes sœurs, Anne et Daphné, pour l'affection que nous nous portons mutuellement et dans laquelle j'ai trouvé tant de force après la disparition de notre petit frère Marc, il y a tout juste un an. .

Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les micro-entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage

Résumé

L'objectif de cette thèse est d'évaluer l'influence du rapport au savoir sur la diversité des pratiques tutorales mises en œuvre par les artisans maîtres d'apprentissage (MA) accueillant des apprentis de niveau V. Les pratiques tutorales sont étudiées à partir du modèle de l'activité formalisé par Leontiev (1975) et définie à partir du rapport dynamique existant entre les mobiles, les actions et les opérations qui structurent l'activité tutorale.

Notre population est composée de 153 artisans-maître d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées qui ont répondu au questionnaire « Etre maître d'apprentissage aujourd'hui » construit à l'occasion de cette recherche. A partir d'une analyse multivariée des réponses à ce questionnaire, 15 sujets représentatifs de la diversité des modes d'exercice de la fonction de maître d'apprentissage ont été sélectionnés pour une étude approfondie des liens entre rapport au savoir et pratiques tutorales, par entretiens semi-directifs de recherche A travers la mise en œuvre d'une triangulation des données, nos résultats révèlent une diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale et des formes de rapport au savoir au sein de la population des artisans-maîtres d'apprentissage. Ils montrent que le rapport au savoir influence les modes d'exercice de la fonction tutorale par sa contribution à la construction du sens que les sujets assignent à leur activité de tuteur. Parmi l'ensemble des dimensions du rapport au savoir, le sens de l'expérience scolaire joue un rôle majeur en participant à la constitution des mobiles qui ont incité les tuteurs à s'investir dans leur fonction de maître d'apprentissage. Ainsi, cette recherche contribue à la formalisation de propositions à visées applicatives relatives à la formation et la professionnalisation des maîtres d'apprentissage et permet de repérer l'importance de l'histoire socio-familiale et du sens et de la valeur que le sujet accorde à son parcours scolaire et professionnel personnel pour expliquer l'organisation de la formation des apprentis au sein des micro-entreprises.

Mots clés : psychologie du développement, formation professionnelle initiale, artisanat, maîtres d'apprentissage, pratiques tutorales, rapport au savoir.

Psycho-developmental approach of Tutorial practice diversity in micro-businesses: influence of Apprenticeship Masters' relation to learning on their activity

Abstract

The objective of this thesis is to evaluate how the relations to learning of the artisans serving as Apprenticeship Masters (MA) influence the diversity of tutorial practices they implement towards level V apprentices. Tutorial practices are studied according to the activity model formalized by Leontiev (1975) and defined on the basis of the dynamic relation existing between motives, actions and operations structuring tutorial activity.

The population studied consists of the 153 apprenticeship master craftsmen from the Midi-Pyrénées Region who answered the questionnaire specifically elaborated for this research, entitled "Being an Apprenticeship Master today". Following a multi-varied analysis, 15 of them, representatives of the various modes Apprenticeship Masters have of fulfilling their function, were selected through semi-directive research interviews for an in-depth analysis of the links between relations to learning and tutorial practices.

The data triangulation led to the conclusion that, among the population of Apprenticeship Master Craftsmen, there exists a great variety of both tutorial function fulfilling modes and types of relations to learning. The results also indicate that these relations influence the Masters' tutorial function fulfilling mode as they contribute to the elaboration of the significance the Masters impart to their tutoring activity.

All dimensions of their relation to learning considered, it appears that the meaning taken by the Masters' own schooling experience plays a critical part in so far as it participates in the formation of the motives that induced them to dedicate themselves to their apprenticeship master function.

This research enables to pinpoint the importance, in order to explain the diversity of tutorial practices and apprentice training organizing modes encountered in micro-businesses, of both Apprenticeship Masters' personal socio-familial histories and the significance and value they impart to their personal school and professional itineraries; it also contributes to the formalization of proposals that aim at providing explanations, regarding the training and professionalization of Apprenticeship Masters.

Keywords : Development psychology ; Initial professional training ; Artisanship ; Apprenticeship Masters; Tutorial practices; Relations to learning.

Sommaire

PREMIERE PARTIE **14**

CONTEXTE ET ENJEUX SOCIAUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE **14**

CHAPITRE I. PETITE HISTOIRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE **15**

1.1. LE 18EME SIECLE : LA NAISSANCE DU SALARIAT MODERNE ET LE DECLIN DE L'APPRENTISSAGE TRADITIONNEL 16

1.2. LE19EME SIECLE : VERS UNE MISE EN ECOLE PROGRESSIVE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE 17

1.3. LE DEBUT DU 20EME SIECLE : LE SUCCES DE L'APPRENTISSAGE EN ECOLE 19

1.4. LES ANNEES 60 A 80 : LE DECLASSEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE A L'ECOLE 21

1.5. LE TOURNANT DES ANNEES 90 : LA CRISE DU « TOUT-ECOLE » ET LE «RENOUVEAU » DE L'APPRENTISSAGE. 24

CHAPITRE 2. SPECIFICITES DE L'APPRENTISSAGE CONTEMPORAIN EN FRANCE **28**

2.1. METIERS ET TERRITOIRES DE L'APPRENTISSAGE 28

2.2. REPARTITION DES JEUNES PAR NIVEAUX ET PAR FILIERES : UNE REALITE SOCIALE 29

2.3. ENTRER EN APPRENTISSAGE : LOGIQUES SEGREGATIVES ET POINT DE VUE DES JEUNES CONCERNES 31

2.4. L'ARTISANAT : PRINCIPAL ACTEUR DE LA FORMATION DES APPRENTIS 35

2.5. MAITRE D'APPRENTISSAGE : UNE FONCTION PEU DEFINIE 42

2.6. MAITRE D'APPRENTISSAGE : UNE FONCTION DIFFICILE A METTRE EN ŒUVRE 49

DEUXIEME PARTIE : REVUE DE QUESTION ET ANALYSE DES MODELES THEORIQUES **52**

CHAPITRE 3. ANALYSER LES MODES D'EXERCICE DE LA FONCTION DE MA : DES PRATIQUES TUTORALES A L'ACTIVITE TUTORALE **53**

3.1. LA DIVERSITE DES PRATIQUES TUTORALES 53

3.2. ANALYSER LES PRATIQUES TUTORALES : ETUDIER LE VERSANT SUBJECTIF DE L'ACTIVITE 63

3.3. POUR UNE DEFINITION DES PRATIQUES TUTORALES : LE MODELE HIERARCHIQUE DE L'ACTIVITE DE LEONTIEV (1975) 68

CHAPITRE 4. LE RAPPORT AU SAVOIR : DEFINITIONS ET CONTROVERSES **71**

4.1. L'APPROCHE ANTHROPOLOGIQUE DE CHEVALLARD 73

4.2. LE MODELE PSYCHANALYTIQUE DE L'EQUIPE DU CREF 75

4.3. LES PERSPECTIVES DE L'EQUIPE ESCOL 77

4.4. L'APPROCHE DE L'EQUIPE « PSYCHOLOGIE DE L'EDUCATION FAMILIALE ET SCOLAIRE ET CONTEXTES CULTURELS » DU LABORATOIRE PDPS 85

4.5. ETUDIER LE RAPPORT AU SAVOIR DES ARTISANS MAITRES D'APPRENTISSAGE 88

CHAPITRE 5. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE **90**

5.1. QUESTION DE RECHERCHE 90

5.2. NOTRE POSITIONNEMENT THEORIQUE 93

5.3. NOS OBJECTIFS DE RECHERCHE ET NOTRE MODELE D'ANALYSE 95

TROISIEME PARTIE **97**

METHODOLOGIE ET RESULTATS **97**

CHAPITRE 6. DISPOSITIF DE LA RECHERCHE **98**

6.1. CONSTRUCTION DES VARIABLES ET DE LEURS INDICATEURS 100

6.1.1. L'activité tutorale : dimensions et indicateurs *100*

6.1.2. Le rapport au savoir : dimensions et indicateurs *103*

6.2. VOLET EXTENSIF : CONSTRUCTION DE L'ECHANTILLON DE RECHERCHE 105

6.2.1. Présentation du questionnaire *105*

6.2.2. Déroulement du recueil de données *106*

6.2.3 Techniques d'analyse des données du questionnaire *107*

6.2.4 Sélection de la population du volet qualitatif de la recherche *108*

6.3. VOLET QUALITATIF : RECUEIL DE DONNEES PRINCIPAL 109

6.3.1. Présentation de la grille d'entretien *110*

6.3.2. Techniques d'analyse des données *112*

CHAPITRE 7. DONNEES SOCIO-BIOGRAPHIQUES : QUI SONT LES MA ? **115**

7.1. PRESENTATION DE LA POPULATION DU VOLET EXTENSIF 115

7.2. PRESENTATION DE LA POPULATION DU VOLET QUALITATIF 121

CHAPITRE 8. LA DIVERSITE DES PRATIQUES TUTORALES : RESULTATS DE L'ETUDE EXTENSIVE **132**

8.1. LES OBJECTIFS QUI ORIENTENT LES ACTIONS TUTORALES 132

8.2. LES MODES D'EXERCICE DE LA FONCTION TUTORALE 136

8.3. ANALYSE MULTI-VARIEE : CONSTRUCTION D'UNE TYPOLOGIE DES MODES D'EXERCICE DE LA FONCTION TUTORALE 140

8.4. LES LIENS ENTRE LES OBJECTIFS ET LES MODES D'EXERCICE DE LA FONCTION TUTORALE 149

8.5. LES LIENS ENTRE L'EXPERIENCE SCOLAIRE ET LES MODES D'EXERCICE DE LA FONCTION TUTORALE 150

CHAPITRE 9. ANALYSE DU RAPPORT AU SAVOIR DES ARTISANS MA **152**

9.1. LE SENS DE L'EXPERIENCE SCOLAIRE 153

9.1.1. Liens entre autoévaluation des résultats et représentation de soi en tant qu'élève *153*

9.1.2. Le redoublement : un non-événement dans le cursus de formation *156*

9.1.3. Une représentation de soi en tant qu'apprenti très valorisée *157*

9.1.4. Le rapport à l'école *157*

9.1.5. Le sens de l'orientation vers l'apprentissage du métier *164*

9.2. LE SENS DE L'EXPERIENCE DE LA FORMATION EN ENTREPRISE DES MA ANCIENS APPRENTIS 170

9.2.1. Les avantages liés au fait de se former en entreprise *171*

9.2.3. Les difficultés rencontrées lors de la formation en entreprise *173*

9.3. LE RAPPORT A L'APPRENDRE 175

9.3.1. Pourquoi apprendre au CFA /Ecole professionnelle/ Lycée pro? *176*

9.3.2. Quels sont les objets de savoir privilégiés au CFA ? En entreprise ? *177*

9.4. DES FORMES DE RAPPORT AU SAVOIR DIVERSIFIEES 180
CHAPITRE 10. ANALYSE DU SENS DE L'ACTIVITE DES ARTISANS MA 184
10.1. ANALYSE DES OBJECTIFS QUI ORIENTENT LES ACTIONS TUTORALE 184
10.1.1. Pourquoi recruter un apprenti ? 184
10.1.2. Quels sont les objectifs en matière de formation et de socialisation ? 190
10.2. LES MOBILES DE L'ACTIVITE : POURQUOI S'INVESTIR DANS L'ACTIVITE DE MA ? 195
10.2.1. Rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position valorisante 196
10.2.2. Prendre position dans la lignée familiale 201
10.2.3. Satisfaire un désir 206
10.3. LE SENS DE L'ACTIVITE 212
10.3.1. Expérience scolaire et sens de l'activité 215
10.3.2. Histoire socio-familiale et sens de l'activité 215
10.3.3. Position subjective et sens de l'activité 216
CHAPITRE 11. DISCUSSION ET CONCLUSION GENERALE 218
11.1. CONTRIBUTIONS A LA RECHERCHE FONDAMENTALE : SYNTHESE DES PRINCIPAUX RESULTATS 218
11.1.1. Il existe une diversité des pratiques tutorales 218
11.1.2. Il existe une diversité des formes de rapport au savoir des artisans MA 223
11.1.3. Le sens de l'expérience scolaire en lien avec l'histoire socio-familiale joue un rôle dans la constitution des mobiles de l'activité 228
11.2. PERTINENCE ET VALIDITE DE LA RECHERCHE REALISEE 230
11.2.1. Intérêt et limites du volet extensif de la recherche 230
11.2.2. Intérêts et limites du volet qualitatif 231
11.2.3. Intérêts et limites d'une stratégie de recherche mixte 232
11.3. PERSPECTIVES DE RECHERCHE 233
11.3.2. Etudier le rôle de la représentation des apprentis 233
11.3.3. Contribuer à l'étude des inégalités scolaires et sociales 233
11.4. CONTRIBUTIONS A LA RECHERCHE APPLIQUEE : PROPOSITIONS POUR L'ACTION 234
11.4.1. Promouvoir la reconnaissance sociale de la fonction de MA 235
11.4.2. Lutter contre l'intention souvent mise en avant d'abandonner la fonction 237
11.4.3. Développer les actions de formation à l'égard des MA 237
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES 241
INDEX DES AUTEURS 249
INDEX DES TABLEAUX 252
INDEX DES FIGURES 254
RETRANSCRIPTION DES ENTRETIENS ..... CD-ROM

INTRODUCTION

Au sein de la formation professionnelle initiale, les artisans-maîtres d'apprentissage (MA) sont aujourd'hui des acteurs de la sphère sociale de plus en plus sollicités en matière de formation. Ils sont reconnus « clés de voûte » du système de formation en alternance qui caractérise l'apprentissage salarié contemporain. Pour autant, cette population reste encore mal connue. Si plusieurs études récentes ont mis en évidence le rôle majeur joué par les conditions d'accueil, de formation et de travail en entreprise dans la construction des parcours de formation des apprentis (Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010 ; Cart, Toutin-Trelcat & Henguelle, 2010 ; Lamamra & Masdonati, 2009), peu de recherches se sont intéressées aux expériences sociales et subjectives des artisans-maîtres d'apprentissage (Favreau & Capdevielle, 2011 ; Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995 ; Zarca, 1987).

Dans le cadre de l'apprentissage salarié, la formation des apprentis et la fonction de maître d'apprentissage peuvent être assurées par l'ensemble du personnel de l'entreprise. Il suffit, pour cela, que le maître d'apprentissage soit titulaire d'un diplôme ou d'un titre au moins égal à celui préparé par l'apprenti ou qu'il puisse justifier d'un minimum de trois années d'expérience professionnelle en relation avec la qualification visée. S'il dispose de plus de cinq ans d'expérience, les conditions liées au diplôme peuvent être assouplies. Le maitre d'apprentissage peut se voir confier un apprenti voire deux lorsqu'il s'agit du chef d'entreprise. Il n'a pas la possibilité de se référer à un cahier des charges précis des actions de formation à mettre en œuvre, comme par exemple dans le système dual allemand et Suisse, où les objectifs pédagogiques sont clairement identifiés et définis de manière spécifique pour chacun des deux partenaires de l'alternance (Imdorf, Granato, Moreau & Waardenburg, 2010 ; Romani, 2004).

Dans ce contexte peu réglementé, la prise en charge des apprentis est susceptible de prendre des formes variables qui peuvent être très centrées sur la formation du jeune mais aussi consister pour l'entreprise à faire usage de l'apprenti comme d'une main d'œuvre d'appoint réduisant sa formation à une simple immersion dans le monde du travail (Agulhon & Lechaux, 1996 ; Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010). De nombreuses institutions professionnelles, tant artisanales qu'industrielles, ont une logique propre d'intégration et de formation des apprentis basées, par exemple, sur une distribution des tâches de complexité et de responsabilité croissantes (Kunégel, 2011).

Dans le cadre des formations par apprentissage, qui alternent périodes en entreprise et périodes au Centre de Formation des Apprentis (CFA), en quoi consistent les pratiques des maîtres d'apprentissage (MA) ? Comment ceux-ci conçoivent-ils leur rôle et leurs missions ? Comment organisent-ils leurs relations avec le CFA ? Quels sont les liens qu'ils entretiennent avec l'ensemble des partenaires (apprentis, familles, formateurs…) impliqués dans le dispositif ?

Nous nous proposons dans cette thèse de repérer, de décrire et d'expliquer la diversité des pratiques tutorales. A cette fin, nous cherchons à examiner les processus en jeu dans l'activité du maître d'apprentissage. Plus précisément, nous voulons étudier le rôle joué par l'histoire socio-familiale et le sens et la valeur que le MA accorde à son parcours de formation personnel. Nous souhaitons montrer qu'ils ont une influence sur les modalités de mise en œuvre de la fonction de tuteur dans l'apprentissage salarié de niveau V.

Cet intérêt pour la population des artisans maitres d'apprentissage est justifié par le contexte actuel de revalorisation de l'apprentissage salarié qui s'inscrit dans les stratégies de lutte contre le chômage des jeunes en France. Le développement de l'apprentissage est considéré comme un objectif prioritaire par les pouvoirs publics concernés (Ministère du Travail, Branches professionnelles, Chambre de métiers…) qui mobilisent actuellement diverses actions et campagnes de soutien. En 2010-2011, 426 300 jeunes âgés de 16 à 25 ans ont préparé un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique dans le cadre d'un contrat de travail de ce type. Le niveau V accueille près d'un apprenti sur deux (45,0%) et 92,2% des jeunes de ce niveau préparent un CAP (DARES, 2012). Ils sont pour la plupart accueillis dans des petites entreprises de moins de 10 salariés - dont l'artisanat traditionnel est le plus représentatif - qui concentrent 69% des formations de ce niveau (Arrighi, 2006).

Ainsi, les entreprises artisanales qui sont les plus représentées au sein du groupe des micro-entreprises contribuent à la formation de la majorité des apprentis. Les artisans maîtres d'apprentissage qui constituent notre population d'étude sont des acteurs essentiels du développement de l'apprentissage dont les effectifs ont augmenté de 90 % depuis la fin des années 80[1].

Cette thèse co-financée par la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées (CRMA) et l'Association Nationale de la Recherche et de la Technologie (ARNT) - convention CIFRE – en partenariat avec le laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (EA 1687) de l'Université Toulouse 2 Le Mirail (PDPS) s'est construite à l'articulation d'objectifs de recherche et d'objectifs de terrain :

- **Les objectifs de recherche**

Notre étude vise à développer l'approche psycho développementale du rapport au savoir (RAS) développée par l'axe 3 « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels » du laboratoire Psychologie du Développement et Processus de Socialisation (PDPS). Dans le champ de la formation professionnelle, les travaux sur le RAS ont jusqu'à présent apporté une contribution à l'étude des spécificités des formes de rapport au savoir des milieux populaires en s'intéressant à

[1] De 225 000 apprenti(e)s en 1987, le nombre est passé à 426 300 en 2011 soit une augmentation de 90% (MEN, repères et statistiques, 2012).

différents groupes d'apprenants (collégiens, apprentis, lycéens professionnels…). Ces recherches ont montré l'hétérogénéité de ces publics et éclairent la dynamique des processus de socialisation/personnalisation à l'œuvre dans la construction des inégalités scolaires et sociales. Elles proposent une vision de la genèse des inégalités soucieuse de ne pas référer celle-ci à la seule position dominée de ces publics dans le champ social, comme, à l'opposé, à la seule responsabilité de l'acteur dont l'itinéraire relèverait de la pertinence de ses choix et stratégies. Ces travaux proposent ainsi une critique de différentes approches comme par exemple les théories de la reproduction (Palheta, 2012) dans le champ de la sociologie ou encore certaines théories de la motivation (par exemple Lieury, 1996 ; Viau, 1994) dans celui de la psychologie.

Nous avons souhaité prolonger ces recherches en prenant le parti, dans cette étude, d'étudier les spécificités des formes de rapport au savoir à l'âge adulte. Nous nous demandons si les aléas de l'expérience de formation scolaire et professionnelle personnelle des MA ont eu un effet sur ce qu'ils sont devenus en tant qu'artisans-maîtres d'apprentissage. Ramé et Ramé (1995) dans une étude consacrée à cette population insiste sur le fait que les artisans-MA ont souvent connu comme les apprentis dont ils assurent la formation une trajectoire scolaire difficile et chaotique. De la même façon, dans une étude réalisée en 2013 (Capdevielle-Mougnibas (Res), Cohen-Scali, Courtinat-Camps, de Léonardis, Favreau, Fourchard, Garric & Huet-Gueye, 2013), nous avons pu constater auprès d'une population de 285 artisans-MA que la grande majorité d'entre eux étaient titulaires d'un diplôme professionnel de niveau V ou IV. 63% avaient obtenu un CAP-BEP et 9% un baccalauréat professionnel. Ils n'étaient que 20% à avoir obtenu un diplôme de l'enseignement général ou technologique. 69% d'entre eux étaient d'anciens apprentis. Une majorité avait connu un parcours scolaire chaotique. 56% d'entre eux avait redoublé au cours de leur cursus scolaire (61% à l'école primaire, 33,5% au collège et 5% au lycée).

Etudier la population des MA offre ainsi l'opportunité de s'intéresser aux effets de la difficulté scolaire sur la construction identitaire soit aux effets de la socialisation scolaire et professionnelle sur le développement de la personne.

Peut-on faire l'hypothèse que « l'humiliation » scolaire (Merle, 2005) dont ils ont souvent été l'objet en tant qu'élève participe de la construction identitaire de la personne et continue, à distance, à produire ses effets tout au long de l'existence ? Existe-t-il un lien entre le sens et la valeur que ces MA accordent à leurs expériences de formation scolaire et professionnelle et leur activité de MA ? Ce parcours peut-il contribuer à expliquer la diversité des pratiques tutorales mises en œuvre dans l'entreprise auprès des apprentis ?

- **Les visées d'application**

En concertation avec notre partenaire la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat (CRMA) de Midi-Pyrénées, il s'agit de poursuivre les travaux de notre équipe sur les conditions de réussite dans l'apprentissage salarié et, plus particulièrement, sur la question des ruptures de contrat d'apprentissage. Nous cherchons à apporter une contribution à la connaissance des spécificités de la

population et de l'activité des artisans maîtres d'apprentissage dont le rôle apparaît crucial dans la réussite des apprentis, en particulier au niveau V. Nous avons comme objectif de formuler, à l'issue de ce travail, une série de pistes et propositions relatives à la professionnalisation et à la formation des MA. Contrairement aux autres pays européens, la formation des maîtres d'apprentissage n'est pas imposée en France. Les interrogations du monde de la formation se focalisent sur le souci d'intégration des savoir-faire acquis en entreprise aux savoirs théoriques enseignés à l'école, sans être relayées dans les entreprises par une formation des tuteurs, ni par une concertation entre formateurs et tuteurs (Agulhon, 2000). Pourtant, la question de la formation des maîtres d'apprentissage s'inscrit dans un contexte de constante transformation de l'apprentissage.

Les pouvoirs publics[2] insistent sur la reconnaissance et à la valorisation du rôle de formateur du maître d'apprentissage, et estiment qu'il devrait recevoir une formation pédagogique. Une formation impliquerait plus activement le tuteur dans le dispositif de l'alternance et participerait ainsi à une meilleure reconnaissance et une valorisation de son rôle de tuteur. Les innovations constantes dans le champ des dispositifs ou de la pédagogie ont des conséquences qui« impactent la fonction du formateur, l'organisation, l'entreprise, le jeune et l'environnement » (Dez-Lamy, 2004, p. 19). Cette innovation passe par l'instauration d'une réelle coproduction des compétences entre l'entreprise et le CFA qui se partagent la responsabilité de la formation ; dans ce cadre, la reconnaissance du rôle formateur de l'entreprise est mis en avant, et oblige à définir les missions que l'entreprise doit assurer vis-à-vis des jeunes et, en conséquence, la fonction tutorale du maître d'apprentissage (Dez-Lamy, 2004).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons cherché plus particulièrement à répondre à quatre questions :

Qui sont les artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées ?

Quelles sont les pratiques tutorales qu'ils mettent en œuvre en entreprise ?

Quelles formes de rapport au savoir développent-ils ?

Comment celles-ci interviennent-elles dans l'exercice de leur fonction de tuteur et le sens qu'ils donnent à leur activité?

Visant à approfondir et éclairer notre questionnement général, ce travail s'organise autour de trois grandes parties.

[2]Le plan gouvernemental pour la modernisation de l'apprentissage présenté en février 2004 en conseil des ministres, a inspiré le Livre blanc intitulé *« Moderniser l'apprentissage : 50 propositions pour former mieux et plus »*. L'une des propositions préconise une plus grande valorisation du rôle de formateur du maître d'apprentissage via une meilleure reconnaissance de son rôle et de sa qualification ; en contrepartie, il pourrait se voir imposer une courte formation pédagogique et relationnelle.

Notre **première partie** présente le contexte et les enjeux sociaux de la formation professionnelle en France.

Le premier chapitre met l'accent sur les nombreux bouleversements qui ont caractérisé l'histoire de la formation professionnelle. Il montre que ce secteur du système éducatif français s'est construit à partir des rapports complexes et souvent conflictuels qui ont opposé les deux institutions que sont l'école et l'entreprise, mais aussi plus largement l'Etat et les patrons. La plupart des questions qui ont opposé l'ensemble de ces acteurs restent encore aujourd'hui pour un part irrésolue. Il s'agit toujours de définir où (école *versus* entreprise), avec qui (Education Nationale *versus* divers patronats, travailleurs et leurs organisations) et dans quels buts (former des citoyens *versus* des travailleurs) les futurs ouvriers et employés devraient être formés.

Ce chapitre montre notamment comment la massification du système scolaire, l'élévation du niveau de formation, et l'intégration de l'enseignement professionnel à l'institution scolaire ont conduit à une hiérarchisation progressive des filières scolaires en induisant une dévalorisation de la formation professionnelle.

Le deuxième chapitre vise à mettre en exergue les spécificités de l'apprentissage contemporain en France. Il décrit les métiers, les filières ainsi que la répartition sociale des élèves au sein des différentes formations et montre que l'orientation en apprentissage ne saurait toutefois se réduire à un seul processus de relégation scolaire et sociale. Il met enfin l'accent sur le rôle crucial joué par le MA et montre que la fonction de MA bien que réglementée reste peu définie et difficile à mettre en œuvre.

Notre seconde partie a pour ambition de développer et de discuter les orientations théoriques qui ont étayés notre problématique.

Le troisième chapitre présente les intérêts et les limites des études réalisées sur les pratiques tutorales, et les raisons qui nous ont conduite à solliciter le modèle hiérarchique de l'activité de Leontiev (1975) pour étudier les modes d'exercice de la fonction de maître d'apprentissage. Nous proposons dans ce chapitre de définir les pratiques tutorales comme renvoyant à la dynamique existant entre deux des composantes de l'activité soit le niveau des actions définies par les objectifs à atteindre dans le cadre de l'activité et les opérations soit les procédures et les moyens susceptibles de permettre d'atteindre ces objectifs.

Le quatrième chapitre est consacré à présenter les différentes approches – anthropologiques, psychanalytiques, psychopédagogiques, psychologiques - qui étudient le rapport au savoir. Il montre que la controverse qui vivifie le débat entre les différentes équipes s'organise à partir de théories du sujet différentes ainsi que d'une conception hétérogène de la part accordée aux contraintes sociales, culturelles et historiques dans l'analyse du rapport au savoir. Nous y présentons le modèle du rapport au savoir auquel nous avons choisi de nous référer dans cette recherche pour étudier le RAS des artisans MA.

A la lumière de ces différents éléments théoriques, **le chapitre 5** vise à préciser notre problématique et formaliser nos hypothèses. Nous nous proposons d'examiner si la diversité des pratiques tutorales pourrait être expliquée par des formes diversifiées de rapport au savoir au sein de la population des artisans MA, considérant que les MA, en position de transmettre un savoir quel qu'il soit, pourraient s'appuyer sur leur propre rapport au savoir pour organiser leur intervention.

Notre troisième partie a pour ambition de mettre à l'épreuve nos hypothèses de recherche et le modèle théorique auquel nous nous référons. Nous présentons tout d'abord (**chapitre 6**) notre dispositif de recherche, à savoir les différents indicateurs retenus pour appréhender chacune de nos variables, la population de notre étude, les conditions de l'enquête, nos techniques de recueil et d'analyse des données.

Ce chapitre précise et explique les options méthodologiques que nous avons privilégiées, soit une recherche qualitative en deux volets, extensif par questionnaire et qualitatif par entretien. **Le chapitre 7** est consacré à la présentation de la population des artisans MA du volet extensif puis celle rencontrée dans le cadre des entretiens.

Dans **le chapitre 8**, nous présentons les résultats de l'étude par questionnaire sur les objectifs qui orientent les actions tutorales des MA et sur les modes opératoires dont ils font usage.

Dans **le chapitre 9**, nous mettons en exergue les résultats du volet qualitatif concernant l'analyse du rapport au savoir des artisans MA, qui montrent que ceux-ci développent des formes de rapport au savoir diversifiées. Nous poursuivons dans **le chapitre 10** la présentation des résultats du volet qualitatif avec ceux relatifs à l'analyse de l'activité tutorale concernant les objectifs et les mobiles**,** et le sens de l'activité.

Notre chapitre 11 conclue cette recherche en soulignant les apports de notre travail pour la recherche fondamentale, ses limites et les perspectives de recherche qui en découlent. Il s'achève sur une contribution à la recherche appliquée en formulant des propositions pour des actions visant à accroître l'offre de contrats d'apprentissage, favoriser la professionnalisation des MA et développer des dispositifs de formation à leur endroit.

PREMIERE PARTIE

CONTEXTE ET ENJEUX SOCIAUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Chapitre I. PETITE HISTOIRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE EN FRANCE

L'histoire de la formation professionnelle en France apparaît particulièrement mouvementée. Aucun autre secteur du système éducatif n'a été confronté à autant de bouleversements. Cette filière s'est construite à partir d'une contradiction fondamentale, permanente, qui reste irrésolue (Moreau, 2010 ; Baudelot, 2002 ; Tanguy & Ropé, 2000). Deux grands courants d'idées visant à définir les fondements de la formation des ouvriers, techniciens et employés s'opposent sans que l'un ou l'autre ne soit parvenu à évincer son concurrent : « Du côté des entreprises : formation sur le tas, primat de la pratique et de l'expérience, éthique du travail, ajustement des formations aux besoins des entreprises » « et du côté de l'école : scolarisation des apprentissages, production de diplômes, allongement des scolarités, formation générale, élévation du niveau » (Baudelot, 2002, p. 15).

Si ces courants idéologiques ont aujourd'hui évolué et apparaissent moins tranchés, il n'en reste pas moins qu'ils ont joué sur le plan historique un rôle considérable qu'il convient de rappeler.

1/ Se former en entreprise : le courant des « idées professionnalistes »

Le premier courant, le plus ancien, est porteur des « idées professionnalistes » (Brucy, 1998). Il défend l'idée que la formation des ouvriers et des employés doit être réalisée par les entreprises de manière à favoriser une adaptation de l'apprentissage aux marchés locaux. Il accorde une place secondaire à l'école qui fait l'objet d'une critique radicale. Les employeurs dénoncent le manque de réalisme de la formation professionnelle à l'école : celle-ci méconnaîtrait le monde de la production et les réalités industrielles, et n'offrirait aucune garantie en matière de compétences professionnelles. Apprendre un métier à l'école serait également contradictoire avec une formation qui doit savoir respecter les identités régionales et corporatives. Il s'agit principalement pour les tenants de ce courant de trouver une solution permettant de satisfaire les contraintes de qualifications ouvrières liées aux progrès de l'industrie, mais pas de façon uniforme, chaque région ayant ses propres besoins et un développement industriel particulier spécifique qui exclue donc tout modèle de formation uniforme de type scolaire.

Un point important de la controverse est la finalité assignée à la formation des ouvriers : l'apprentissage à l'école, sous couvert d'un idéal humaniste visant la promotion de la masse ouvrière aboutirait en fait à la formation d'une élite et entretiendrait la pénurie d'ouvriers qualifiés. Enfin, le désaccord porte sur le rôle de l'Etat, qui devrait se limiter à la distribution de subventions, tandis que les rôles de décision, de surveillance et d'organisation des cours dans chaque région et pour chaque profession, devraient être dévolus aux professionnels « compétents » (chambres de métiers et de commerce, syndicat professionnels, société corporatives…). Brucy (1998) précise que toute cette argumentation repose sur un postulat jamais clairement énoncé : « une convergence, évidente et

naturelle, existerait entre l'intérêt général – formation de la main d'œuvre qualifiée – et les intérêts corporatifs particuliers » (p. 56).

2/ Se former à l'école : le courant des « scolaristes »

A l'opposé, le courant des « scolaristes » pose la nécessité de réaliser la formation des ouvriers et employés à l'école. Il insiste plus volontiers sur le rôle de l'école, sur la formation du citoyen électeur et sur la reconnaissance nationale des diplômes (Moreau, 2004).

La suprématie de l'apprentissage en école sur la formation en entreprise repose sur le « caractère systématique, progressif et non aléatoire » (Brucy, 1998, p. 57) des enseignements techniques dispensés. L'apprentissage se conçoit comme reposant sur une démarche *traditionnelle* qui s'oppose à l'empirisme traditionnel des ateliers. L'école, convaincue de sa supériorité et de l'efficacité de ses méthodes, revendique hautement la capacité à produire des ouvriers qualifiés – une élite ouvrière.

Une forte défiance vis-à-vis de l'entreprise caractérise ce courant scolariste qui propose de soustraire les apprentis au monopole exercé par les corporations patronales et régionales en confiant à l'Etat central la formation de ses ouvriers, en transmettant des connaissances épurées de leurs spécificités locales dénoncées comme autant de sources d'aliénation (Brucy, 1998).

L'école technique s'est donc d'abord constituée en s'opposant au monde de la production ; la formation - et la certification qui était jusque-là réservée aux hommes de métier - est devenue la propriété quasi exclusive des professionnels de la formation.

Les débats dont fait l'objet la formation professionnelle témoignent des rapports complexes et souvent conflictuels qui ont opposé les deux institutions que sont l'école et l'entreprise mais aussi les intérêts de différents groupes sociaux (divers patronats, travailleurs et leurs organisations) : « L'histoire de l'enseignement professionnel est bien celle d'un territoire que n'ont cessé de se disputer deux acteurs principaux : l'Etat et les patrons […] la contradiction permanente est au principe du mouvement de l'enseignement professionnel » (Moreau, 2003, p. 78). Nous verrons cependant qu'il serait inexact de parler de coupure radicale des liens entre l'école et les entreprises ce dont témoigne la promotion par l'Etat, dès les années 70, de dispositifs de formation dite « par alternance », sous statut scolaire ou sous contrat de travail, dont le trait commun fut « la recherche d'une coopération entre les institutions de formation (école ou organismes spécialisés ayant des statuts publics ou privés) et les entreprises (Tanguy, 2000) et qui spécifie aujourd'hui la formation professionnelle dans son ensemble.

1.1. Le 18ème siècle : la naissance du salariat moderne et le déclin de l'apprentissage traditionnel

L'apprentissage en tant que système de formation sur le tas visant à la transmission du métier a une histoire particulièrement ancienne. Apparu au XII° siècle avec les corporations, il désigne au Moyen-âge un mode de transmission du métier fondé sur l'observation et l'imitation du « Maître ». C'est à

cette époque la seule voie pour acquérir une formation artisanale ou commerciale. Les écoles de métiers sont quasi inexistantes, le savoir professionnel est en quelque sorte la propriété des communautés de métiers que l'apprenti et sa famille doivent acheter au maître d'apprentissage. Les apprentis sont placés à l'initiative de leurs parents chez un maître auquel un contrat passé devant notaire les lie. Le contrat fixe les modalités de l'apprentissage selon trois grandes variables : l'âge d'entrée en formation, sa durée et les conditions matérielles de cette période (obligation de nourrir l'apprenti, les questions liées à la nourriture, au logement etc.). Généralement, les apprentis ont entre 12 et 16 ans à leur entrée en formation. La durée de l'apprentissage, fixée par des statuts, varie selon les métiers : de deux à douze ans, plus courte dans les métiers du commerce, plus longue chez les artisans d'art. Pendant ces années, l'apprenti vit sous le toit et l'autorité de son maître.

L'apprentissage est donc au XIII^{ème} siècle plus qu'une simple formation professionnelle. C'est toute l'éducation d'un jeune que prend en charge le maître, qui exerce à la fois l'autorité patronale et paternelle.

Une première rupture dans l'organisation de ce système de formation s'opère au 18ème siècle, à la Révolution : « la naissance du salariat moderne sur la base de liberté et du contrat a mis fin au travail réglé, aux monopoles exercés par les corporations et au contrôle malthusien de l'accès au métier » (Moreau, 2003, p. 20). Les conflits du travail se multiplient, les Sociétés de compagnons se développent pour lutter contre les injustices. Les crises profondes et violentes qui frappent les sociétés de compagnons, l'essor de l'industrie, les mutations économiques, l'abolition des corporations par le décret d'Allarde et l'interdiction des associations par la loi Le Chapelier en 1791 renforcent le déclin de l'apprentissage à l'ancienne des métiers, qui toutefois ne disparaît pas totalement : « Il garde encore un sens dans les métiers traditionnels et artisanaux où le compagnonnage est fortement implanté » (Pelpel & Troger, 2001, p. 23).

1.2. Le19^{ème} siècle : vers une mise en école progressive de la formation professionnelle

Fin 18ème, début 19ème siècle, la mécanisation à l'origine de l'industrialisation commence dans les entreprises. Les ouvriers qualifiés formés capables d'introduire et d'utiliser les nouvelles techniques font cruellement défaut, ainsi que les cadres aptes à organiser la mise en œuvre des inventions dans les ateliers et à diriger le travail dans ce contexte nouveau.

Les formations par apprentissage sont incapables de contribuer au recrutement et à la formation de la main d'œuvre indispensable, et entrent en crise (Moreau, 2010) : en 1860 le nombre d'apprentis stagne à 20 000, tandis que la population ouvrière est de 416 811 travailleurs.

Il devient primordial de créer un système de formation d'une élite ouvrière efficace.

Après cinquante années de silence juridique, le 22 février 1851, les députés votent la première loi visant à organiser le cadre légal de l'apprentissage. Cette loi du donne corps au contrat

d'apprentissage, mais le contrat écrit n'est pas obligatoire (nous verrons qu'il ne le sera que près d'un siècle plus tard, avec la loi de 1928) et reste toujours exceptionnel (3% seulement de contrats écrits) ; de même, aucune surveillance de l'apprentissage n'est organisée.

La faiblesse de la législation n'explique pas à elle seule la dégradation de l'apprentissage en atelier. Celui-ci a un coût, c'est une charge financière importante pour les parents de l'apprenti, et pour l'employeur, le temps passé à former est un temps perdu pour la production. Par conséquent, le choix pour le jeune de se former en grande entreprise favorise à la fois l'employeur qui emploie à bas salaire une main d'œuvre sans formation, et pour les parents qui y voient l'occasion d'un supplément de revenu que procure la mise au travail des adolescents.

Du coup, la notion d'apprentissage prend un sens différent selon qu'elle concerne les métiers traditionnels et les nouveaux métiers nés de la modernité. Brucy (1998) distingue bien l'apprentissage traditionnel qui permet à des métiers de survivre – charpentiers, ébénistes, maçons, typographes, tailleurs, ferronniers, horlogers, métiers d'art - et les apprentissages nouveaux liés aux emplois apparus avec les progrès de la science, comme l'électricité et le moteur à explosion : « Non seulement, elles exigeaient un temps d'adaptation et de formation de la part de ceux qui seraient susceptibles, à leur tour, de former des apprentis, mais, surtout, les nouvelles qualifications remettaient en cause à la fois les contenus et les méthodes de formation » (Brucy, 1998, p. 24). Les modes traditionnels d'accès aux savoirs professionnels s'en trouvent dévalorisés et la question des lieux où doivent se transmettre les savoirs professionnels se pose plus que jamais. C'est dans ce contexte qu'émerge lentement un dispositif de formation professionnelle en école.

Les premières écoles professionnelles sont privées, constituées à l'initiative d'industriels, de municipalités, d'associations ou d'institutions religieuses ; elles ont en commun de recevoir la formation professionnelle d'une entreprise privée, soit au sein de l'école dans les ateliers dirigés par un contremaître venu de l'entreprise, soit dans l'entreprise située hors de l'école. Des industriels comme Schneider au Creusot ou l'orfèvre Christofle à Paris imaginent une troisième formule : l'école installée au cœur de l'entreprise. Les premières écoles d'apprentis (celle du Havre créée en juillet 1867 et celle du Boulevard la Villette à Paris en 1873) fonctionnent selon un principe tout à fait différent puisque c'est l'école et non pas l'entreprise qui contrôle l'ensemble des formations théoriques et pratiques.

La loi du 11 décembre 1880 met au nombre des établissements d'enseignement primaire publics les écoles d'apprentissage « fondées par les communes ou les départements pour développer chez les jeunes gens qui se destinent aux professions manuelles la dextérité nécessaire et les connaissances techniques ».

En même temps ladite loi assimile aux écoles manuelles d'apprentissage les écoles publiques d'enseignement primaire complémentaire dont le programme comprend des cours ou des classes d'enseignement professionnel. Ainsi se trouve réalisé, indépendamment des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, régis par la loi du 30 octobre 1886 et les règlements

organiques du 18 janvier 1887, un type d'établissement d'enseignement primaire supérieur ayant un caractère pratique et utilitaire : les écoles manuelles d'apprentissages et écoles d'enseignement primaire supérieur ou complémentaire comprenant des cours ou des classes d'enseignement professionnel.

Malgré les initiatives locales de création d'écoles professionnelles, perdure jusqu'au début du XX^{ème} siècle ce qu'il est convenu d'appeler la crise de l'apprentissage. Les contradictions opposent les tenants des idées professionnalistes qui défendent un apprentissage en entreprise adapté au marché local du travail et les tenants des idées scolaristes qui insistent sur le rôle de l'école en matière de formation des citoyens électeurs et sur la reconnaissance nationale des diplômes. Les débats autour des lieux de formation des ouvriers ne cessent pas (Moreau, 2004).

Les nouvelles lois sur l'apprentissage édictées tout au long du XX^{ème} siècle se présentent dans ce contexte comme un compromis entre ces deux grandes visions de la formation professionnelle et marquent les débuts du transfert progressif de l'apprentissage des métiers aux établissements scolaires, commencé depuis la fin du XIX^{ème} siècle avec la création des écoles manuelles d'apprentissage et qui a abouti à l'intégration de l'enseignement technique et technologique dans l'ensemble du système éducatif (Brucy, 1998).

1.3. Le début du 20ème siècle : le succès de l'apprentissage en école

Dès le début du XXème siècle, l'Etat français intervient directement en matière d'apprentissage. Il s'agit pour les gouvernants de l'époque de lutter contre la surexploitation des apprentis, dénoncée par les syndicats et par certains patrons, et surtout de lutter contre les conséquences économiques d'une formation ouvrière insuffisante (Moreau, 2003, p. 26).

La loi inefficace du 22 février 1851 (qui tentait de donner corps au contrat d'apprentissage, mais qui n'a pas été suivie d'effet), est d'abord complétée par la loi Astier du 25 juillet 1919, qui oblige en principe les communes à organiser des cours professionnels, là où ils n'existent pas déjà, et rend leur fréquentation obligatoire pour tous les jeunes jusqu'à 18 ans. C'est la première grande réforme issue des débats sur l'apprentissage, qui pose le principe d'un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire, dont la vocation est également la « pacification morale et sociale » (Moreau, 2003, p. 27) des publics accueillis. Toutefois, elle échoue à résoudre les contradictions qui nourrissent le débat sur les lieux où l'on doit apprendre un métier. Les cours se développent timidement, leur fréquentation est épisodique (Prost, 1981, p. 628). La pénurie de main d'œuvre qualifiée perdure et est responsable à la fois des difficultés de la reprise économique – les entreprises ne trouvent pas de main d'œuvre qualifiée - et de la persistance du chômage – faute de qualification, les chômeurs ne trouvent pas d'emploi.

Des mesures nouvelles sont adoptées une fois de plus (la loi Walter-Paulin du 10 mars 1937 dans le secteur artisanal, et le décret-loi du 24 mai 1938, dans le secteur industriel et commercial) qui tentent

de remédier à ce que Pelpel et Troger (2001, p. 72) considèrent comme l'échec des cours professionnels dits « cours Astier ». Mais faute de décrets d'application, ces textes ambitieux et bien intentionnés restent sans suite et la main d'œuvre qualifiée manque toujours.

C'est au début de la seconde guerre mondiale que Prost (1981) situe l'origine d'un mouvement de scolarisation des apprentissages : « En septembre 1940, le secrétariat général à la Jeunesse, voulant à tout prix placer quelque part les milliers de jeunes désœuvrés que la débâcle et la désorganisation de l'économie avaient laissés sur le pavé, imagina, à côté des Chantiers de jeunesse ou des Compagnons de France, mais dans le même esprit, des centres de formation pour jeunes chômeurs, qui ouvrirent dans la plus grande improvisation.» (p. 630).

Cette école née des circonstances et créée dans l'urgence connaît un vif succès. La loi du 21 février 1949 donne aux Centres d'Apprentissage leur nom et leur statut : ils comptent après la guerre plus de 100 000 élèves. « L'apprentissage en école apparaît véritablement en France comme un remède au chômage, et non comme un enseignement. Faute de pouvoir mettre les jeunes au travail, on les met à l'école » (p. 630). Les entreprises sont satisfaites des élèves des centres professionnels qui passent avec succès leur CAP. C'est une réussite à la fois professionnelle et scolaire qui annonce « l'ouverture d'une longue période où la scolarisation des apprentissages prime sur la formation en entreprise » (Moreau, 2003, p. 29). L'Etat s'investit dans l'extension scolaire de la formation professionnelle initiale en encadrant les centres d'apprentissage. Ceux-ci sont soutenus par les communistes, fortement implantés dans la direction et l'enseignement des centres d'apprentissage, et par certaines branches professionnelles intéressées par la formation rapide de la main d'œuvre dont elles ont besoin.

Ainsi, durant cette période, les idées soutenues par les scolaristes parviennent à s'imposer, l'apprentissage des métiers doit se faire à l'école : « Un nouveau mode de formation de masse des ouvriers et des employés est en train de prendre racine en France : il revêtira ensuite les habits du collège d'enseignement technique (CET, 1959), puis du lycée d'enseignement professionnel (LEP, 1975) et enfin du lycée professionnel d'aujourd'hui (LP, 1985) » (Moreau, 2003, p. 30). « Construits autour d'un diplôme emblématique de la qualification ouvrière, le CAP, ils connaîtront un succès indéniable, marginalisant l'apprentissage en entreprise » (Moreau, 2004).

L'apprentissage en entreprise fait ainsi l'objet d'une vive critique. Les syndicats, ouvriers et enseignants dénoncent ce mode de formation qu'ils considèrent comme « une survivance sinistre du travail des enfants, une rente, assurée par l'Etat capitaliste aux entreprises marginales, pour les empêcher de disparaître grâce à l'exploitation inhumaine de jeunes sans défense » (Prost, 1981, p. 640). Selon ces détracteurs, les modes de transmission des savoirs professionnels sur le terrain sont inefficaces : « On ne saurait mieux préciser le reproche adressé à l'apprentissage : l'ignorance des apprentis. Quand la seule manière d'améliorer l'apprentissage consiste à renforcer ce qu'il incorpore d'école, il n'est plus qu'une survivance honteuse provisoirement tolérée » (Prost, 1981, p. 639). Pour tenter de répondre à ces limites, les anciens cours Astier sont transformés en Centres de Formation des Apprentis en 1961 : les organismes gestionnaires (municipalités, chambres de métiers) s'engageraient

à en relever le niveau en augmentant considérablement le nombre d'heures d'enseignements (au minimum passer de150 à 360 heures par an, au maximum passer de 200 à 900 heures!).

C'est une époque de progrès techniques et de développement des entreprises modernes, « où l'on croyait un peu naïvement à la disparition du travail ouvrier », où l'on pensait que l'ouvrier du futur aurait besoin de connaissances plus que de pratiques. Le système d'enseignement scolaire apparaît ainsi comme la seule solution à l'échec de l'apprentissage en entreprise. L'enseignement professionnel semble voué à un avenir radieux tandis que l'apprentissage en entreprise décline irrémédiablement : si en 1959, les deux voies de formation ont à peu près le même poids avec un effectif de 293 000 apprentis salariés et 307 000 apprentis scolarisés, en 1975, on ne dénombre plus que 170 000 apprentis salariés pour 733 000 apprentis scolarisés.

L'apprentissage a donc bel et bien failli disparaître : « les Trente Glorieuse avaient imposé l'idée qu'un métier s'apprend à l'école » (Moreau, 2003, p. 31).

Le succès de la formation des ouvriers et des employés à l'école va connaître un douloureux revers, et l'enseignement professionnel qui visait à produire l'élite ouvrière tant espérée par tout un pays va basculer peu à peu dans un régime de relégation scolaire.

1.4. Les années 60 à 80 : le déclassement de la formation professionnelle à l'école

La scolarisation de la formation professionnelle mise en place après la seconde guerre mondiale fut une négation des savoirs de l'expérience et du travail : on pensait que tout le savoir important pouvait être abstrait, théorisé et transmis formellement[3]. L'enseignement secondaire s'ouvre en France dans les années 60 à des jeunes, essentiellement issus des familles populaires, qui n'y accédaient pas auparavant. Ces années sont marquées par la croissance sans précédent des effectifs scolaires. L'allongement en amont (2 ans) et en aval (3 ans) de la scolarité obligatoire, la modernisation de l'économie, le développement du secteur tertiaire, le progrès technologique qui exige une main d'œuvre plus compétente, mais aussi une volonté de promotion sociale expliquent en partie *l'explosion scolaire* qui caractérise le changement d'échelle (une croissance de 168% d'effectif d'élèves en un demi-siècle !) et de nature de l'école au cours du dernier demi-siècle (Prost, 1981, pp. 11-13). Les taux

[3]Rappelons que la « forme scolaire » en tant que forme sociohistorique de transmission rigoureusement définissable, s'est progressivement constituée dans les pays occidentaux à partir du XVIIème siècle, en se substituant aux modes de transmissions oraux ou par imitation. Cette forme scolaire, dont la construction a été analysée par de nombreux historiens et sociologues, se caractérise principalement par la prédominance de l'écrit sur l'oral, par la séparation du savoir et du faire et par la structuration de l'enseignement sous formes de disciplines, de l'école primaire à l'université. Elle se spécifie également par le fractionnement du travail à l'école dans un temps institutionnel organisé de manière morcelé, pour les élèves comme pour les enseignants et exige la soumission à des règles impersonnelles qui s'imposent autant aux élèves qu'aux maîtres, à une discipline spécifique : se déplacer en rang, respecter l'emploi du temps, obéir aux règles affichées sur le mur de la classe… (Vincent, 1981).

de scolarisation progressent (à titre d'exemple, en 1950-51, la moitié des garçons et filles de 14-15 ans allaient à l'école, ils sont 98% à y aller en 2008) [4]…

La politique scolaire gaulliste se fixe comme objectif de parvenir à une élévation du niveau de formation des jeunes générations et affirme vouloir ainsi réaliser « l'égalité des chances » et la démocratisation de l'enseignement (Rochex, 1995). La demande sociale d'une instruction plus générale et plus longue naît d'un désir de promotion éveillé par la perspective d'un progrès général du niveau de vie (Prost, 1981). Si de nombreux enfants d'origine populaire accèdent effectivement à des formations et à des diplômes, des savoirs et des compétences auxquels leurs parents n'ont pas eu accès, les réformes ayant abouti à la généralisation de l'accès au collège devenu « unique » sont non seulement loin d'avoir réalisé « l'égalité des chances », mais provoquent des phénomènes inattendus de ségrégation scolaire et sociale dont justement elles pensaient venir à bout.

En 1963, tous les élèves sont désormais scolarisés dans le même type d'établissement : c'est une rupture fondamentale symbolique avec l'institution scolaire issue du 19ème siècle, divisée en école du peuple et en école des notables (classe primaire et enseignement primaire supérieur versus « petits lycées » et enseignement secondaire). La création des collèges d'enseignement secondaires (CES) par Christian Fouchet laisse place à une organisation par degrés : le primaire et le secondaire. Mais ces collèges rassemblent des établissements polyvalents dans lesquels les filières courtes (rattachées au primaire) et les filières longues (voies classiques) coexistent sans se rencontrer : ni les enseignants ni les programmes ne sont communs. Il faudra attendre 1975 pour assister à la création du collège unique, identique pour tous, qui rassemble tous les élèves, qu'ils viennent de l'école communale ou du « petit lycée ». La distinction entre le collège et le lycée est établie ; c'est aussi à cette époque que sont créés les lycées d'enseignements professionnels.

Merle (2009) montre que le projet de collège unique de réaliser l'égalité des chances ne sera non seulement jamais totalement réalisé, mais génère des phénomènes de ségrégation sociale et scolaire.

Au sein même du collège unique plusieurs phénomènes contribuent à recréer les conditions d'une scolarité à deux vitesses où les élèves ne bénéficient pas du même enseignement selon leur milieu social ou leur niveau scolaire.

A titre d'exemples ; les différences en fonction des milieux sociaux relatives au choix des options en classe de quatrième (latin, allemand, langues rares) qui contribuent à créer des classes de niveaux scolaires hétérogènes ; la création, en 1985, des quatrièmes et troisièmes technologiques qui limitent la réalité du collège unique à cause des orientations précoces en cours de collège vers les voies professionnelles ; l'institution de la carte scolaire qui associe la fréquentation d'un collège à une zone géographiquement déterminée par les inspections académiques et qui a constitué un système de hiérarchie des collèges, la ségrégation urbaine entraînant la ségrégation ethnique et sociale, puis

[4] « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur » – éditeur : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) – accès internet : www.education.gouv.fr www.enseignementsup-recherche.gouv.fr – mars 2011.

lorsque la carte scolaire sera supprimée la ségrégation entre établissements publics et privés ; la création des filières spécialisées (SEGPA, CPA, UPI…)[5] qui scolarisent les élèves en grande difficulté créant de fait une scolarité à deux vitesses, séparant les « bons » des « mauvais » élèves…

L'enseignement technique devient dans ce contexte une orientation par défaut pour les élèves qui ne parviennent pas à répondre aux exigences de l'enseignement général. L'entrée en formation professionnelle devient la voie de relégation des « rebuts du système scolaire » (Prost, 1981, p. 652).

Des tentatives de mettre à égalité filières générales et techniques sont pourtant tentées. La réforme de 1965 (décret et arrêté du 10 juin) institue la création d'un « baccalauréat » de technicien qui sanctionne les trois années d'enseignement technique long du secondaire. Le gouvernement souhaite améliorer ces enseignements pour deux raisons : ils offrent des débouchés professionnels, et ils permettent d'éviter l'encombrement ultérieur des universités par des étudiants qui n'auraient pas d'autres issues. Même si les enseignements techniques longs sont parfaitement intégrés au secondaire et sont devenus une valeur sûre sur le marché du travail, « l'opinion ne leur accorde pas toujours le même prestige qu'aux filières de l'enseignement général. Leur recrutement s'en trouve d'ailleurs affecté » (Prost, 1981, p. 648).

L'élévation du niveau de qualification et la massification scolaire, l'intégration de l'enseignement professionnel à l'institution scolaire et la scolarisation des savoirs techniques conduisent à une hiérarchisation progressive des filières scolaires et à un processus de démocratisation ségrégative au sein même du système éducatif, induisant ainsi la dévalorisation de la formation professionnelle. « Rien ne semble relier le lycée professionnel à ce qu'il fut jadis lorsqu'il accueillait les élèves censés constituer la future élite d'ouvriers qualifiés ; aujourd'hui, il se qualifierait plutôt d'institution de "réparation" ou de "réconciliation" pour des élèves "fâchés" avec l'école et les savoirs » (Jellab, 2008).

Dans le contexte de crise économique qui a suivi le choc pétrolier de 1974, le chômage devient un phénomène de masse qui affecte principalement les jeunes sans qualification. A la crise du chômage et à l'effondrement de pans entier de l'industrie se rajoute le fait que progressivement, la formation professionnelle, jusque-là réservée à une certaine élite ouvrière, devient une orientation par défaut des élèves pour lesquels la poursuite d'études dans la filières générale semble improbable à cause de leur comportement ou de leurs résultats ; Tanguy (1991) montre que la disparition du concours d'entrée dans les écoles professionnelles (Centres d'apprentissage puis CET) en 1967 qui furent longtemps très sélectives (55% de candidats réussissent à y entrer en 1955), contribue à la bascule de la formation professionnelle dans un régime de relégation scolaire (Grignon, 1971).

Dans ce contexte de crise et de chômage, le système scolaire tout entier devient l'objet d'une critique radicale. L'école et ses diplômes n'ont pas tenu leur promesse et ne garantissent plus un emploi. Le

[5] Sections d'Enseignement Général et professionnel Adapté, Classe Préparatoire à l'Apprentissage, Unité Pédagogique d'Intégration.

système d'enseignement est alors remis en cause par les entreprises, par les acteurs des systèmes de formation et par les élèves eux-mêmes qui adhèrent au postulat selon lequel la formation scolaire ne prépare pas à la vie active et à l'emploi car seule l'expérience acquise sur le tas y pourvoirait (Agulhon, 2002). L'école trop éloignée du monde économique n'apparaît pas capable de doter les sortants du système éducatif des compétences nécessaires à leur insertion sur le marché du travail. L'alternance et la formation en entreprise sont alors envisagées comme des alternatives possibles qui offrent- là où l'école a échoué - l'occasion d'une deuxième chance à des jeunes en rupture.

Ainsi, la formation professionnelle a été la première victime d'une politique visant à conduire 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. Si la dévalorisation de la voie professionnelle constitue un fait relativement ancien dans l'histoire du système scolaire français, la mise en œuvre de la loi d'orientation de 1989 a beaucoup contribué à amplifier ce phénomène. L'enseignement professionnel est devenu une voie de relégation destinée à accueillir quasi-exclusivement les élèves dont la réussite scolaire ne permettait pas de poursuivre dans l'enseignement général et technologique. Les effectifs traduisent bien ce mouvement : alors que, dans les années 1970, l'enseignement professionnel réunissait le même nombre d'élèves que le lycée général et technique, il en compte aujourd'hui deux fois moins.

Dans ce contexte, les filières professionnelles sous statut scolaire (préparation d'un C.A.P. ou d'un B.E.P. en Lycée Professionnel) et l'apprentissage (formation par alternance en entreprise et en C.F.A.) ont connu une évolution très différente. Le « tout-école » entre en crise, tandis que les idées du courant professionnaliste reviennent en force.

1.5. Le tournant des années 90 : la crise du « tout-école » et le «renouveau » de l'apprentissage.

Les pouvoirs publics entreprennent de réhabiliter l'apprentissage « pour réaliser l'intégration sociale des jeunes dont l'intégration scolaire a échoué » (Prost, 1981, p.661). Les vertus formatrices de l'entreprise sont alors présentées comme novatrices. Cette réhabilitation passe par une revalorisation de l'apprentissage grâce à une série de mesures. Les lois de 1971[6], 1987[7] (Combes, 1988) et 1993[8] poursuivent un objectif commun : mettre à parité l'apprentissage avec l'enseignement professionnel et

[6] Loi 1971 de Michel Delors: donne forme au contrat d'apprentissage (durée, rémunération de l'apprenti, modalités de l'alternance école/entreprise…)

[7] La **loi du 23 juillet 1987** de **Philippe Séguin** ouvre l'apprentissage à tous les diplômes et titres homologués de la voie professionnelle et technologique, du CAP à l'ingénieur et consacre ainsi l'apprentissage comme un système de formation à part entière.

[8] **La loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle** (**Michel Giraud**) donne la possibilité d'ouvrir des sections d'apprentissage dans tous les établissements scolaires, augmente les aides aux entreprises et institue un *Plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes* (*PRDF*).

l'étendre aux qualifications plus élevées (Tanguy, 2000). La loi de 1987 qui ouvre l'apprentissage à tous les diplômes et titres homologués de la voie professionnelle et technologique, du CAP à l'ingénieur, est l'aboutissement d'un compromis entre différents acteurs : l'Éducation nationale, qui poursuit un objectif de valorisation de l'apprentissage et d'élévation du niveau de formation, le ministère du Travail qui souhaite que l'apprentissage ne devienne pas un concurrent des contrats de qualification, et le patronat qui recherche une main-d'œuvre ayant une formation plus adaptée aux nouvelles formes d'organisation du travail et de gestion du personnel (Kergoat, 2010). Le débat entre scolaristes et professionnalistes se conflictualise autour de la question des rapports entre diplômes et qualifications. Les professionnalistes cherchent à contourner la reconnaissance nationale des diplômes pour garder le pouvoir de définir des objectifs de qualification et d'en arrêter les principes et modalités de validation : les branches professionnelles instituent des certifications professionnelles, dont elles évacuent toutes les matières générales (histoire, français, mathématiques, géographie etc.).
Un nouveau courant de pensée concernant la formation des jeunes est en train de naître, que Moreau (2004) appelle « insertionnaliste » : « elle résume et réduit le diplôme, ici le baccalauréat, à sa fonction d'accès à l'emploi, renvoyant par image inversée les mentions classiques (lettres, sciences, économie et social, arts plastiques, sciences et techniques, etc.) et donc les savoirs plus généraux, au monde de l'inutile, du superflu, et donc du chômage » (p. 5).

Emergence de la notion de compétence : « formation » est substituée à « éducation »

Dans ce contexte de recherche d'efficacité, l'avènement d'une définition plus utilitariste du diplôme va être à l'origine d'une mutation radicale et contribuer à une reconfiguration des normes de qualification établies de longue date. Kergoat (2007) montre que les qualités sociales (nommées selon les cas savoir-être ou compétences comportementales), prépondérantes dans le cadre des formations par apprentissage, deviennent une composante de la connaissance au même titre que les savoirs et les savoir-faire. La notion de formation s'est substituée à celle d'éducation. Cette rupture est permise non seulement par la codification de la formation et du travail en termes de compétences : « En même temps que la notion de formation primait sur celle d'éducation, elle se définissait en termes de compétences : une préférence récurrente est dès lors accordée à la notion de « *compétence*[9] » au détriment de « *savoirs disciplinaires* » dans le domaine de l'éducation et de « *qualification* » dans le

[9]Dans le monde de l'entreprise, l'appel à la notion de compétence (se décomposant en savoir, savoir-faire et savoir-être) s'effectue corrélativement à la mise en place de politiques orientées vers la recherche de flexibilité, tant dans le domaine de l'emploi que dans celui de l'organisation du travail et de la gestion du personnel. Les compétences requises pour tenir un emploi sont identifiées au moyen de référentiels construits dans la même logique que ceux utilisés dans l'enseignement technique et professionnel. Introduit par l'Accord Cap 2000 (Usinor-Sacilor) en 1990, l'usage des compétences permet aux entreprises de fixer de nouvelles modalités de recrutement, de promotion et de rémunération. Soit autant d'applications qui président à la détermination des relations salariales jusqu'ici orchestrées par la notion de qualification, elle-même codifiée dans le cadre de négociations collectives. (Kergoat, 2007).

monde du travail » (Kergoat, 2007). L'évaluation des qualités sociales assurerait aux entreprises l'investissement des apprentis dans leur travail et leur entreprise, l'objectif étant d'éviter les problèmes d'absentéisme, de ponctualité ou d'incivilité rencontrés par de grandes entreprises. Cette évaluation permet également de « départager une population de candidats déjà diplômée» (Kergoat, 2007) ; il s'agit donc d'une une remise en cause des formes de recrutement codifiées à partir des diplômes dans les conventions collectives.

Les pratiques enseignantes en question : le choix de la pédagogie de l'alternance pour la formation professionnelle

L'introduction de l'alternance[10] en 1979 dans les programmes de lycées professionnels inscrit résolument les milieux professionnels comme acteurs de la formation et des processus de socialisation au travail (Agulhon, 2000), rompant avec une forme scolaire de socialisation professionnelle.

En raison de l'accroissement et de la transformation des publics scolaires, la question des pratiques d'enseignement s'est posée tout au long du XX^{ème} siècle. Des éducateurs et des enseignants ont proposé un corpus d'idées novatrices et d'expériences de pratiques innovantes. Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori, John Dewey, Alexander S. Neill et bien d'autres ont participé d'un courant qui a traversé le siècle, et dont les approches se fédèrent essentiellement autour du modèle d'une éducation scientifique, réglée sur les besoins de l'enfant, et contre l'école traditionnelle. Concernant plus spécifiquement les apprentissages, avant d'être une accumulation de connaissances, ceux-ci doivent être un facteur de progrès global de la personne. Il s'agit de susciter l'esprit d'exploration et de coopération afin que les élèves participent activement à leur formation. C'est le principe des méthodes actives : les apprentissages sont construits au moyen de l'observation, de la manipulation, de l'expérience, autour d'actions et de projets qui leur donnent sens.

La reconnaissance de l'alternance pédagogique comme forme de l'éducation nouvelle au XX^{ème} siècle s'origine ainsi dans des conceptions nouvelles de l'enseignement (Golhen, 2005). Il s'agissait alors de susciter et de partir des intérêts de l'enfant, de relier activités pratiques et théoriques, de jouer sur le conflit sociocognitif et enfin d'intégrer la vie dans l'école. Déjà, John Dewey se proposait de « *relier les activités d'apprentissage à l'école, aux expériences de la vie familiale bien connues de l'enfant* ». (cité par Bertrand & Valois, 1994, p. 134)

La pédagogie de l'alternance qui caractérise aujourd'hui la formation professionnelle en France s'origine également dans ces modalités pédagogiques d'appropriation des savoirs issues de l'Education nouvelle. Elle implique d'intégrer deux logiques différentes dans un même projet

[10]L'alternance était jusqu'en 1979 réservée à l'apprentissage salarié. Le système de formation en alternance implique un parcours de formation organisé en séquences, dont chacune est constituée d'un temps en entreprise suivi d'un temps en centre de formation, articulés autour des mêmes objectifs : former un jeune à un métier et lui faire obtenir un diplôme.

éducatif : une logique d'acquisition des savoir-faire en entreprise et une logique d'enseignement des savoirs théoriques à l'école. La formation en alternance tire sa justification du fait qu'elle permet *d'apprendre ce qui ne s'apprend pas à l'école*, ce qui ne s'enseigne pas et qui pourtant constitue l'essentiel de la compétence : *l'expérience du travail* (Geay, 1998, p. 17).

L'alternance est devenu un moyen de formation à part entière, « un outil de transition vers le marché du travail » (Agulhon, 2002) qui n'est plus réservé comme dans les années 70 aux seuls élèves en difficulté mais s'étend aujourd'hui à tous les publics, à tous les systèmes d'enseignement et de formation, touche tous les niveaux de formation et de plus en plus l'enseignement supérieur. Le succès de l'alternance comme dispositif de formation cherchant à faire exister « l'introuvable relation formation emploi » (Tanguy, 1986) s'inscrit dans le contexte de l'émergence du concept de compétences et la modification des normes de qualification dans la formation professionnelle (voir partie 1.1.4). L'alternance participe à la construction des qualifications et de l'expérience professionnelle qui apparaît aujourd'hui incontournable pour s'insérer dans le monde du travail (Agulhon, 2000).

Au sein des formations en alternance, l'apprentissage salarié constitue aujourd'hui une modalité de formation professionnelle initiale bien spécifique. Nous nous proposons d'en examiner les principales caractéristiques dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 2. SPECIFICITES DE L'APPRENTISSAGE CONTEMPORAIN EN FRANCE

En France, l'apprentissage consiste en un dispositif sous statut salarié qui associe une formation en alternance chez un employeur et des enseignements dispensés dans un Centre de Formation des Apprentis (CFA). Le contrat d'apprentissage est destiné aux jeunes de 16 à 25 ans révolus ayant satisfait à l'obligation scolaire. L'apprenti(e), qui perçoit un salaire, calculé en fonction du Smic[11], suit une formation générale, théorique et pratique, en vue d'acquérir une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique, un titre d'ingénieur ou un titre répertorié.

Malgré ce cadre juridique relativement précis, l'apprentissage se caractérise par une remarquable hétérogénéité : celle des métiers auxquels il prépare (section 2.1), celle des niveaux de qualification et des filières qu'il propose (section 2.2), celle des modes d'entrée des jeunes en apprentissage (section 2.3), et celle des entreprises formatrices (section 2.4).

2.1. Métiers et territoires de l'apprentissage

- **Plus de 500 métiers sont accessibles par apprentissage**

Grâce à des contrats de travail successifs, l'apprentissage permet en principe d'accéder à tous les niveaux de qualification professionnelle du second degré ou du supérieur depuis la réforme Seguin de 1987 : en principe, car « force est de constater que les deux tiers des apprentis ne peuvent envisager une trajectoire qui les conduirait du CAP ou du BEP jusqu'au BTS ou au diplôme d'ingénieur […] Derrière la myriade des métiers qu'offre l'apprentissage se cachent les dures lois de la division sociale des formations : le haut et le bas, la production et les services constituent les coordonnées cardinales d'un apprentissage qui depuis la réforme de 1987 se diversifie de plus en plus et se hiérarchise franchement. » (Moreau, 2003, p. 54).

L'apprentissage mène traditionnellement aux métiers de l'alimentation, du commerce de détail, du bâtiment et des travaux publics, mais aussi à des métiers qui relèvent de tous les autres secteurs d'activité : hôtellerie-tourisme, services à la personne, secteur automobile, électronique… Cependant, il est inégalement développé suivant les secteurs d'activité, et suivant le sexe : la moitié des filles en

[11]Il perçoit un salaire calculé en fonction de son âge et de son ancienneté dans le dispositif. Ce salaire varie de 25 % du Smic pour les 16-17 ans au cours de la première année de contrat, à 78 % du Smic (ou du salaire minimum conventionnel correspondant à l'emploi occupé) pour les plus de 20 ans à partir de la troisième année. Les employeurs, y compris ceux du secteur public non industriel et commercial, bénéficient d'exonérations des cotisations sociales, ainsi que d'aides des régions ou de l'État (DARES, 2012).

apprentissage se retrouvent dans deux spécialités « commerce, vente » et « coiffure, esthétique et autre soins ». Il faut cinq spécialités pour regrouper la même proportion de garçons en apprentissage. Ces derniers se retrouvent principalement en « agroalimentaire, alimentation, cuisine », en « bâtiment : finitions », en « moteurs et mécanique auto » et « bâtiment : construction et couverture »[12].

- **Implantation hétérogène de l'apprentissage en France**

La répartition spatiale de l'apprentissage est loin elle aussi d'être homogène : tous niveaux de formation confondus, l'apprentissage est fortement développé dans les régions du Sud, du Sud-ouest et en Ile de France, mais Nantes reste en tête avec en 2006 avec 30 293 apprentis. A l'opposé, l'Auvergne, Reims, la Corse, Besançon et Limoges sont au-dessous du seuil des 10000 apprentis. Moreau (2006), au cours d'une intervention lors d'une conférence intitulée « Points de vues sur l'apprentissage », fait l'hypothèse de « sous-sols éducatifs » pour expliquer l'hétérogénéité de la répartition géographique de l'apprentissage : « Ce que je veux dire par-là, ce sont des systèmes de valeurs, des pensées éducatives, que portent les territoires. Donc, les gens qui vivent sur ces territoires, qui sont liés à la structure sociale, qui sont liés à la densité, la taille des entreprises, à l'offre scolaire, qui sont liés peut-être aussi à l'image sociale du patron, ce qui fait qu'effectivement, il y a des espèces de traditions, soit du choix de l'apprentissage, soit du choix de l'école professionnelle, qui sont fortement ancrées. » (Moreau, 2006).

2.2. Répartition des jeunes par niveaux et par filières : une réalité sociale

En 2010-2011, 426 300 jeunes âgés de 16 à 25 ans (dont 18 726 en Midi-Pyrénées) préparent un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique dans le cadre de l'apprentissage salarié en alternance.

- **Hausse du niveau de formation au sein de l'apprentissage**

Les jeunes ayant un niveau baccalauréat ou supérieur représentent 37 % des entrées en apprentissage. La hausse du niveau de formation se poursuit, mais les nouveaux apprentis restent moins formés que les jeunes recrutés en contrat de professionnalisation qui, comme l'apprentissage, combine des périodes en entreprise et en organisme de formation: 75 % des 141000 jeunes de moins de 26 ans recrutés en contrat de professionnalisation en 2011 avaient au moins le niveau baccalauréat.

La proportion des jeunes entrant en apprentissage en ayant au plus le niveau du CAP-BEP se réduit au fil du temps: 63 % en 2011 contre 69 % deux ans auparavant. Celle des jeunes ayant au plus le brevet (niveau V bis et VI) représente 34 % des nouveaux contrats. Néanmoins, cette part est nettement plus élevée dans certains secteurs qui continuent à recruter essentiellement des jeunes sans qualification

[12] Répartition qui concerne tous les niveaux de formation : première année de cursus 2 et 3 ans, première année de formation supérieure. Source : http://eduscol.education.fr/D0234/filles_garcons_chiffres2008.pdf -

reconnue, comme les industries de fabrication de denrées alimentaires, de boissons et de produits à base de tabac (50 %), la construction (47 %) et l'hébergement et la restauration (50 %).

- **Domaines de spécialités et niveaux de formation**

La répartition des apprentis par domaine de spécialités et par niveau de formation en 2011 révèlent des secteurs de l'apprentissage où prédominent des apprentis de niveau V: le bâtiment, l'hôtellerie et la restauration, les métiers de bouche ou encore la mécanique automobile. Seuls trois secteurs recrutent plus de 50 % de jeunes non diplômés : les industries agricoles et alimentaires, la construction et l'hôtellerie-restauration Tous les autres secteurs recrutent en majorité des jeunes ayant déjà accédé à un premier niveau de qualification. De fait, seuls les secteurs traditionnels de l'apprentissage, ceux déjà cités auxquels s'ajoutent la réparation automobile, les soins personnels, l'agriculture et le commerce de détail), recrutent en majorité des jeunes d'un niveau au plus égal au niveau V, c'est à dire non diplômés ou titulaires d'un CAP ou d'un BEP.

Au niveau III, la palette des formations ouvertes en apprentissage est la plus large ; les formations du domaine de la production relèvent plutôt des spécialités industrielles à haute valeur ajoutée, mais les formations du tertiaire administratif[13] dominent largement. Cette domination du tertiaire commercial et administratif est encore plus radicale au niveau II ; ici, les spécialités du commerce, de la comptabilité, de l'informatique, de la finance et des ressources humaines rassemblent 77% des apprentis. Le niveau I est encore pour l'essentiel le territoire de l'ingénieur et des spécialités industrielles.

Cette répartition des jeunes par niveaux et par filières participe à ce que Moreau (2003) appelle « l'apprentissage d'en haut » et celui « d'en bas », les jeunes issus de milieux populaires intégrant les formations de niveau V et IV, tandis que les formations de niveau baccalauréat recrutent parmi une population de niveau social intermédiaire ou supérieure.

- **Le niveau V accueille un apprenti sur deux**

Le niveau V accueille près d'un apprenti sur deux (45,0%) et 92,2% des jeunes de ce niveau préparent un CAP. Les analystes observent que le BEP est en voie de disparition[14] depuis la réforme de la voie professionnelle mise en place à la rentrée 2009 pour l'apprentissage : un grand nombre de BEP a été perdu au profit du baccalauréat professionnel en 3 ans (disparition du cursus en 4 ans « BEP en 2 ans + bac pro en 2 ans »), et entraîne ainsi des modifications l'évolution des niveaux V et IV puisqu'en 2010-2011 le niveau V est en recul de 8,5% lié à la perte de 18 200 apprentis en BEP, tandis que le niveau IV progresse de 9,9% grâce à la croissance des apprentis en baccalauréat professionnel (DARES, 2012).

[13] Commerce, comptabilité-gestion, banque, assurance, secrétariat, informatique…

[14] Depuis la réforme de 2009, le BEP est devenu un diplôme intermédiaire qui se passe au cours de l'année de première professionnelle pour les élèves qui préparent un baccalauréat professionnel. Il a été supprimé en 2013.

- **Taille des entreprises et niveaux de qualification : une relation observable**

Globalement, les entrées des jeunes n'ayant pas atteint l'année terminale de CAP ou BEP restent beaucoup plus nombreuses dans les petites entreprises de moins de 50 salariés (41 %) que dans les grandes entreprises de plus de 250 salariés (6 %). De même, les apprentis des grandes entreprises préparent en général un diplôme de niveau plus élevé que ceux des petites. Plus âgés et mieux formés en moyenne qu'auparavant, les nouveaux apprentis vont de plus en plus dans les filières de l'enseignement supérieur (29 %, soit +4 points en 2 ans). Depuis son ouverture en 1987, l'apprentissage à ce niveau de qualification professionnelle ne cesse de s'accroître. Ainsi, 92 % des nouveaux apprentis des entreprises de 250 salariés ou plus préparent un diplôme ou titre allant du baccalauréat ou brevet professionnel au diplôme d'ingénieur (dont 78 % un diplôme de l'enseignement supérieur), contre seulement 42 % dans les petites entreprises de moins de 50 salariés (dont 16 % un diplôme de l'enseignement supérieur).

2.3. Entrer en apprentissage : Logiques ségrégatives et point de vue des jeunes concernés

Comment se construit chez un jeune la décision de faire un apprentissage, soit de quitter la filière scolaire pour aller se former à un métier au contact du monde du travail ? Nous avons vu qu'après avoir failli disparaître, cette voie particulière de la formation professionnelle suscitait un regain d'intérêt auprès des pouvoirs publics qui tentent de la réhabiliter et de la valoriser depuis une bonne trentaine d'année. Quelles sont les raisons, les raisons voire les circonstances qui peuvent expliquer le choix de cette orientation ?

Dans le système scolaire français, l'orientation vers la voie professionnelle consisterait *in fine* en un processus de ségrégation sociale négative qui affecte principalement les familles d'origine populaire plus éloignées de la culture scolaire (Van Zanten, 2007).
On ne saurait toutefois réduire l'orientation vers l'apprentissage à ce seul processus de relégation scolaire et sociale (de Léonardis, Prêteur & Capdevielle-Mougnibas, 2006). Les caractéristiques de l'orientation vers ces diplômes ont considérablement évolué. L'apprentissage attire aujourd'hui plus souvent des jeunes issus des classes moyennes et supérieures. Le niveau scolaire des apprentis à l'entrée en CAP s'est amélioré. Le pourcentage des candidats d'un niveau scolaire inférieur à la troisième est passée de 73 % en 1977 à 30 % en 2000 (Moreau, 2003).

Moreau (2000) repère trois modes d'entrée en apprentissage. Les deux premiers sont historiquement constitués, le dernier est plus récent et donne sens selon lui à la valorisation actuelle de l'apprentissage.

Le premier mode d'entrée en apprentissage se constitue depuis longtemps par une « pré socialisation dans les familles d'indépendants ». « Les enfants d'artisans, de commerçants et d'agriculteurs dans une moindre mesure bénéficient, de par leur proximité avec la petite entreprise, d'un milieu favorable à la formation par apprentissage » (p. 121). Ils sont de fait surreprésentés dans ce dispositif. La recherche d'un maître d'apprentissage leur est plus facile, ils connaissent moins souvent de ruptures de contrat, bénéficient de bonnes réussites aux examens… Les enfants des petits indépendants réussissent mieux leur apprentissage que ceux issus d'un autre milieu socio-professionnel.
La seconde forme d'adhésion à l'apprentissage s'appuie sur un « anti-intellectualisme populaire » et recouvre selon Moreau plusieurs dimensions : le désamour pour l'école, la valorisation de la pratique sur la théorie, et plus généralement la dépréciation du « travail assis face au travail debout ». Mais aussi corrélativement « la survalorisation de l'expérience comme forme d'une réhabilitation de soi a priori impossible au sein du système scolaire » (p. 122).
Enfin, le statut d'apprenti salarié permet aux adolescents d'aujourd'hui « de résoudre cette contradiction entre le modèle dominant du lycéen consommateur et ludique et une scolarisation prolongée et en partie imposée qui les maintient dans une vie impécunieuse que leur milieu social d'origine peut difficilement compenser » (Moreau, 2000, p. 123).

La revue de la littérature montre que le sens donné par les apprentis à leur orientation vers l'apprentissage se différencie nettement de celle de leurs homologues lycéens professionnels.

S'ils avaient eu le choix, la très grande majorité des élèves de lycée professionnel (LP) seraient ailleurs. Ils sont arrivés en LP par accident (dérive, rupture, réorientation) ; être scolarisé en LP, c'est être assimilé aux faibles et à la « racaille », situation vécue comme une humiliation (Charlot, 1999, p. 180), comme une sanction (Jellab, 2001, p. 119). Ils y préparent un métier qui n'est pas le « bon métier » qu'ils évoquaient quand ils étaient au collège. Cette orientation provoque « une blessure narcissique qui souvent reste profonde, à vif ». Certains s'enfoncent dans le ressentiment, accompagné de dénégation, (« je suis là par erreur ») de révolte, ou de cynisme. C'est seulement quand l'élève peut se réinventer un avenir, et un avenir qui passe par l'école, qui exige des diplômes donc un enseignement efficace, que le lycée professionnel est pour lui supportable, voire désirable. Ce dont ces élèves ont besoin, précise Charlot (2001), «*ce n'est pas d'un projet professionnel, c'est d'un projet de soi, d'un projet de vie* » (pp. 336-337). Rares sont ceux pour qui le lycée professionnel peut être objet de désir, qui se construit alors autour de celui « d'apprendre un métier » et qui prend appui sur divers éléments : référence familiale, caractéristiques du métier, conviction que celui-ci exige du savoir-faire, valorisation sociale de ce métier, valorisation personnelle par ce métier… (Charlot, 2001, p. 149). Jellab (2001) remarque que cette posture très critique à l'égard de l'Ecole et des savoirs est le plus souvent présente pendant la première année de CAP ou de BEP, à un moment où les élèves sont confrontés à des savoirs d'un autre type et sous d'autres formes. Par la suite, au gré de changements

intervenant dans leur scolarité, comme par exemple l'obtention de résultats meilleurs qu'au collège, les élèves adoptent des postures nouvelles à l'égard des savoirs enseignés. C'est pourquoi Jellab (2001) fait un constat plus nuancé du sens donné à leur orientation par les lycéens professionnels en mettant l'accent sur « l'optimisme scolaire » de ces élèves qui se fonde sur l'idée que l'expérience en LP est un nouveau départ, une chance à saisir pour repartir « à zéro » après une expérience antérieure de collégien en difficulté scolaire. L'apprentissage d'un métier au LP est alors vécu comme une manière de se poser « comme sujet, acteur-agissant sur les objets et sur les situations où il peut exprimer son savoir-faire […] S'apercevoir que l'on peut réussir, même dans les matières qui, pour la plupart des élèves, « ne servent à rien », peut amener un nouveau regard sur son expérience de sujet, une nouvelle définition de son statut dans l'ordre des rapports intersubjectifs et sociaux » » (Jellab, 2001, pp. 118-119).

A l'inverse, les apprentis présentent leur orientation comme un choix soutenu par un projet professionnel ; cette orientation génère chez eux un discours fort de survalorisation de l'expérience, du monde du travail et de l'insertion sur le marché de l'emploi, pour lesquels ils sont persuadés de disposer d'atouts qui manquent aux élèves de LP (Moreau, 2003, 156). Leur avenir ne passe pas par les diplômes comme les élèves du LP, mais par le travail et l'expérience du terrain, qui leur permettra de « trouver du boulot ». Cependant, un bon tiers d'entre eux renouvellent leur apprentissage pour obtenir un diplôme de niveau supérieur ; les apprentis procèdent alors à une réhabilitation paradoxale du diplôme qui rompt avec leur discours anti-théorie. Moreau évoque des éléments nouveaux nés de l'expérience apprentie qui sont pris en compte dans ce choix de poursuivre une formation : « *le fait de s'estimer trop jeune pour une entrée définitive sur le marché du travail, la prise de conscience des enjeux de la formation dans la hiérarchisation du salariat et l'idée qu'un éventuel projet de mise à son compte nécessite un niveau plus élevé* » (Moreau, 2003, p. 225).
Si les élèves de LP vivent leur orientation comme le signe de leur échec scolaire et comme une humiliation, le statut d'apprenti est à l'inverse une revanche sur le statut de mauvais élève. En réaction à une stigmatisation encore vivace – apprentissage = échec scolaire, l'entrée en apprentissage est vécue dans une logique d'autonomisation : en sortant du système scolaire, les apprentis peuvent revendiquer hautement travail, insertion et emploi et sont persuadés de disposer d'atouts qui manquent aux élèves de LP. Ils convertissent ainsi leur sortie prématurée du système scolaire en un avantage significatif sur ceux qui s'y attardent (Moreau, 2003, pp. 156-157).

Les apprentis donnent sens à leur orientation en exprimant leur amour du métier, même si par la suite le processus de recherche est largement soumis à la contrainte du choix de l'entreprise. L'accès à l'autonomie, l'entrée dans les coulisses du monde des adultes participent aussi aux modes d'adhésion à l'apprentissage. Pour les lycéens professionnels, le sens spécifique d'une scolarité dans l'enseignement secondaire reste flou; il ne s'agit pas pour eux d'apprendre les savoirs et savoir-faire

spécifiques permettant d'exercer une activité professionnelle, mais avant tout d'obtenir les diplômes qui laisseront une chance d'obtenir un « bon » emploi, et donc de mener une vie normale, où le bonheur familial occupe une place centrale (Charlot, 2001, p. 330). La logique dominante dans les LP n'est pas celle du métier mais celle du niveau. Si les jeunes apprécient d'apprendre des choses précises, vérifiables qui ne se réduisent pas pour eux à des feuilles, à des mots, la référence forte au métier, à ses savoirs, à ses activités ne suffit plus à les mobiliser. Pour réussir sa vie, il faut « monter », ce qui permet de « devenir quelqu'un ». Le LP n'est investi que s'il est perçu comme un lieu proposant une autre façon d'obtenir le baccalauréat, offrant une seconde chance pour réussir ses études (Jellab, 2001).

Doit-on conclure de ces observations que les apprentis semblent résister au discours dominant valorisant la forme scolaire comme passage obligé pour réussir dans la vie ? En tous cas, ils donnent du sens à leur orientation qui leur offre un statut d'autonomie qui les valorise. Les élèves du lycée professionnel semblent être plus particulièrement les victimes de ce processus de démocratisation scolaire; s'ils adhèrent à l'idée que la réussite professionnelle dépend des diplômes obtenus, alors l'orientation en lycée professionnel, dans un établissement « faible » au regard de l'enseignement général, est pour certains une catastrophe en soi, qui s'ajoute au fait que cette orientation est la marque honteuse de l'échec scolaire, stigmate indélébile, blessure narcissique pour ceux qui croient à la démocratisation du système scolaire et s'accrochent aux espoirs dont elle est porteuse. Pour d'autres, le LP apparait comme seconde chance (Jellab, 2001), un détour pour rejoindre ceux qui sont entrés en seconde. Mais « *cette possibilité qu'offre le LP permet de limiter l'impact d'une orientation négative mais n'annule pas pour autant les effets d'une telle orientation : la blessure se referme mais la cicatrice demeure* » (Charlot, 2001, p. 212).

Outre ces différences entre apprentis et lycéens professionnels, de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas et Prêteur (2006) montrent aussi l'existence d'une hétérogénéité du sens donné à l'orientation au sein des publics apprentis de niveau V. À côté d'une orientation par défaut qui correspond aux stéréotypes souvent véhiculés à propos des apprentis, coexistent d'autres formes de rapport à la formation souvent fondées soit sur une dynamique utilitaire (avoir un métier, un salaire permettant de faire sa vie) mais aussi identitaire où l'attrait pour un métier donné vise à satisfaire une passion souvent d'origine infantile. Ainsi, plus que la réalité de la performance scolaire elle-même, c'est surtout le sens que les jeunes donnent à leur expérience qui est à mettre en lien avec leur orientation (de Léonardis & al. 2006). Le désamour pour l'école, souvent présenté comme un facteur déterminant de l'orientation vers l'apprentissage, ne constitue pas un élément d'explication suffisant. Bien plus que le rapport à l'avenir ou la perspective d'un projet professionnel, le sens détermine les formes d'adhésion que l'apprentissage peut susciter ; l'orientation vers l'apprentissage « suscite aussi des formes de

mobilisation positives qui témoignent de la manière dont ces jeunes tentent de s'appuyer sur ce dispositif de formation pour donner un sens à leur existence » (Courtinat-Camps & Fourchard, 2011, p. 31).

2.4. L'artisanat : principal acteur de la formation des apprentis

En France, en dépit du consensus affiché et des politiques publiques fortement incitatives depuis presque 30 ans, la participation des entreprises à l'alternance reste limitée. Un tiers seulement des entreprises françaises accueille des apprentis (32%), ce taux est semblable à celui de nos voisins anglais (30%). A titre de comparaison, les apprentis d'outre-Rhin sont recrutés dans 60% des entreprises ! (Chambre de Commerce et d'Industrie, 2006). En 2005, moins de 2% des entreprises[15] ont signé 21 000 contrats d'apprentissage (DARES, 2005).

Il s'agit principalement de micro-entreprises[16] qui sont les premières utilisatrices de contrats d'apprentissage : les entreprises employant de 0 à 4 salariés enregistrent 39,7% des contrats et celles employant de 5 à 9 salariés, 17,8% des contrats (DARES, 2012). Les entreprises de moins de 5 salariés embauchent davantage de jeunes sans qualification reconnue que les entreprises de grande taille : 44% de leurs nouveaux apprentis n'avaient pas atteint le niveau V (CAP-BEP) contre seulement 6% dans les entreprises d'au moins 250 salariés (DARES, 2011).

Parmi les quatre configurations de TPE[17] (ou micro entreprise) identifiées par le Cereq (Bentabet, 2008), les TPE indépendantes traditionnelles sont encore aujourd'hui les plus nombreuses et constituent la forme générique des toutes petites entreprises. Ces TPE se trouvent surtout dans

[15] Soit 146 000 établissements - 82 000 entreprises ont signé 125 000 contrats de qualification et 15 560 autres ont signé 45 000 contrats d'adaptation

[16] Les micro-entreprises sont des entreprises qui, d'une part occupent moins de 10 personnes et, d'autre part, ont un chiffre d'affaire annuel ou un total de bilan n'excédant pas 2 millions d'euros). En France, en décembre 2007, sur 2,9 millions d'entreprises, 2,7 millions soit 96% sont des micro-entreprises : il s'agit essentiellement de très petites unités du commerce, des services ou de l'artisanat. Elles emploient 3,2 millions de salariés ce qui ne représente que 21% du total – à titre de comparaison, 240 grandes entreprises emploient 4,4 millions de salariés, soit 29% du total. Les services aux particuliers emploient 28% des effectifs des micro-entreprises, le commerce 25%, la construction 18%. L'industrie représente 11% des effectifs mais dans un peu moins de la moitié des cas il s'agit d'entreprises de l'artisanat commercial (boulangerie, charcuterie, pâtisserie) ou de l'artisanat proche des services (imprimerie…). 58% des micro-entreprises n'ont aucun salarié, 17% n'en ont qu'un (qui peut être le gérant) et un quart seulement en ont deux ou plus. (INSEE, n° 1321, novembre 2010).

[17] Les TPE indépendantes traditionnelles, les TPE manégériales, les TPE entrepreneuriales, les TPE professionnelles. Voir pages 50-54 de l'étude d'Elyes Bentabet (2008) Très petites, petites et moyennes entreprises : entre tradition et innovation. Disponible sur le Net : http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Tres-petites-petites-et-moyennes-entreprises-entre-tradition-et-innovation-Une-recension-des-travaux-du-Cereq-1985-2007

l'artisanat traditionnel, notamment dans la construction, le petit commerce de proximité, les métiers de bouche, l'hôtellerie-restauration et même dans les services aux particuliers. C'est le métier de base et la production qui dominent ici. L'accent est mis sur la relation de proximité immédiate du chef d'entreprise aussi bien avec les employés que les fournisseurs ou les clients. En matière de recrutement du personnel, l'usage du « bouche à oreille » à l'intérieur des réseaux familiers est privilégié. La qualité des produits ou services est « garantie quasi « naturellement » par la « tradition » dans les modes de production et par l'usage de recettes qui ont fait leur preuve dans le passé : l'amour du travail d'abord, qui est un destin ou un devoir, la continuité dans le temps (« savoir durer ») ensuite, sans oublier le contact personnalisé avec la clientèle sans cesse revendiqués pour se distinguer des « gros » ou des formes productives de type industriel » (Bentabet, 2008, p. 51)

Les toutes petites entreprises, ou micro entreprises dont l'artisanat traditionnel est le plus représentatif et le plus nombreux au sein de cette organisation, forment 60% des apprentis, dont 57,5% préparent un CAP ou un BEP.

Nous proposons d'examiner les spécificités de l'artisanat au sein duquel évoluent les sujets de notre recherche.

2.4.1 « L'artisanat » : voix traditionnelle de la promotion ouvrière

Si les artisans ont toujours existé, contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'artisanat contemporain n'est pas une survivance directe des siècles passés, au cours desquels, après avoir effectué leur apprentissage chez un maître artisan, les apprentis devenaient artisans et compagnons à leur tour après avoir acquis la maîtrise de leur métier grâce à la réalisation d'un chef d'œuvre. Le regroupement des métiers qui constitue aujourd'hui le monde de l'artisanat a été constitué sous la pression d'objectifs multiples au lendemain de la première guerre mondiale. Se posait alors le grand problème de l'organisation de l'apprentissage et de l'enseignement technique, l'industrie française modernisée souffrant d'une pénurie de main d'œuvre qualifiée (chapitre 1). Zarca (1988) montre que la région Alsace Lorraine a offert le modèle d'une organisation de l'apprentissage et d'une institution inter corporative - la Chambre des métiers - qui regroupait l'ensemble des métiers du *Handwerk* de sa circonscription : « Le *Handwerk* réunissait les métiers organisés en corporations que l'administration avait reconnues pour leur ardeur à former des apprentis, à promouvoir des enseignements conduisant au brevet de maîtrise, à cultiver des valeurs d'excellence et notamment l'idée de la promotion sociale ouvrière par l'exercice indépendant du métier » (Zarca, 1988, p. 269). Le mot « artisanat » est un néologisme forgé en 1921 par des représentants de la Chambre de métiers d'Alsace qui voulaient traduire ainsi le mot *Handwerk.*

C'était un modèle de fluidité sociale, qui effaçait les frontières existant entre l'ouvrier et le petit artisan, entre le petit artisan et le gros – le petit artisan pouvant devenir le chef d'une grande entreprise. Cet esprit corporatif s'opposait à l'idéologie de la lutte des classes dont était porteur le

mouvement ouvrier français « et qu'une large frange de la classe politique, des radicaux de centre gauche à la droite la plus conservatrice, s'efforçait de contrecarrer, notamment par l'organisation des classes moyennes » (Zarca, 1988, p. 269).

C'est dans ce contexte politique, avec pour objectif de faire contrepoids à la classe ouvrière puissamment représentée par la CGT, que l'artisanat français a été constitué, non sans affrontement entre deux conceptions différentes de ce qu'il devait être : « La conception *corporatiste*, marquée à droite, était celle d'un regroupement des agents des différents métiers, y compris donc les compagnons, mais aussi les chefs d'entreprise de grande taille. Elle faisait ainsi de l'artisanat une des composantes de la classe moyenne, aux frontières si floues, à l'étendue si large qu'était ainsi déniée toute idée de lutte des classes. La conception *classiste*, marquée à gauche et qui finit par l'emporter, était celle d'un regroupement des seuls indépendants et petits employeurs de ces métiers, susceptibles de constituer une classe sociale spécifique (l'expression est ici reprise au vocabulaire des acteurs sociaux eux-mêmes) au même titre que la classe ouvrière ou que celle des industriels. » (Zarca, 1988, p. 270). La classe artisanale n'a pu advenir à l'existence sociale que parce qu'existaient déjà des traditions et des organisations syndicales de métiers indépendants, continuant à être exercés à petite échelle : ainsi, la coiffure, la cordonnerie, les métiers ruraux au service de l'agriculture, les métiers de bouche, regroupés depuis 1884 au sein de comités départementaux de l'alimentation. Cependant, « tant du point de vue organisationnel que du point de vue de l'identification imaginaire des agents à un tel collectif, l'artisanat continue d'être « la plus populaire des classes moyennes » (Zarca, 1993, p. 58).

L'accès à l'artisanat constitue en effet une voie traditionnelle de la promotion ouvrière : sa valeur essentielle est la réussite sociale par le passage du salariat à l'indépendance professionnelle. Les artisans sont, parmi les hommes de métier, ceux qui travaillent à leur compte, qu'ils emploient ou non des salariés. Ils forment cependant un sous-ensemble flou où se retrouvent par exemple le petit cordonnier du village travaillant seul et le boulanger du centre-ville employant plusieurs ouvriers. Les intérêts corporatistes sont même restés suffisamment forts pour empêcher la réunion de l'ensemble des artisans dans une confédération syndicale unique[18]. La force de ce corporatisme résulterait d'une résistance aux changements technique et économique qui remettent en cause l'existence même de certains métiers. C'est pourquoi cette identité collective artisanale qui pourrait paraître improbable tant les artisans présentent de différences (métiers, statut social, diversité des intérêts économiques etc.), existe malgré tout : elle se constituerait en réponse à la déperdition identitaire des métiers traditionnels (Zarca, 1988, p. 273).

[18] La CAPEB (confédération de l'artisanat et des petites entreprises du bâtiment), la CGAD (confédération générale de l'alimentation de détail) et la CNAM (confédération nationale de l'artisanat et des métiers) se sont « unifiées » au sein de l'Union professionnelle artisanale (UPA) en 1973. Celle-ci s'est dotée de statuts sous la pression des pouvoirs publics, et reconnue comme organisation représentative en 1982. Ce statut laisse à chaque composante son indépendance politique. Cette indépendance est fortement affirmée par la CAPEB, mais la CNAM n'a aucun pouvoir sur les différentes fédérations professionnelles qui lui sont affiliées.

2.4.2 L'artisanat : un système de production fondé sur la maîtrise d'un métier (Zarca, 1979)

Depuis le début de la constitution de l'artisanat s'est posée la question des critères d'appartenance à ce groupe.

Au départ, les luttes pour la définition de l'artisanat tournaient essentiellement autour du problème des frontières avec les groupes voisins, les industriels et les commerçants. Les artisans corporatifs alsaciens et leurs alliés, regroupés à partir de 1933 dans le CEAA (Comité d'Entraide et d'Action artisanale) prônaient une définition large ne tenant pas compte du nombre de salariés mais insistaient sur les qualifications du maître artisan et le caractère familial de l'entreprise. A l'inverse, la CGAF (Confédération générale de l'artisanat français) fortement implantée dans la Seine et dont l'origine remontait aux artisans de la chaussure, défendait le principe d'une définition limitative au seuil de 10 salariés qui fut officialisé par la loi de 1934 (Zarca, 1988).

Aujourd'hui, la définition résultant de la loi du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat met en évidence trois critères d'appartenance au secteur de l'artisanat : la nature de l'activité exercée, l'immatriculation au Répertoire des métiers et la taille de l'entreprise.

"Exploite une entreprise artisanale et doit être immatriculée au Répertoire des métiers, toute personne physique ou morale, qui n'emploie pas plus de dix salariés, qui exerce une activité de production, de transformation, de réparation ou de prestation de service et figurant sur une liste établie par décret en Conseil d'Etat."

Sur le site[19] de l'Union Professionnelle de l'Artisanat (UPA) est précisé que le critère de taille doit être relativisé par ce que l'on appelle couramment le "droit de suite". En effet, toute entreprise créée avec moins de onze salariés peut garder son caractère artisanal au-delà de cet effectif, pour peu que le chef d'entreprise ou son conjoint ait la qualité d'artisan ou a fortiori de maître artisan. Ainsi, l'artisanat comporte aujourd'hui des entreprises qui emploient bien au-delà de 10 salariés.

La qualité d'artisan est réservée aux personnes physiques ou dirigeants de société justifiant, soit d'un diplôme (Certificat d'aptitude professionnelle - CAP -, Brevet d'études professionnelles - BEP - ou titre équivalent) ou d'un titre homologué dans le métier exercé, soit d'une immatriculation au Répertoire des métiers pendant au moins six ans. Un artisan devient maître artisan s'il est titulaire du brevet de maîtrise dans le métier exercé après 2 ans de pratique professionnelle ou lorsqu'il peut justifier de 10 années d'immatriculation au Répertoire des Métiers.

Afin de mieux définir les spécificités de l'artisanat, nous nous sommes intéressés aux critères relatifs à une inscription au Répertoire des métiers, puisque l'immatriculation à celui-ci est un critère d'appartenance à l'artisanat :

« Doivent être inscrites au répertoire des métiers les personnes physiques ou morales (sociétés) :

[19] UPA : http://www.upa.fr/entreprise-artisanale/qu-est-une-entreprise-artisanale.html

- qui exercent à titre principal ou secondaire une activité professionnelle indépendante de production, de transformation, de réparation ou de prestation de service relevant de l'artisanat et figurant sur une liste établie par décret ;
- qui, au moment de l'immatriculation, n'emploient pas plus de dix salariés. » (Portail de l'artisanat[20]).

Le législateur a retenu comme activités rattachables au secteur des métiers celles n'étant pas constituées par une production de grande série.

Les critères d'appartenance au secteur des métiers sont essentiellement la taille de l'entreprise et la nature de son activité, et non pas le mode d'exercice de celle-ci. Il n'est pas fait référence dans la loi française à un mode de production artisanale. Comment expliquer que sont exclus du secteur des métiers (car ne figurant pas sur la liste) les exploitants agricoles familiaux et les petits commerçants qui partagent pourtant avec les artisans un certain nombre de caractéristiques dont les principales sont la participation directe au travail de l'entreprise, l'indépendance juridique et la propriété des moyens de production ou de distribution (Zarca, 1979, p. 3) ? Pourquoi le boucher, le fleuriste et l'opticien font partie de l'artisanat alors qu'en sont exclus l'horticulteur et le pédicure qui appartiennent respectivement à l'agriculture et aux professions paramédicales ? Selon Zarca (1979, p. 4), seule l'histoire des professions permettrait de comprendre comment a été délimité le secteur des métiers. La spécification de l'artisanat est difficile à établir. Retenons que c'est en réaction à la montée de la grande industrie que les artisans du tournant du siècle, prenant conscience de la menace qui pesait sur leurs intérêts, ont fait pression sur les pouvoirs publics pour que soient créées les Chambre de métiers et que leur soit reconnu un statut particulier : l'artisan est un homme de métier.

Selon Zarca (1979, p. 4), le métier constitue la base réelle du mode de production artisanale : « Les hommes de métier possèdent une qualification principalement manuelle et qui consiste en un ensemble de savoirs techniques et de savoir-faire acquis traditionnellement par l'apprentissage et l'expérience professionnelle et leur permettant de produire un objet ou une gamme d'objets complexes ou de rendre un service spécifique. Le métier correspond à une division technique du travail telle qu'il peut le plus souvent être exercé par un individu de façon autonome. S'il exige la coopération, c'est celle d'un apprenti, c'est à dire celle d'un individu auquel seront transmis les savoirs et savoir-faire lui permettant d'avoir, à terme, une pratique autonome du métier. Certains travaux exigent cependant la coopération de plusieurs ouvriers. Ainsi en est-il, par exemple, du levage de charpente. »

Ainsi, le mode de production artisanale est défini par une division du travail fondée sur le métier, qui permette qu'à terme, un travailleur puisse avoir une pratique autonome du métier dans son ensemble, et non pas d'une partie du métier comme c'est le cas dans l'industrie où le travail est distribué sur différents postes affectées à des salariés selon leurs expertises ou compétences.

[20] Portail de l'artisanat : http://www.artisanat.fr/Espacecreacuteateursrepreneurs/Lancermonactivit%C3%A9/Mimmatriculeraur%C3%A9pertoiredesm%C3%A9tiers/tabid/200/Default.aspx

Du coup, la frontière entre l'artisanat et la petite industrie est mince car de la pratique autonome du métier à la pratique « à la chaîne », toutes les transitions sont possibles. Zarca (1979) donne l'exemple des postes de travail que les travailleurs d'une entreprise peuvent occuper à tour de rôle, comme en pâtisserie où trois ouvriers peuvent travailler côte à côte, « au tour », « au four » et « au marbre » : un pas de plus, et ces postes seront attribués de façon définitive aux différents ouvriers de l'entreprise. En fait, la délimitation du secteur des métiers constitue un enjeu à la fois économique et politique. Une division du travail de type industriel a d'autant plus de chance d'être instauré dans l'entreprise que la taille de celle-ci est plus grande. Pourtant, la loi a porté à 10 salariés au plus la taille des entreprises devant être inscrite au répertoire des métiers : il est probable que les pouvoirs publics comme les représentants de l'artisanat aient voulu consolider une fraction des classes moyennes en déclin (Zarca, 1979, p. 4).

2.4.3 L'artisanat : un système de valeurs spécifiques

Nous avons vu que la formation des hommes de métier peut s'effectuer selon deux filières qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre : l'apprentissage en entreprise et la formation technique à l'école. L'apprentissage a toujours constitué, dans l'artisanat, la principale filière de formation.

- **Une accession diversifiée à l'artisanat**

Travailleurs directs, propriétaires de leurs instruments de production, les artisans occupent cependant des positions différenciées dans l'espace social, selon le montant du capital économique qu'ils détiennent et la qualification qu'ils ont acquise et dont dépend leur rapport au métier. On peut dénombrer actuellement quatre formes d'accession au statut d'artisan :

Selon Zarca (1979), l'analyse des cheminements professionnels d'artisans permet de mettre en évidence un « pôle patronal » où se concentrent la majorité des « artisans-héritiers » auquel s'oppose un pôle « ouvrier » où dominent les artisans issus des classes populaires, lequel constitue souvent une manière d'échapper à une situation d'emploi précaire. Ces deux formes d'accession au statut d'artisan ont toujours existé : l'accession traditionnelle de père en fils faisant suite à un héritage et l'accession traditionnelle d'origine populaire qui constitue une promotion sociale. On peut également opposer aujourd'hui à un artisanat traditionnel et relativement stable dont la reproduction de la force de travail reposait sur l'apprentissage, une troisième forme d'accession à l'artisanat : des jeunes, souvent des diplômés de lycées professionnels, qui se mettent à leur compte avec l'aide de leur famille. Enfin, existe une quatrième forme d'accession de promotion ouvrière risquée, avec de jeunes individus sans véritable formation mais qui tentent leur chance dans l'artisanat après avoir exercé plusieurs emplois salariés.

Ainsi s'opposent une forme d'artisanat plutôt « patronale » et une forme plutôt ouvrière, dualité qui tend à recouvrir des distinctions entre secteurs d'activités (alimentation, menuiserie, plomberie etc. d'un côté ; peinture en bâtiment, maçonnerie-plâtrerie, taxis de l'autre).

Paradoxalement, il apparaît que les artisans situés au plus près du pôle « esprit d'entreprise » sont précisément les artisans « héritiers », tandis que la « mentalité artisanale traditionnelle », la plus conforme au modèle wébérien, caractérise les artisans tardivement installés, d'origine ouvrière. En somme, « les plus artisans des artisans » sous le rapport de l'origine sociale et du mode d'accès à la profession ne le sont plus quand on se réfère à l'ethos économique (Zarca, 1986a).

- **Un statut indépendant revendiqué et valorisé**

Si les manières d'accéder à la condition d'artisan diffèrent, les artisans partagent le statut d'indépendant. Ils ont ainsi en commun une position avantageuse par rapport à celle de l'ouvrier : « celle du maître par rapport au compagnon, de l'indépendant par rapport au salarié, mais aussi celle de l'homme moral par rapport à la masse des ouvriers d'industrie, d'autant moins enclins à valoriser le travail qu'ils sont moins qualifiés » (Zarca, 1986b). Ils ont été le plus souvent seuls au début de l'existence de l'entreprise artisanale qui a nécessité un fort investissement personnel, et dont ils se sentent « le géniteur ». Selon Ramé et Ramé (1995), c'est sur ce point précis que s'enracinent les relations de paternalisme si usitées dans ce milieu professionnel : « toute greffe sur la cellule initiale, sous forme d'employé ou d'apprenti, se trouvera, plus ou moins, dans une position infantilisante de dépendance. La prégnance des indépendants sur le jeu des relations se base et se légitime sur une vaste entreprise de morale, sur un discours idéologique vis-à-vis du travail. Ils sont les « meilleurs » parce qu'ils ont réussi à acquérir et à conserver le statut indépendant. En tant que tel, l'exemple moralisateur de leur ascèse qu'ils personnifient doit servir de modèle et d'idéal au travailleur dépendant » (Ramé & Ramé, 1995, p. 39)

- **Le désamour pour la forme scolaire de transmission**

Une autre caractéristique commune aux artisans est l'incompréhension et les griefs à l'encontre de l'institution scolaire (Ramé & Ramé, 1995). D'après Moreau (2003, p. 154), le désamour scolaire puise ses racines dans l'anti-intellectualisme récurrent des catégories populaires. Ainsi, les maîtres d'apprentissage, par leur origine sociale fréquemment populaire, se défient du caractère abstrait des études classiques prolongées. Les « à quoi ça sert ? » ou « pour en venir à quoi ? » sont monnaie courante dans le milieu artisanal (Ramé & Ramé, 1995, p. 58). Ce phénomène serait expliqué par une double détermination. La première est économique : les couches populaires les plus défavorisées ne peuvent se permettre de miser sur un long investissement scolaire de leurs enfants. Dans ce cadre, l'apprentissage est une voie idéale surtout « si un habitus travailleur, allant à l'encontre d'une possibilité d'ascèse scolaire, est intériorisé dès le plus jeune âge […] » (p. 60). La seconde détermination relève du traditionnel héritage « Tel père, tel fils » : un artisan espère toujours voir son

fils prendre sa succession ou au moins qu'il apprenne un métier manuel et devienne artisan à son tour, ce souhait ne favorisant pas l'alternative scolaire.

2.5. Maître d'apprentissage : une fonction peu définie

Avant d'étudier les spécificités de l'expérience/activité des artisans engagés dans la fonction de maître d'apprentissage, nous nous sommes intéressés à la fonction de maître d'apprentissage en elle-même. Trois caractéristiques peuvent être soulignées : elle consiste en une fonction réglementée mais peu définie sur le plan pédagogique ; elle suppose la mise en œuvre d'un dispositif de tutorat ; elle exige une collaboration étroite entre l'entreprise et le CFA et apparaît de ce fait difficile à mettre en œuvre.

- **Une fonction réglementée**

Actuellement, la fonction de MA est définie par le Code du travail sur des critères de compétences qui dépendent du niveau de qualification et/ou du temps d'expérience professionnelle du professionnel concerné.

L'article L. 117-3 définit « la condition de compétence professionnelle exigée d'un maître d'apprentissage » en ces termes:

1. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un titre relevant du domaine professionnel correspondant à la finalité du diplôme ou du titre préparé par l'apprenti et d'un niveau au moins équivalent, justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé de deux années ;

2. Les personnes justifiant d'un temps d'exercice d'une activité professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou le titre préparé d'une durée de trois ans et d'un niveau minimal de qualification qui est déterminé par la commission départementale de l'emploi et de l'insertion ;

3. Les personnes possédant une expérience professionnelle de cinq ans en rapport avec le diplôme ou le titre préparé par l'apprenti après avis du recteur, du directeur régional de l'agriculture et de la forêt ou du directeur régional de la jeunesse, des sports et des loisirs. Faute de réponse dans un délai d'un mois suivant la saisine de l'autorité compétente, l'avis est réputé favorable. ».

Ainsi, selon cette définition, la formation des apprentis et la fonction de MA peuvent être assurées par l'ensemble du personnel de l'entreprise. Il suffit, pour cela, d'être titulaire d'un diplôme ou un titre au moins égal à celui préparé par l'apprenti ou de justifier d'un minimum de trois années d'expérience professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou par le titre. Concernant, le nombre d'apprentis autorisé, chaque MA peut accueillir en même temps deux apprentis ou élèves en DIMA et, en plus, un apprenti redoublant. Cette règle peut être assouplie pour tenir compte des spécificités de certaines branches professionnelles (pharmacie, coiffure…). Ces limites sont fixées par arrêté interministériel. Le MA a, théoriquement pour mission, d'accompagner l'apprenti tout au long de

sa collaboration avec l'entreprise, afin de lui permettre de développer ses compétences professionnelles, d'accéder à une qualification professionnelle sanctionnée par un diplôme. Il suit son évolution professionnelle et scolaire et il est l'interlocuteur du CFA, le tout sans pour autant abandonner les autres missions de son poste.

Trois autres articles du Code du Travail visent à préciser la nature des missions qui incombent au MA.

L'article L117-5 précise que « toute entreprise peut engager un apprenti si l'employeur déclare prendre les mesures nécessaires à l'organisation de l'apprentissage et s'il garantit que l'équipement de l'entreprise, les techniques utilisées, les conditions de travail, d'hygiène et de sécurité, les compétences professionnelles et pédagogiques ainsi que la moralité des personnes qui sont responsables de la formation sont de nature à permettre une formation satisfaisante ».

L'article L117-6 mentionne que « l'employeur est tenu d'inscrire l'apprenti dans un centre de formation d'apprentis assurant l'enseignement correspondant à la formation prévue au contrat ».

L'article L117-7 impose à l'employeur « d'assurer dans l'entreprise la formation pratique de l'apprenti. Il lui confie notamment des tâches ou des postes permettant d'exécuter des opérations ou travaux conformes à une progression annuelle définie par accord entre le centre de formation d'apprentis et les représentants des entreprises qui inscrivent des apprentis dans celui-ci ». Ainsi, « **l'employeur s'engage** à faire suivre à l'apprenti la formation dispensée par le centre et à prendre part aux activités destinées à coordonner celle-ci et la formation en entreprise. Il doit inscrire et faire participer l'apprenti aux épreuves du diplôme ou du titre sanctionnant la qualification professionnelle prévue par le contrat».

Enfin, l'article L117-4 définit les missions **du MA** qui, dans la cadre du parcours de formation de l'apprenti, est celui qui :

- **accueille** l'apprenti dans l'entreprise,
- **présente** le personnel et les activités de l'entreprise à l'apprenti,
- **informe** l'apprenti de l'ensemble des règles et usages internes à l'entreprise,
- **accompagne** l'apprenti dans la découverte du métier,
- **organise** et **planifie** le poste de travail de l'apprenti,
- **permet** à l'apprenti d'acquérir les savoirs professionnels nécessaires à l'exercice du métier,
- **s'informe** du parcours de formation de l'apprenti au CFA et des résultats obtenus,
- **accueille** le formateur du CFA responsable du suivi de l'apprenti en entreprise,
- **évalue** l'acquisition des compétences professionnelles de l'apprenti.

Il doit donc, pendant toute la durée du contrat d'apprentissage, permettre à son apprenti de développer ses compétences professionnelles et suivre son évolution sur le plan scolaire. Il est l'interlocuteur du CFA.

Pour tenir véritablement son rôle auprès de l'apprenti, le MA doit connaître l'environnement réglementaire du contrat d'apprentissage et appréhender parfaitement sa fonction professionnelle et formatrice.

Si le législateur a précisé quels étaient les critères en matière d'expérience et de qualification professionnelle, le contexte de son intervention apparaît peu réglementé. Contrairement aux autres pays européens, en France, la formation des MA n'est pas obligatoire. Les MA n'ont pas, non plus, la possibilité de se référer à un cahier des charges précis des situations d'apprentissage à mettre en œuvre, comme par exemple dans les systèmes duaux allemand et suisse, où les objectifs de la formation sont clairement identifiés et définis de manière spécifique pour chacun des deux partenaires de l'alternance (Imdorf, Granato, Moreau & Waardenburg, 2010 ; Romani, 2004).

Ce flou législatif contribue à générer des interprétations différentes de ce en quoi devrait consister la fonction et les missions du MA. Pour tenter de définir davantage les cadres d'intervention du MA, de nombreux partenaires tentent aujourd'hui de formaliser des guides de bonnes pratiques. Par exemple, le Centre National de la Fonction Publique Territoriale[21] (CFNPT) édite un Guide de l'apprentissage qui définit le MA comme un *« professionnel qui accompagne l'apprenti de façon régulière avec un objectif de développement des compétences »*. Pour le CFNPT, le choix de devenir MA relèverait d'une « vocation ». Dans ce contexte, certaines *compétences* et *qualités* sont requises pour honorer cette fonction :

- être motivé et volontaire, avoir envie de transmettre ses savoirs professionnels ;
- être reconnu pour son professionnalisme en termes : d'expertise technique ; de relationnel ; de culture institutionnelle ;
- être capable de transmettre et donc faire preuve d'écoute et d'empathie ; savoir communiquer ; savoir remettre en question ses pratiques ; travailler en binôme (co-construction, délégation…) ; faire preuve d'initiative ; savoir organiser et planifier ; faire progresser en autonomie ; s'adapter ;
- être capable d'évaluer en faisant preuve : d'objectivité ; d'esprit d'analyse ; d'une démarche positive et constructive.

Dans ce guide, comme dans beaucoup d'autres, les missions du MA sont définies en termes d'objectifs [*contribuer à l'acquisition, par l'apprenti, des compétences nécessaires à l'obtention du titre ou du diplôme préparé, en liaison avec le CFA : il assure donc la formation pratique et organise le travail de l'apprenti],* d'un rappel de l'inscription dans un système de formation en alternance CFA-entreprise [*il confie à l'apprenti des tâches permettant l'exécution de travaux conformes à la progression annuelle de la formation dispensée par le CFA*], de responsabilité [*il est le garant du suivi de l'apprenti et du développement de ses compétences ; il assume les fonctions de tuteur.*] et de compétences [*être capable de transmettre, d'évaluer etc.*].

[21] http://www.lapprenti.com/upload/docs/guide_apprentissage_fonction_publique.pdf

Ces guides insistent tout particulièrement sur l'importance des compétences pédagogiques des MA ou encore leur motivation (Rushe, 2007). Dans cette perspective, pour être un « bon » MA, il conviendrait de posséder avant tout des qualités sociales et pédagogiques (Kergoat, 2007) spécifiques considérées comme indispensables à l'exercice de la fonction de MA.

De ce fait, au-delà des obligations légales, selon ces guides de « bonnes pratiques » d'autres critères sont à prendre en considération lors de la désignation du tuteur, comme ses qualités pédagogiques. Celles-ci peuvent avoir été révélées lors d'expériences antérieures d'intégration de stagiaires ou de jeunes recrues, « mais c'est avant tout la motivation du maître d'apprentissage qui compte » (Rushe, 2007). Ce sont donc les « qualités sociales » (Kergoat, 2007) de l'artisan ou du salarié qui décideront de son aptitude à assumer la fonction de maître d'apprentissage. Cependant, il va de soi que la question du choix d'un tuteur ne se pose pas pour les toutes petites entreprises sans salarié : de fait, le patron est le maître d'apprentissage, et dans ce cas, il lui suffit de répondre aux critères légaux pour pouvoir recruter un apprenti.

- **Une fonction qui relève d'un dispositif de tutorat**

L'apprentissage salarié peut être défini comme un dispositif de formation en situation de travail qui se trouve à la croisée de deux logiques : productive et éducative. Afin de mieux cerner la fonction de maître d'apprentissage, nous nous sommes intéressés aux travaux sur les pratiques d'accompagnement en matière de formation en entreprise qui sont aujourd'hui très diversifiées : *counseling, coaching, sponsoring, mentoring* côtoient tutorat, conseil, parrainage ou compagnonnage. Si elles sont toutes fondées sur une dimension relationnelle forte et l'idée d'un cheminement en commun, chaque forme s'inscrit dans un contexte professionnel spécifique, s'adresse à un public différent et en réponse à des objectifs précis. Le principe générique est qu'un jeune salarié peu expérimenté puisse se référer à un salarié plus expérimenté pour effectuer son travail. Ces pratiques peuvent être ou non institutionnalisées, elles s'inscrivent dans des traditions culturelles différentes : « le mentorat correspond à une pratique organisationnelle plutôt anglo-saxonne tandis que le tutorat prend ses racines dans le système dual allemand et l'apprentissage » (Cohen-Scali, 2008).

Le mentorat : accompagnement à la socialisation en entreprise

Le mentor est décrit par Baugh et Scandura (1999) comme « un individu plus expérimenté qui a réussi à l'intérieur d'une organisation, et qui procure un soutien, relatif au déroulement de carrière, à un individu moins expérimenté ». Certains auteurs insistent sur l'intensité de la relation entre une personne chevronnée et une autre personne qui permet le partage d'expérience en vue de favoriser le développement personnel et professionnel de cette dernière (Chao, Walz & Gardner, 1992 ; Noe, Greenberger & Wang, 2002 ; Russel et Adams, 1997). Cette relation a été conceptualisée par Kram (1983) à partir du modèle de développement identitaire d'Erikson (1972). Cette relation

d'accompagnement qui s'étale au maximum sur 5 ans évolue en 4 étapes distinguées par Kram (1983) :

1/ **Début de la relation** (6 à 12 mois) : créer les bases d'une relation de confiance. Apprendre à se connaître

• Préciser les attentes mutuelles

• Clarifier les objectifs et les règles du jeu (fréquence des rencontres, type de disponibilité, thématiques à aborder, etc.)

• Etape qui débouche sur la confiance et le respect mutuels.

2/ **Moment où l'on cultive et développe la relation**

• Développement et approfondissement de la relation : le mentoré profite des conseils, des appuis, de la rétroaction et de l'expertise du mentor

• Apprentissage significatif pour le mentoré

• Développement de compétences particulières adaptées au contexte du mentoré

• Appui du mentor en vue d'identifier les actions appropriées pour atteindre les objectifs professionnels définis et de relever les défis stimulants pour le mentoré.

3/**Fin de la relation**

• Le mentoré devient plus autonome, plus indépendant et travaille à redéfinir d'autres objectifs de développement professionnel

• Moment d'exprimer sa gratitude auprès du mentor et de faire le deuil de la relation

• Définition du type d'appui nécessaire à la gestion des autres étapes de développement professionnel du mentoré.

4/ **Redéfinition de la relation**

• Le mentor et le mentoré redéfinissent leur relation sur des bases plus égalitaires

• Moment pour gérer les enjeux liés à cette séparation

• Établissement d'un système de soutien mutuel pour l'avenir.

Kram (1983) distingue deux fonctions du mentor : le développement de carrière (protéger et donner des défis, guider pour parvenir à réaliser certains objectifs) et des fonctions psychosociales (fournir des modèles de rôles, conseiller, favoriser la résolution de problèmes, développer des sentiments positifs et une aide) (Cohen-Scali, 2008). Kram soutient que la relation est d'autant plus profitable que le mentor couvre ces deux rôles, ce que montrent les études de Chao et al. (1992) et celle d'Allen et al. (2004) qui relient les relations positives significatives entre les fonctions de mentorat à une meilleure adaptation des jeunes à leur situation de travail. Ceux qui ont bénéficié d'un mentorat ont davantage de promotions, sont plus satisfaits de leur emploi, sont plus engagés dans leur carrière, envisagent plus souvent de rester dans leur organisation et ont des salaires plus élevés (Cohen-Scali, 2008).

La fonction de MA ne relève pas d'un dispositif de mentorat qui ne s'inscrit pas dans un projet à terme préfixé et qui n'est pas formalisé par un contrat d'apprentissage ou de professionnalisation. Le mentorat vise surtout à instaurer une relation de confiance qui s'épanouit dans le temps et perdure, souvent de manière très informelle, tandis que l'objectif du tutorat est avant tout l'acquisition de compétences à partir de la formation en situation de travail.

Le tutorat : des modalités particulières de transfert de savoirs professionnels

Le titre de tuteur tend à remplacer d'anciennes appellations telles que maître-formateur ou d'application dans le domaine de la formation, maître d'apprentissage ou de stage.

Selon le dictionnaire des concepts clés de la pédagogie (Raynal & Rieunier, 2012), le tuteur est un salarié de l'entreprise qui a pour fonction de faire acquérir (à l'apprenant)" les savoirs professionnels convenus, selon une progression déterminée", et d'être "la référence (de l'apprenant) dans l'entreprise". Boru (1996) définit le tutorat comme étant « …un ensemble de moyens humains et organisationnels qu'une entreprise (et particulièrement certains de ses salariés appelés tuteurs) met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants ». Pour la Revue Recherche et Formation (n°22, 1996), le tutorat est "l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement". Ces définitions présupposent l'existence d'un corpus de savoirs professionnels, maîtrisés par le tuteur, qu'il s'agit de transférer à des salariés en alternance, jeunes ou adultes, ou à des salariés en professionnalisation. Le tutorat se distingue de l'enseignement classique qui implique un professeur et des élèves par une formation individualisée – par exemple un maître d'apprentissage et un apprenti – et plus ou moins réglementée ; par exemple, un étudiant peut occuper un rôle de tuteur auprès d'un autre étudiant, tandis que la fonction tutorale dans une entreprise peut être soumise à un statut juridique précis.

Boru (1996) distingue trois formes de tutorat. **Un tutorat « spontané »,** peu formalisé, qui se pratique dans tous les milieux professionnels selon les initiatives et interactions qui s'opèrent entre salariés, apprenants et employeurs. Les personnes qui l'exercent ne sont pas toujours désignées en tant que tuteurs, et aucune réglementation ne s'applique à cette forme de tutorat. **Le « tutorat institué »** est régi par un cadre législatif ou réglementaire, et principalement dans le cadre des formations en alternance. La désignation des tuteurs est officielle **Le « tutorat organisé »** vient enrichir la structure de formation existante, pour les grandes entreprises ou peut constituer la base de la fonction formation, pour les petites et moyennes entreprises.

L'objet du tutorat, c'est donc avant tout l'acquisition de compétences à partir de la formation en situation de travail. Les compétences visées sont généralement explicitées, et évaluées, soit au travers d'un référentiel de certification (pour les jeunes en alternance, par exemple), soit via un référentiel de formation, ou simplement une fiche de poste.

Si une certaine approche de la fonction de tuteur (Boru & Leborgne, 1992 ; Vanderpotte, 1992) est devenue une sorte de langage commun des pédagogues, des institutionnels et des milieux économiques, et le cadre de référence des actions de formation de tuteurs, il existe dans les faits une grande diversité de fonctionnement de l'alternance et de la fonction tutorale ainsi que des modes d'implication des entreprises dans ce dispositif de formation. Agulhon et Dechaux (1996, p. 28) montrent que l'hétérogénéité des entreprises (taille, secteur d'activités), de leur division sociale du travail et de leur organisation du travail (dont l'intensité des relations avec les organismes) infléchissent la formalisation de la prise en charge des jeunes. Ils proposent une typologie synthétique de quatre formes de tutorat qui dépendent plus selon eux du « contexte socio-organisationnel de l'intervention des tuteurs que de leurs qualités propres ou des caractéristiques des jeunes » (p. 30) :

1. Des tuteurs qui s'appuient fortement sur les attentes des enseignants ou des formateurs pour organiser l'activité des jeunes. Ils ont acquis une expérience tutorale et ont à cœur de construire une progression pédagogique, ou bien de suivre celle proposée par le référentiel et s'inscrivent dans une **logique d'organisation des apprentissages**. Ce sont souvent de jeunes salariés (ingénieur, BTS, Bac professionnel ou brevet de technicien) que l'on retrouve dans des petites et moyennes industries (PMI) mais aussi dans quelques grandes entreprises.

2. Des tuteurs qui ne se réfèrent pas au référentiel, qui occupent les jeunes sans vraiment donner de sens à leur travail, qui cantonnent les apprentis dans des travaux subalternes ou décalés par rapport à leurs attentes. Ils s'inscrivent dans une **logique de gestion de la mise au travail,** usent d'une main d'œuvre d'appoint ou ont une conception rigide de la mise au travail et ne souhaitent pas perdre leur temps avec les jeunes sur lesquels ils tiennent des propos négatifs ainsi que sur l'école.

3. Des tuteurs que l'on rencontre plus souvent dans l'entreprise traditionnelle, industrielle ou artisanale, et qui insistent sur la nécessité d'une forme spécifique de socialisation au travail industriel : « les jeunes sont là pour intégrer des savoir-être : le temps industriel et les 3/8, la chaleur, le bruit, la station debout, la vigilance aux machines et la disponibilité pour intervenir, les horaires » (p. 31). Dans cette **logique d'intégration des normes de la production**, il s'agit d'apprendre aux jeunes à respecter des règles strictes et à suivre des cadences de production, l'école étant considérée comme « un lieu beaucoup trop douillet » (p. 31) pour y apprendre un métier. « Perte de temps pour les tuteurs et perte de productivité pour l'entreprise, le manque d'expérience des jeunes invite à réduire le tutorat à sa plus simple expression » (p. 32). On retrouve ces formes de tutorat dans des petites et grandes entreprises, qui forment à différents niveaux de qualification (V, IV voire III), et qui vivent mal les transformations technologiques et organisationnelles contemporaines.

4. Enfin, dans de nombreuses grandes entreprises, des tuteurs se contentent d'immerger les jeunes dans le monde du travail en les cantonnant à un rôle d'observateur. Ils ne s'intéressent pas à leurs stagiaires, ne connaissent pas leur niveau de formation, tolèrent seulement leur présence et n'ont pas besoin de les utiliser. Ces tuteurs participent d'une **logique d'accueil formel,** une forme d'inertie

conséquente à la dichotomie entre politique de formation de la direction qui ne s'apparente pas à une prise en charge réelle des jeunes, et une diffusion des fonctions tutorales dont la démultiplication et la segmentation noient la responsabilité des individus.

Agulhon (2000) estime qu'à l'exception peut-être de certaines grandes entreprises, ces différents modes d'intégration sont en rupture avec le modèle scolaire d'acquisition des compétences. Certaines entreprises, grandes ou petites, utilisent cette main d'œuvre d'appoint qui leur est offerte : les travaux proposés aux jeunes sont alors liés aux besoins du service, et peu ou pas à la progression proposée. Dans une logique qui s'oriente plus sur la formation du jeune, les grandes entreprises sont celles qui formalisent le mieux l'organisation des stages, tandis que les petites et moyennes entreprises (qui accueillent majoritairement les apprentis de niveau V) n'ont plutôt pas de politique définie et réagissent au coup par coup ; elles construisent parfois des relations avec des établissements scolaires quand il y a affinités ou besoins réciproques. Dans ce cas, les tuteurs tiendront un discours plus positif sur la formation, et connaissant mieux les diplômes ils répondront aux attentes des enseignants et des élèves en tâchant de leur donner des travaux compatibles avec leur formation (Agulhon, 2000, p. 62).

2.6. Maître d'apprentissage : une fonction difficile à mettre en œuvre

Le tutorat dans le contexte de l'apprentissage salarié est très peu réglementé. Le maître d'apprentissage n'a pas la possibilité de se référer à un cahier des charges précis des situations d'apprentissage à mettre en œuvre. Sa mission s'inscrit de fait dans le cadre d'une formation en alternance qui suppose une étroite collaboration entre les trois partenaires que sont le CFA, le maître d'apprentissage et l'apprenti. Nous verrons que cette articulation entre les trois partenaires ne va pas de soi. Différents travaux qui ont étudié les conditions de réussite de l'alternance et de l'efficacité du tutorat montrent que celles-ci dépendent pour une grande part de la qualité de cette collaboration.

2.6.1. La réussite de l'alternance apparaît très dépendante de la qualité de la relation entre le tuteur, l'apprenti et l'école

Le cadre de la formation en alternance dans laquelle s'inscrit l'apprentissage salarié suppose une articulation entre l'entreprise, l'apprenti et le CFA. Si l'articulation entre l'école et l'entreprise apparaît comme un élément indispensable à la réussite de l'alternance, elle semble souvent difficile à établir. Plusieurs travaux ont ainsi constaté l'existence d'une « collaboration minimale dans de nombreux cas, qui se réduit à une juxtaposition entre une formation théorique et technique à l'école et des apprentissages pratiques sur le lieu de travail » (Veillard, 2009, p. 125). Nous avons vu qu'à l'exception de la forme de tutorat inscrite dans une logique d'organisation des apprentissages, ces différents modes d'intégration sont en rupture avec le modèle scolaire d'acquisition des compétences

(Agulhon, 2000). Or l'efficacité didactique de l'alternance est soumise à une organisation pédagogique spécifique : « Seuls un tutorat efficace, un suivi des périodes en entreprises, des échanges et des analyses de pratiques, des espaces de médiation professionnelle, des bilans d'expériences, un pistage des organisateurs de l'action, une mise en écriture, une éducation des choix, des contrats d'objectifs peuvent permettre la prise en compte de la dimension hautement singulière de tout apprentissage et accompagner l'apprenant dans ses apprentissages » (Fernagu-Oudet, 2007, p. 9) . Il apparaît primordial de sortir du principe de relative autonomie des institutions impliquées (entreprise, centre de formation, famille…) pour considérer qu'un dialogue est nécessaire entre elles en particulier sur le plan pédagogique (Veillard, 2009).

Ainsi, la mise en place d'outils pédagogiques spécifiques ne suffit pas à garantir à elle seule la réussite de la formation par alternance, qui apparaît très dépendante de la qualité de la coopération, du dialogue existant entre le tuteur, l'apprenant et l'ensemble des partenaires (formateurs, autres salariés…) impliqués dans la formation (Veillard, 2009).

2.6.2. L'alternance ne correspond pas à la culture des entreprises (Agulhon, 2000)

Souvent les partenaires potentiels ne partagent pas la même vision de la formation et n'arrivent pas à établir des partenariats significatifs et durables.

Une relation école-entreprise souvent inexistante

Les entreprises entretiennent avec l'école des rapports diversifiés et à géométrie plutôt variable (Capdevielle et al. 2006 ; Mazalon & Landry, 1998 ; Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995). Le cloisonnement de la pédagogie et le non-respect des exigences en matière de collaboration mutuelle de la Loi de 1987 illustrent ce que Combes (1984) appelle *l'alternance juxtapositive*[22] qui s'organise de fait quand l'entreprise domine largement le processus de formation pratique et dans la mesure où l'articulation entre centre de formation et milieu professionnel est quasi inexistante. Pour Agulhon, (2002) « l'alternance ne correspond pas à la culture des entreprises, ni aux modes de régulation du marché du travail, elle a du mal à s'instituer et entraîne des effets pervers déjà énoncés et dénoncés :

[22]Elle concerne plus particulièrement les petites entreprises individuelles car la formation de l'apprenti y est tributaire de la spécialisation de l'entreprise et de son degré de mécanisation. Le CFA devra alors compléter la formation pratique en fonction de l'examen de manière à combler les lacunes. Dans ce cas, les deux types de formation, à l'école et à l'entreprise, sont juxtaposés, c'est-à-dire sans effet réciproque l'une sur l'autre. L'alternance est dite « liée » lorsque les relations entre l'entreprise et le CFA sont organisées, étroites et régulières. C'est plus souvent le cas dans des entreprises dites moyennes ou grandes qui peuvent proposer différentes tâches car l'entreprise doit pouvoir connaitre le degré de progression de l'apprenti au CFA pour pouvoir l'affecter à des tâches de plus en plus complexes.

sélection des jeunes sur leur niveau, leur statut ou la renommée de leur établissement, usage abusif d'une main d'œuvre d'appoint et report des embauches sur contrat ordinaire. […] elle s'inscrit dans des politiques de gestion de main-d'œuvre qui procèdent de négociations conflictuelles » (Agulhon, 2002, p. 152).

Une dissymétrie des relations école-entreprise

Agulhon (2000) explique la dissymétrie des relations école-entreprise par le fait que ce sont les établissements scolaires qui sont censés conduire le processus, prendre contact avec les tuteurs avant le stage, leur préciser les objectifs de la formation et leurs attentes en terme de contenu et d'évaluation (p. 57). Selon l'auteur, la transposition d'objectifs pédagogiques en objectifs et pratiques professionnelles est entre autres un obstacle qui réduit le dialogue école-entreprise. Cette difficulté se cristallise lors de l'évaluation des périodes en entreprise. Les maîtres d'apprentissage ne se sentent pas légitimés dans leur rôle d'évaluateurs, car les critères qu'ils adoptent ne correspondent pas à ceux des enseignants. Ils évaluent des savoir-être quand les enseignants souhaitent évaluer des savoir-faire précis. Ces derniers corrigent l'appréciation du tuteur et le mettent ainsi en porte à faux vis-à-vis de l'institution et des élèves (Beaud & Pialoux, 1999 ; cités par Agulhon, 2000, p. 58)

Si l'importance du rôle tuteur dans la réussite de l'alternance est bien mise en exergue dans ces études, on connaît peu aujourd'hui les spécificités de la mise en œuvre du tutorat au sein de l'apprentissage.

Nous avons montré que l'histoire des rapports sociaux en France a chargé l'apprentissage de ses contradictions : l'entreprise est désormais engagée dans un partenariat avec l'école et l'apprentissage tend de plus en plus à rejoindre la norme scolaire en matière d'évaluation et de définition des parcours de formation. Or la formation professionnelle en France est souvent considérée dans le système scolaire français comme une orientation « par défaut », destinée aux élèves les plus en difficulté.

Dans ce contexte socialement dévalorisé, comment les maitres d'apprentissage, héritiers d'un capital culturel spécifique et pratiquant depuis des siècles une formation fondée sur la transmission du métier « sur le tas », exercent-ils leur mission ? Que sait-on des modalités d'exercice de la fonction de MA dans le cadre du tutorat ?

DEUXIEME PARTIE : REVUE DE QUESTION ET ANALYSE DES MODELES THEORIQUES

Chapitre 3. Analyser les modes d'exercice de la fonction de MA : des pratiques tutorales à l'activité tutorale

3.1. La diversité des pratiques tutorales

Les maîtres d'apprentissage sont aujourd'hui largement sollicités dans le champ de la formation professionnelle initiale. Reconnus en tant que « clés de voûte » du système de formation en alternance, leurs pratiques restent néanmoins encore trop peu connues. Et ce, bien que l'importance de leur rôle ait été mis en évidence dans les processus de socialisation professionnelle des jeunes en formation (Cohen-Scali, 2010), tout particulièrement dans la genèse des ruptures de contrat (Capdevielle & de Léonardis, 2010 ; Lamamra & Masdonati, 2009).

Les résultats des recherches sur la socialisation professionnelle (Cohen-Scali, 2010) montrent que « l'environnement humain dans lequel le jeune doit réaliser son travail dans l'entreprise est déterminant sur l'évolution des représentations de soi et du travail » (p. 191). Ainsi, une bonne intégration dans l'entreprise tend à produire chez les apprentis des représentations plus positives de soi et des attitudes d'implication dans le travail. A l'inverse, une intégration difficile conduit plutôt à des interrogations sur soi et à des réorientations qui fragilisent ces jeunes confrontés à des remaniements identitaires. Plus généralement, les conditions d'organisation de la formation – mise en situation et expérimentations professionnelles réelles - jouent un rôle majeur dans la construction de l'identité professionnelle du jeune. Or, « le fonctionnement actuel des dispositifs de formation alternée ne semble pas accorder une place suffisante aux processus de construction identitaire et, par conséquent, provoque rarement les effets souhaités dans le domaine des attitudes et comportements » (Cohen-Scali, 2000, p. 204). Ces résultats peuvent être mis en perspective avec des recherche sur la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage qui ont mis en évidence le rôle majeur joué par les conditions d'accueil, de formation et de travail organisées dans le cadre de l'alternance dans la construction des parcours de formation des apprentis (Capdevielle & de Léonardis, 2010 ; Lamamra & Masdonati, 2009). Ces travaux montrent que de nombreuses ruptures de contrat d'apprentissage sont dues en partie à l'absence de cadre de formation véritablement formalisé au sein de l'entreprise et aux formes de discrimination subies par les jeunes au sein de l'entreprise (Capdevielle & de Léonardis, 2010), de mauvaises relations sociales dans le contexte du travail et à des conditions difficiles d'apprentissage, à des déceptions liées à l'activité professionnelle mise en œuvre, mais aussi à des mauvaises conditions de travail (Lamamra & Masdonati, 2009), un environnement de travail de mauvaise qualité (conditions de travail non formatrices, inadéquation avec la formation suivie, exigences de productivité non

supportées, non-respect de la personne dans son travail, horaires excessifs ou inadaptés etc. (Cart et al. 2010).

Si le rôle des pratiques tutorales a bien été pressenti dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage, plus particulièrement dans les processus de construction identitaire de l'apprenti, elles restent pourtant mal connues. Font défaut des travaux qui permettraient de les définir, d'en dresser une typologie afin de dégager les facteurs expliquant leur diversité.
Nous pouvons néanmoins nous appuyer sur certaines recherches conduites dans le champ des sciences de l'éducation, de la sociologie ou encore de la psychologie sociale du travail et des organisations pour en examiner quelques modes d'approche.

3.1.1. L'étude des pratiques tutorales dans le champ des Sciences de l'Education

Dans les années 1970-1980, se sont développées des recherches en sciences de l'éducation sur les « pratiques éducatives ». Ces travaux visent à décrire et comprendre les processus à l'œuvre dans les pratiques pédagogiques, privilégiant dans les recherches les pratiques enseignantes. Celles-ci sont un de ces objets de recherche complexes, un objet carrefour spécifique aux Sciences de l'éducation, qui relève d'une pluralité d'approches disciplinaires : psychologique, sociologique, pédagogique, didactique, épistémologique (Altet, 2002).

Nous nous sommes intéressés aux recherches centrées plus particulièrement sur les pratiques tutorales mises en œuvre en entreprise. Elles mettent l'accent sur les conditions inhérentes à la transmission de savoir au sein de l'interaction apprenti/maître d'apprentissage : par exemple, la réflexivité au cœur du processus d'apprentissage (Geay, 2007), ou encore l'analyse du rôle des interactions verbales entre tuteur et apprentis (Filliettaz, de Saint Georges, & Duc, 2006 ; Kunegel, 2011).

Ainsi, Geay (2007) met en exergue le rôle majeur de l'expérience pour qu'il y ait possibilité de transmission et place la réflexivité au cœur du processus d'apprentissage. Il s'agit de transformer le travail en expérience formatrice pour l'apprenti, car toute expérience n'est pas apprentissage ; l'expérience, toujours particulière et singulière, doit être réfléchie et généralisée au-delà du cas rencontré, et donc en partie en rupture avec l'expérience personnelle pour qu'elle devienne formatrice. Le rôle du tuteur est alors essentiel : « Son expérience constitue sa légitimité mais c'est l'expérience que va vivre l'alternant qui devient centrale. [...] Le tuteur doit faire expérimenter le « choc du réel » pour que le travail soit réellement une expérience formatrice, et pour cela il lui revient d'organiser le travail pour qu'il soit formateur et non simple succession de tâches répétitives » (p. 33). Si une

expérience n'est pas « réfléchie, relue, redite, analysée, débriefée, problématisée », alors il ne peut y avoir apprentissage (p. 34).

D'autres travaux s'intéressent plus spécifiquement aux dimensions sociocognitives de l'acte de transmettre comme par exemple en Suisse ceux de Filliettaz sur le rôle des modalités d'organisation des interactions verbales entre tuteur et apprenti sur l'apprentissage du métier (Filliettaz et al. 2006) ou encore, en France ceux de Kunegel (2011) qui, observant et analysant les interactions apprentis/maîtres d'apprentissage, propose un modèle diachronique de la médiation en situation de travail.

Filliettaz explore les liens possibles entre des problématiques éducatives et les méthodes d'analyse des discours et de l'activité dans le champ du travail en contexte industriel. Ses intérêts scientifiques portent principalement sur les rapports entre discours et action (linguistique du discours et de l'interaction ; théories de l'action), les rapports entre langage et travail (le rôle du langage dans la planification, la conduite et la compréhension des pratiques professionnelles) et les rapports entre interaction et formation professionnelle (apprentissages au travail ; étayage et accompagnement en formation ; dimensions relationnelles et identitaires des interactions en formation).

Nous nous sommes intéressés à l'étude des formes d'interactions verbales entre le maître et l'apprenti (Filliettaz et al. 2006) qui montrent qu'elles contribuent à ouvrir un « espace de reconnaissance » de l'apprenti par la communauté professionnelle, lui permettant d'occuper une place au sein des hommes de métier.

C'est en étudiant les dynamiques collectives qui se mettent en place à l'occasion de l'apprentissage d'un métier en situation de formation professionnelle initiale que l'équipe a porté attention à l'organisation des interactions verbales. Les chercheurs se sont intéressés plus spécifiquement au fonctionnement du discours analogique dans ces interactions[23]. Ils montrent que les enjeux qui président à ces « pratiques coopératives » ne relèvent pas seulement « des processus cognitifs de transformation des savoirs professionnels à des fins de didactisation, mais renvoient également aux modalités de participation des acteurs et aux stratégies déployées par ceux-ci pour prendre leur place dans des communautés de pratiques » (Filliettaz et al. 2006, p. 19). Selon les auteurs, la communauté de pratique peut être définie comme un ensemble de relations entre des personnes, des activités et le

[23]Les données exploitées dans cette étude sont en lien avec un programme de recherche consacré à la problématique de la mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Elles consistent principalement en des enregistrements audio-vidéo impliquant des apprentis dans différents métiers (mécanicien d'automobiles, automaticien, monteur électricien). Ces enregistrements ont été réalisés au cours d'une année d'observation de différents milieux de travail et de formation et d'une présence régulière des chercheurs sur les terrains concernés. Ils portent d'une part sur des situations d'interactions entre des apprentis et des enseignants dans des écoles professionnelles, et d'autre part sur des interactions entre ces mêmes apprentis et des formateurs ou simplement d'autres professionnels dans les entreprises.

monde, et constitue une condition intrinsèque de la construction des savoirs. Dans ce contexte, l'apprentissage est un processus situé qui peut être étudié comme un processus qui prend place dans et à travers des actions situées : il est lié à des circonstances matérielles et sociales, elles-mêmes constituées historiquement et culturellement. Le processus d'apprentissage est ainsi lié à l'activité dans laquelle il prend place et se développe. Il émerge des interactions entre les acteurs et leur environnement social.

Les résultats de ces études sur les pratiques de tuteurs en formation professionnelle initiale ont mis l'accent sur les dynamiques collectives à l'œuvre dans les situations d'apprentissage, sur les modes et la qualité des interrelations entre un apprenti et son maître d'apprentissage, et plus précisément sur l'importance de la constitution de ce couple dont la fonction est d'éveiller le désir de chacun des protagonistes de jouer son rôle : apprendre, transmettre (Filliettaz et al. 2006 ; Geay, 2007). Cependant, elles se centrent plus sur les interrelations entre les acteurs au sein de la situation d'apprentissage, et sur les processus d'apprentissage qu'aux pratiques tutorales proprement dites.

Kunégel (2007, 2011) s'est intéressé aux conditions de la constitution du couple apprenti-maître, jusqu'à sa rupture symbolique lorsque le jeune est devenu relativement autonome dans le métier. Nous avons porté un grand intérêt à ses travaux récents (2007, 2011) sur les pratiques tutorales, car ils ont porté sur les maîtres d'apprentissage travaillant dans le secteur de la maintenance automobile soit dans le contexte d'apprentissage salarié de niveau V qui est celui de notre recherche.

Afin de construire un modèle général de la médiation en situation de travail, des enregistrements audio et vidéo de toutes les interactions verbales et agies pendant une journée complète de chacun de 14 couples maîtres/apprentis ont été réalisés. L'observation et l'analyse des actions produites par ces tuteurs ont permis de caractériser des logiques tutorales après avoir dégagé des formes de l'intervention de tutelle. Kunégel propose une structure conceptuelle du tutorat (figure n°1), caractérisé jusqu'alors par une organisation plutôt improvisée.

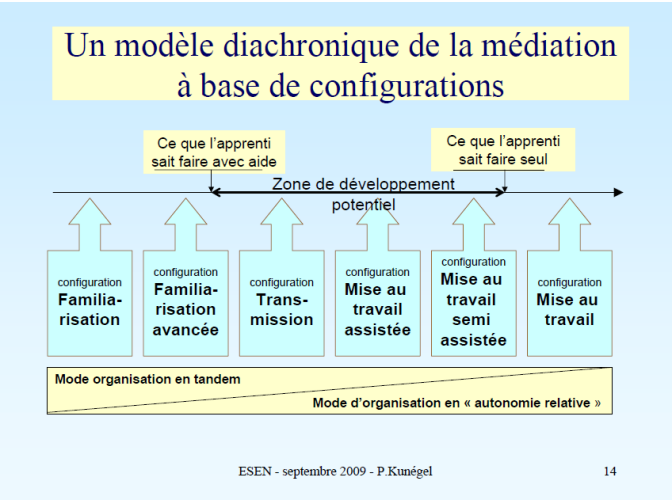

Figure 1 : un modèle diachronique de la médiation à base de configurations (Kunégel, 2009)

Le contexte de la mobilisation des six configurations[24] dégagées par la recherche est formalisé dans le schéma ci-dessus. Rappelons que la notion de *zone de développement potentiel* proposée par Vygotski définit la zone des apprentissages possibles, délimitée par ce que le sujet ne sait pas encore faire, puis par ce qu'il est en mesure de faire seul plus tard ; elle précise les limites de l'intervention pédagogique pertinente. Or il est intéressant de remarquer, avec Kunégel, que la moitié des configurations se trouve à l'extérieur de cette zone, constat qui vient bousculer les acquis de la pédagogie sur l'apprentissage des savoirs. *Familiarisation* et *Familiarisation avancée* sont des analyses descriptives inédites d'une période de l'apprentissage restée obscure et incompréhensible jusqu'à ces travaux. C'est au tout début de l'apprentissage que se met en place la constitution du couple apprenti/maître. Il décrit le mode opératoire de cette constitution, qui semble à première vue se limiter à une instrumentalisation de l'apprenti au service du maître au cours des premières semaines en entreprise (passer le balai, etc.) souvent dénoncée dans la littérature. Il faut pourtant bien réaliser l'écart immense existant entre le jeune apprenti qui a tout à apprendre d'un métier et l'expertise de son maître. Il s'agit d'une période de familiarisation, au cours de laquelle le maître ne donne jamais d'explications concernant la planification des tâches confiées à l'apprenti puisqu'elles ne sont pas encore à la portée de celui-ci. De nombreux enjeux de la formation existent durant cette période comme l'apprentissage des opérations de base apparemment faciles afin de réduire la complexité des situations (apprendre à serrer correctement une vis, par exemple), l'imprégnation du jeune de l'ambiance de l'atelier et des expressions du métier ; le jeune apprend les premières règles implicites du métier d'apprenti : l'attention, l'ordre, la responsabilité (pp. 85-98). La mise à contribution de l'apprenti pour des opérations d'exécution simple et pour rendre service permet la construction d'un « contexte commun dans lequel l'intercompréhension et l'imitation sont possibles » (p. 258). La maturation du potentiel à apprendre de l'apprenti se poursuit lors de *familiarisation avancée*, l'écart d'expérience entre le maître et l'apprenti s'est un peu réduit permettant la production des premiers commentaires « dont le rôle est plus d'ouvrir de nouveaux horizons qu'à permettre la maîtrise immédiate de la situation » (p. 103). Kunégel (p. 258) résume la suite l'enchaînement des formes d'accompagnement : « […] Lorsque le potentiel de l'apprenti arrive à maturité, apparaît la *transmission.* Là, les échanges ont pour objectif la maîtrise effective de la tâche. L'activité est aménagée, les interactions se structurent : le maître interpelle, questionne, vérifie la compréhension… ; l'apprenti prend la main, propose des solutions, argumente…Cette étape franchie, c'est le début de l'émancipation progressive de l'apprenti. Il est sommé de prendre en charge l'activité de manière assistée : les tuteurs prescrivent et contrôlent l'exécution de très près. Ensuite la mise au travail est *semi-assistée* lorsque l'apprenti est capable

[24] Définition de la notion de configuration proposée par Kunégel (2011, p. 85) : « Une configuration est une succession organisée de séquences, fortement installée dans une routine, contingentée par le contexte productif, à travers laquelle maître et apprenti ont la possibilité d'intervenir en fonction d'un intérêt partagé qui peut poursuivre des objectifs propres. Les configurations peuvent se développer en une structure hiérarchisée qui intègre les configurations plus rudimentaires. Elles sont la marque d'une organisation invariante de la conduite de l'activité et possèdent une plasticité qui les rend adaptables aux situations ».

d'assurer, en partie, la conduite de la tâche, d'anticiper les erreurs en initiant les demandes d'aide. Enfin, la *mise au travail* est mobilisée lorsque l'apprenti sait agir seul, les échanges se réduisant essentiellement aux consignes ».

Ainsi, l'immersion en entreprise ne suffit pas en soi pour qu'il y ait apprentissage. Le modèle diachronique du tutorat montre clairement que les maîtres ont un modèle de progression implicite, organisé par *le jugement d'imputation sur la compétence et le potentiel de l'apprenti* (p. 257). La réussite de l'apprentissage dépend largement de l'engagement et de l'intérêt du jeune, de l'attention que le tuteur va lui accorder et du projet de l'entreprise (main d'œuvre d'appoint, formation maison, période d'essai, transmission du métier, etc.).

Le regard porté par Kunégel sur ce que font les tuteurs en entreprise apporte une contribution importante à l'analyse des pratiques tutorales en situation de travail.

Cependant, ces recherches ont mis l'accent sur les *conditions idéales* présidant à la transmission de savoir au cœur de la formation professionnelle initiale. A titre d'exemple, la construction du modèle a nécessité l'observation de dyades apprenti-maître qui fonctionnent, les tuteurs sélectionnés pour la recherche l'ont été en fonction de deux critères : « 1) la bonne appréciation portée à leur endroit par l'apprenti, 2) leur désignation par l'entreprise à cette fonction » (Kunégel, 2011, p. 38). Dans ce contexte, nous pouvons nous demander si l'organisation diachronique de la formation se déroulerait de la même façon dans une situation moins idéale, et si la réponse était non, quelles seraient les configurations affectées, de quelles manières et pourquoi ? Nous nous demandons aussi pourquoi un maître accordera de l'attention a à un jeune, et pourquoi un autre n'en accordera pas ? Pourquoi les mobiles de recrutement sont-ils différents d'un artisan à un autre, pourtant issus du même tissu socio-économique et culturel ?

3.1.2. Les apports des sociologues à l'analyse des pratiques tutorales : témoignages des acteurs de l'apprentissage

En sociologie, des enquêtes de terrain auprès d'apprentis et de maîtres d'apprentissage ont permis un état des lieux des enjeux sociaux de la formation professionnelle par apprentissage, mettant en évidence la complexité de l'intégration à ce mode de formation, la diversité du déroulement des apprentissages et l'intérêt des trajectoires individuelles qui en découlent (Ramé & Ramé, 1995). Moreau (2003) s'appuie sur les résultats d'une enquête réalisée conjointement par l'INSEE et l'Université de Nantes, entre 1995 et 2000 sur les apprentis dans les Pays de la Loire pour décrire *le monde apprenti* « sans parti pris ni compromis, à partir d'enquêtes de terrain, et donne à voir tant l'histoire de l'apprentissage, les transformations en cours, que la vie apprentie, ses conditions de travail et d'insertion » (4ème de couverture de l'ouvrage *Le monde apprenti* de Gilles Moreau, 2003).

Chapitre III Analyser les modes d'exercice de la fonction de MA : des pratiques tutorales à l'activité tutorale

Des modes d'exercice de la fonction tutorale sont abordés – souvent de manière indirecte – dans ces recherches à partir du vécu des apprentis et du témoignage des maîtres d'apprentissage. Nous nous sommes attachés à repérer des modalités d'exercice de la fonction de tuteur mises en exergue dans ces travaux, bien que ces pratiques n'en aient pas été spécifiquement l'objet. Cette lecture nous a permis de repérer 3 dimensions principales permettant de décrire ce qui se fait en entreprise : les modes de recrutement d'un apprenti, les manières dont la formation est organisée et pratiquée en entreprise par le tuteur, et enfin les relations de l'entreprise avec le CFA.

- **Des modalités de recrutement d'apprenti plus ou moins formalisées**

Si les motifs subjectifs et objectifs du recrutement sont souvent décrits dans la littérature (Imdorf, 2007 ; Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995), les pratiques effectives de sélection le sont moins. Les procédures employées sont effet non seulement différentes d'un secteur à l'autre mais également d'une candidature à l'autre au sein d'une seule et même entreprise (Imdorf, 2007). « […] la rédaction sur place d'une lettre de motivation, l'appréciation du CV et du niveau scolaire du candidat, voire la consultation de ses derniers bulletins scolaires » constituent les pratiques de sélection le plus souvent mises en œuvre (Moreau, 2003, p. 176). Des entretiens de sélection sont pratiqués avec le jeune et/ou avec les parents du jeune. Surtout au niveau V, une période d'essai préalable à l'embauche correspond à une seconde phase du recrutement, elle est moins systématique lorsque le candidat est adressé par des relations familiales ou professionnelles. L'essai préliminaire peut durer de deux à quinze jours et n'est pas rémunéré (Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995). Il arrive aussi que le recrutement de l'apprenti ne soit pas issu d'une démarche préalablement déterminée ; c'est parce que l'occasion se présente que le maître d'apprentissage accepte d'accueillir un jeune dans l'entreprise (Capdevielle-Mougnibas et al. 2006 ; Moreau, 2003).

Ces travaux mettent en évidence l'importante diversité des modalités de recrutement existant au sein de la population des maîtres d'apprentissage, mais ne nous éclairent pas sur les facteurs ayant pu contribuer à la diversité de ces pratiques de recrutement.

- **Des modes diversifiés d'organisation de la formation au sein de l'entreprise**

« La relation de formation qui unit l'apprenti à son maître n'est pas monolithique » (Moreau, 2003, p. 204). Nous avons repéré une grande diversité des modalités d'exercice de la fonction tutorale d'après les témoignages d'apprentis recueillis dans le chapitre VIII consacré à « la vie apprenti » dans l'ouvrage de Moreau (2003, pp. 203-230).

La formation en entreprise est sensée être à la charge du maître d'apprentissage, mais il existe des pratiques de délégation de la fonction de tuteur à des salariés, par exemple. Le temps que le maître

d'apprentissage consacre à l'apprenti est variable. Il y a les maîtres d'apprentissage qui « n'acceptent pas les erreurs », ceux qui « donnent une bonne explication du métier », ou à l'inverse ceux qui font faire « des tâches qui n'ont rien à voir avec le métier ».

Le défaut du cadre de formation offert par l'entreprise peut d'ailleurs constituer un motif de rupture de contrat d'apprentissage (Cart et al. 2010). Des maîtres d'apprentissage font « travailler l'apprenti tout de suite », d'autres attendent qu'il ait fait preuve de compétence. Certains « prennent le temps de bien expliquer », tandis que d'autres « demandent trop de travail et d'être efficace tout le temps» (Moreau, 2003).

Le respect ou le non-respect des conditions salariales (heures supplémentaires, par exemple) mais aussi ceux des règles de sécurité sur le chantier sont des spécificités de l'organisation de la formation au sein de l'entreprise.

Enfin, le statut de l'apprenti dans l'entreprise est varié, selon qu'un « espace de reconnaissance » (Geay, 2007) lui est offert ou non. Ainsi, un effet d'assignation est parfois imposé à l'apprenti par le statut qui est le sien dans la hiérarchie de l'entreprise, « une place de larbin », et dans certaines entreprises existent d'autres formes de dévalorisation comme les insultes par exemple (Capdevielle-Mougnibas et al. 2006).

Ces travaux ont l'intérêt de privilégier le croisement des points de vue des acteurs concernés pour appréhender l'expérience et les représentations que se font les apprentis de l'apprentissage et de leurs maîtres d'une part, et, d'autre part, l'expérience et les représentations que se font les MA de leur expérience de tutorat et des jeunes qu'ils accueillent. Ces travaux montrent bien qu'il existe une grande diversité des formes d'apprentissage selon les niveaux de formation, et au sein d'un même niveau de formation. Ils permettent ainsi de repérer différentes actions que les MA déclarent mettre en œuvre dans le cadre de l'apprentissage, sans toutefois expliquer suffisamment la raison de cette diversité, ni pourquoi les MA privilégient telle ou telle modalité de leur pratique de tuteur.

3.1.3. Les apports de la psychologie à l'étude des pratiques tutorales

Dans le champ de la **psychologie du travail**, les travaux sur les dispositifs de formation en apprentissage se focalisent sur le versant pédagogique du dispositif de formation en alternance, en cherchant à identifier les facteurs qui permettent d'optimiser ce type de formation.

Des chercheurs (par exemple Orly & Culliver, 2007 ; Orly & Orly, 2011 ; Orly, 2003) ont mis en évidence le rôle essentiel du tuteur dans la transmission du savoir et la nécessité, en matière de pédagogie par alternance, de mettre en place une analyse différée des situations de travail, fondée sur un questionnement réciproque entre apprentis et maîtres d'apprentissage. Orly et Culliver (2007) montrent que les apprentis sont éminemment actifs dans l'appropriation des savoirs et techniques

professionnels : l'apprenti doit, pour identifier le savoir en usage dans telle ou telle situation, comprendre par l'analyse ce qui organise l'efficacité de cette action. Les inférences et les prises d'information de l'apprenti ont un rôle essentiel pour appréhender la situation. Ce processus, écrivent les auteurs, dépend et participe de l'expérience de l'apprenti qui le construit. Mais s'ils décrivent comme Geay (2007) l'activité d'agencement des savoirs par les apprentis, recomposition qui conditionne la maîtrise d'un savoir-faire professionnel, Orly et Culliver (2007) mettent l'accent sur l'importance d'une « reconnaissance réciproque » dans la relation maître-apprenti pour la conquête d'une place reconnue. Le maître a dans ce dispositif un rôle essentiel puisque cette modalité particulière de transmission passe d'abord par la reconnaissance des compétences par le tuteur. Delbos (1997) souligne que la transmission ne peut se faire sans identification à un maître : « Toute personne en situation d'apprentissage est dans une situation où se pose pour elle la question de l'identification à quelqu'un qui est censé être dans une position de maîtrise [...] Si ce processus ne se met pas en marche, je ne vois pas comment il pourrait y avoir de transmission car s'en est le moteur même » (citée par Orly & Culliver, 2007, p. 52). Autrement dit, faire reconnaître ses compétences par le maître, c'est lui donner la preuve des qualités éprouvées par l'exercice même du travail. Le développement des compétences est tributaire des signes de reconnaissance échangés dans le couple apprenti-maître. La condition pour que s'instaure une transmission est qu'un « espace de reconnaissance » soit ouvert à l'apprenti et occupé par lui. Ainsi, les auteurs en concluent que « plutôt qu'inculcation, passation des moyens ou des secrets de la maîtrise, la transmission ainsi envisagée est plutôt passation d'une place (ou d'un pouvoir) censée être une place de maîtrise. Ce qui implique que l'apprenti(e) se saisisse et dépasse les attributions venant d'autrui, par une revendication d'appartenance et de qualités professionnelles » (p. 54).

Une autre approche, issue de la **psychodynamique du travail**, s'intéresse également aux conditions de travail et de formation des apprentis en Suisse (Lamamra & Masdonati, 2009) pour montrer, en écho aux recherches menées en France (Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010 ; Cart et al. 2010) comment les arrêts anticipés de formation doivent être envisagés comme résultant de stratégies mises en œuvre par les apprentis pour échapper aux situations de souffrance parfois vécues en entreprise.

Les **approches psychosociales** de l'alternance s'intéressent aux dispositifs de formation en alternance car ils permettent des comparaisons avec des élèves ou étudiants préparant les mêmes diplômes par la voie scolaire de formation (Cohen-Scali & Pouyaud, 2011). Ces approches étudient deux grands types de processus psychosociaux : les représentations sociales d'une part, et d'autre part l'identité de soi. Les représentations sociales sont le thème qui a été le plus largement exploré par les psychologues (par exemple Castra, 2003 ; Clénet, 1993 ; Papet & Louche, 2004 ; Poplimont, 2003). Ces recherches

soulignent l'influence des dispositifs de formation professionnelle sur l'évolution et la transformation des représentations sociales et des conduites. D'autres recherches sur l'alternance adoptent un paradigme différent relatif à la construction identitaire. Les travaux sur la construction et la transformation de l'identité des jeunes adultes montrent que la situation d'apprentissage favorise la construction d'une identité sociale et professionnelle (Devos, 1994). Cohen-Scali et Moliner (2008) ont montré le rôle des représentations sociales du travail et des représentations de soi, sur la construction de l'identité professionnelle, laquelle est structurée par l'interprétation que font les individus des faits, des situations et des contextes professionnels. Dans ce processus de construction identitaire est mis en avant le rôle décisif du contexte professionnel de la formation, lié à la qualité des interactions sociales et professionnelles d'une part, et d'autre part, à la nécessité de multiplier les expérimentations.

Ces approches psychologiques tentent ainsi d'articuler une perspective dialectique, attentive aux conditions objectives auxquelles sont confrontés les différents acteurs de l'apprentissage sans négliger les processus subjectifs en jeu (Cohen-Scali & Pouyaud, 2011). L'analyse des pratiques tutorales ne fait donc pas spécifiquement l'objet des travaux des psychologues, qui tentent plutôt dans le champ de la formation professionnelle, de formaliser la complexité des situations d'alternance caractérisées par une juxtaposition de temps, d'institutions, de lieux de personnes.

La formation en alternance semble constituer un terrain propice aux travaux de recherche sur les pratiques professionnelles, en raison du statut de l'expérience de l'activité que fait l'alternant, des modalités d'accompagnement et des questions posées par la formation des tuteurs, des enjeux d'une pédagogie en prise avec la réalité des situations de travail (Champy-Remoussenard, 2005).

L'ensemble des travaux relatifs aux modes d'exercice de la fonction tutorale présentés dans cette revue de question montrent que ces modes d'exercice se caractérisent avant tout par leur extrême hétérogénéité, mais aussi par leur manque d'intelligibilité. Les pratiques de maîtres d'apprentissage sont souvent décrites dans la littérature par leur aspect « informel » qu'il conviendrait de structurer (Geay, 1998, 2007), ou encore qualifiées de « spontanées, improvisées et approximatives » (Vanderpotte, 1992, cité par Kunégel, 2011). Les tuteurs, exerçant une fonction non formalisée, éprouvent des difficultés à exprimer et à analyser leur pratique (Vincent, 1981).

Les pratiques des tuteurs dans les entreprises semblent donc difficiles à cerner : sur quelles démarches – formalisées – d'analyse des pratiques professionnelles s'appuyer pour progresser dans leur connaissance ?

3.2. Analyser les pratiques tutorales : étudier le versant subjectif de l'activité

Généralement, le terme « pratique » concerne toute activité humaine qui entraîne une transformation de la réalité. Emprunté au terme latin « practice » (1256), il désigne la vie active, en opposition à la contemplation, la méditation, selon la distinction instaurée par Platon entre pratique et théorie. Le dictionnaire Larousse définit la pratique comme « Application, exécution, mise en action des règles, des principes d'une science, d'une technique, d'un art, etc., par opposition à la théorie ». Elle peut donc être décrite en termes d'actions, de comportements et de règles instrumentées, elle est le nom de « l'agir professionnel » (Altet, 2002, p. 33). Il semblerait que « la pratique » n'est pas une théorie abstraite et généralisée. On peut l'énoncer d'une façon générale, la référer à un style ou à des modèles : elle relève du réalisé, de l'observable. Pour Malglaive (1990, p. 41), « La pratique, c'est ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes ».

Analyser les pratiques mises en œuvre par les artisans se heurte à plusieurs problèmes théoriques qui font débat dans la littérature.

Une première difficulté réside dans la polysémie de la notion de pratique qui constitue au final un terme générique renvoyant à d'autres notions susceptibles de relever de cadres théoriques très hétérogènes : action, activités, travail, etc. (Marcel, Orly et al. 2002). De fait, les termes d'actions, d'activité(s), de pratiques sont souvent mal stabilisés voire non distingués.

Une seconde difficulté relève de la manière de concevoir la nature de l'objet à étudier et les méthodologies susceptibles de permettre de l'appréhender.
Certaines approches définissent les pratiques professionnelles comme relevant de l'observable. Elles « privilégient l'observation directe ou instrumentée des situations, les analyses de type comportementaliste et les traitements statistiques des données de l'expérience, comme ceux de Ketele (1992), de Maurice (1996) ou de Burton et Flammang (2001) » (Marcel et al. 2002, p. 142). Dans ce paradigme expérimental, seuls comptent les faits observés, lesquels sont expliqués par des relations de causalité linéaire entre variables indépendantes et variables dépendantes.

D'autres approches tentent d'étudier non plus ce qui se fait et qui se voit, mais au contraire ce qui ne voit pas (les mobiles, l'inaccompli etc.) et que l'on ne peut saisir (dans certaines limites) qu'à travers ce que les acteurs peuvent en dire.
Notre revue de question des travaux consacrés à la diversité des pratiques tutorales au sein des formations par alternance révèle l'existence de ce clivage entre des travaux centrés sur l'observable ou l'inobservable.

Ainsi certaines approches s'intéressent plus particulièrement à *l'action,* qui peut d'après Marcel, Orly et al. (2002) se décliner en trois observables : les interactions verbales (ou comportements verbaux, catégorisés ici en fonction de leurs contenus, de leurs destinataires ou de leurs tonalités dans des grilles comme celle de Flanders), le comportement des acteurs (déplacements, lieux ou matériel utilisé, etc.), et dans l'analyse des pratiques enseignantes, les modalités pédagogiques (par exemple les « traces de l'action » laissées par les documents produits par les élèves).

D'autres études mettent l'accent sur *l'activité du sujet* (sa subjectivité, son expérience et sa construction de la situation), d'autres sur *les situations de travail* (dont le statut dépend des significations que lui accordent les sujets concernés), d'autres enfin sur *les communications* (soit les interactions susceptibles de rendre compte de la négociation et de la construction d'une activité, d'une situation).

Dans le champ de la formation, avec le passage de la notion de qualification à celle de compétence[25], à une conception du savoir comme étant relativement coupé de ses conditions effectives et concrètes de mise en œuvre, s'est substitué une conception dans laquelle l'effectuation de l'activité est centrale (Giger & Stroumza, 2007). La place grandissante accordée aux notions de professionnalisation et de compétence nécessite que soient formalisés les savoir-faire propres à une pratique professionnelle, et au-delà que soit rendue accessible le réel de l'activité[26] qui ne se laisse pas saisir par l'observation tant il est lesté d'invisible et d'inaccompli (Clot, 1999, 2008).
Les difficultés et les limites épistémologiques que nous avons soulignées à propos de l'analyse des pratiques professionnelles ont conduit plusieurs champs à considérer la parole comme une voie permettant d'accéder à l'agir humain au-delà de sa facette observable. Dans cette perspective, une double approche de l'analyse des pratiques professionnelles est possible : les pratiques peuvent être observées ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs, ou à l'inverse, être observées ou commentées par les acteurs eux-mêmes. Au sein de chacune de ces deux grandes approches, elles peuvent donner lieu à des observations de faits et de phénomènes, ou faire l'objet de discours (oral ou écrit).

[25] Dans le domaine de la formation des adultes, la plupart des formateurs ne se contentent pas d'agir au niveau des qualifications, mais souhaitent aussi intervenir sur la compétence, sur une capacité par définition située. Les formations visent désormais les compétences à acquérir, et ce faisant ont produit une remise en question des dispositifs de formation classiques, et par là même l'identité des formateurs et des enseignants (Giger & Stroumza, 2007).
[26] Le concept de réel de l'activité (Clot, 1999, p. 119) rend compte des tensions, au sein de l'activité, entre ce qu'elle est et ce qu'elle pourrait ou non devenir. L'activité au sens large, c'est aussi « ce qui ne se fait pas, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter —paradoxe fréquent — ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire; ce qui est à refaire et tout autant ce qu'on fait sans avoir voulu le faire » (Clot, 2008, p. 89).

Chapitre III Analyser les modes d'exercice de la fonction de MA : des pratiques tutorales à l'activité tutorale

Nous nous proposons dans ce chapitre qui vise à nous donner une définition de la notion de pratique de nous intéresser plus particulièrement aux perspectives qui tentent de prendre en compte **l'inobservable dans l'analyse des pratiques professionnelle**

Comment les chercheurs recueillent-ils, analysent et interprètent-ils les paroles des praticiens ?

3.2.1. L'approche psychanalytique : l'analyse des processus inconscient

Le paradigme psychanalytique postule que l'inconscient est mis en scène dans toute relation professionnelle, à travers les processus de transfert et de contre-transfert. Dans ce contexte, la définition de la pratique - proposée par Beillerot (2003)[27] - insiste sur la nécessité de prendre en compte à la fois la réalité psychosociale institutionnelle de la pratique et sa dimension inconsciente : « La pratique est tout à la fois la règle d'action (technique, morale, religieuse) et son exercice ou sa mise en œuvre. C'est la double dimension de la notion de pratique qui la rend précieuse : d'un côté, les gestes, les conduites, les langages ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoqués. Les pratiques ont donc pour nous une réalité sociale, elles transforment la matière ou agissent sur des êtres humains, elles renvoient au travail au sens large. Elles sont une réalité psychosociale institutionnelle et se déploient toujours dans des institutions, une réalité psychique qui inclut la dimension inconsciente du sujet. Les pratiques sont donc des objets sociaux abstraits et complexes et ne sont pas des données brutes immédiatement perceptibles. Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse ».

Cette démarche d'analyse des processus inconscients permet de « découvrir de quelle manière les processus psychiques peuvent s'organiser et influer sur un sujet en situation d'action professionnelle : elle fournit des hypothèses sur les ressorts de cette influence » (Blanchard-Laville, 2006, p. 126). Par exemple, dans le cadre de l'analyse des pratiques des enseignants, il s'agit d'examiner pour eux-mêmes les éléments transférentiels adressés de l'enseignant aux élèves. Ce dévoilement des processus psychiques permet de repérer les difficultés rencontrées par les sujets à soutenir leur position enseignante : « la compréhension de ces difficultés permet de mieux appréhender les risques de dérapage en situation et de comprendre comment peuvent survenir les passages à l'acte conduisant à la rupture du lien didactique » (Blanchard-Laville, 2006, p. 129).

Sur le plan méthodologique, dans ce contexte, l'instauration de groupes d'analyse des pratiques professionnelles s'inscrit avant tout dans une perspective de formation et de professionnalisation des praticiens qui participent à ces dispositifs.

---

[27] Beillerot, J. (2003) L'analyse des pratiques professionnelle : pourquoi cette expression ? [Page WEB]. Accès : http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression

Deux grands types de dispositifs peuvent être mis en œuvre qui seront distingués en fonction de l'attention portée soit sur :

- l'activité professionnelle proprement dite : ce sont les valeurs, représentations, normes, croyances en rapport avec les situations professionnelles rapportées par les participants qui seront l'objet du travail d'exploration dans ces dispositifs. Dans cette perspective, « en intégrant les dimensions sociales et langagières de l'agir, elles (ces formes d'analyses des pratiques) parviennent à saisir le sens d'une action tel qu'il est attribué par une instance externe, mais elles ne parviennent pas à cerner l'action en tant qu'unité ayant un sens inhérent » (Plazaola Giger & Stroumza, 2007) ;
- les processus inconscients, qui seront privilégiés dans les groupes Balint, par exemple ; l'analyse des mouvements transférentiels et contre-transférentiels de praticiens intervenant sur la réalité psychique de sujets dont ils s'occupent constitue la principale visée de ces groupes d'analyse de pratique. Mais en se centrant exclusivement sur les sujets acteurs, sur leur histoire de vie et sur les processus inconscients en jeu dans les situations professionnelles, l'activité risquant alors d'être réduite au produit de la réflexion-interprétation.

3.2.2. L'approche socioconstructiviste : l'analyse de l'activité

Pour l'approche socioconstructiviste (Guba & Lincoln, 1998), les pratiques seraient la « trace » laissée par l'activité des sujets, qu'il s'agit d'examiner afin de pouvoir en comprendre la genèse. Les pratiques s'inscrivent dans une trame historique et contextuelle dans laquelle la dimension à l'autre est essentielle. La dimension sociale intégrée à la suite du débat entre Piaget et Vygotski (1934) permet d'élargir l'interaction entre l'individu et ses objets à celle du groupe et des membres du groupe. Dans cette perspective, « l'activité est l'unité de base » qui permet de penser les rapports entre caractéristiques sociales, interpsychiques, des conduites spécifiquement humaines, les rapports entre leurs versants objectifs et subjectifs, et donc les processus qui médiatisent les relations des hommes avec le monde qui les entoure (Vygotski, 1934).

Pour autant, la notion d'activité est l'objet de débats (Clot 1999 ; Leplat & Hoc, 1983) notamment pour savoir dans quelle mesure elle doit prendre en compte non seulement ce que le sujet fait mais également ce qu'il ne fait pas, ne peut faire, choisit de ne pas faire et qui demeure en lui, bien que non effectif dans l'action. Si l'analyse du travail opère une distinction fondatrice entre tâche et activité, entre « ce qu'il y a à faire » et « ce que l'on fait », c'est que ce qui est réalisé ne correspond jamais exactement à ce que la prescription en dit. Dans cet écart, il y a toute la contribution que chaque opérateur doit apporter pour donner au prescrit son effectivité. La tâche n'est, ainsi, à proprement parler, jamais « exécutée » mais toujours repensée, réorganisée, transformée en fonction de situations concrètes variant constamment et de chaque sujet particulier dont la biographie, la formation, l'expérience sont singulières. C'est à cette mobilisation subjective dans les situations, cet « usage de soi » (Schwartz, 2000) que l'on réserve, en règle générale, le terme d'activité, marqué du double sceau

de la singularité du déroulement des actions et des sujets s'y engageant. Au-delà du « réalisé », l'activité renvoie au réel du travail qui inclut, comme nous l'avons précisé plus haut toute la dimension de l'inaccompli et de l'invisible.

L'analyse de l'activité du sujet repose alors sur un paradoxe : elle échappe largement à l'observation parce que les personnes y investissent une expérience difficile à saisir, y compris par elles-mêmes. Dans cette perspective, la parole est considérée comme le moyen privilégié d'accéder au réel du travail, de l'appréhender dans sa complexité et dans ses dimensions cachées. Des méthodes indirectes d'accès à ce qui ne peut être observé, aux rapports que le sujet entretient avec sa propre activité ont ainsi été développées : entretiens, auto-confrontations simples ou croisées, instruction au sosie, récits, qui toutes mobilisent à un moment ou à un autre le langage. Ces méthodes utilisées dans le domaine de l'analyse du travail le sont également depuis un certain nombre d'années dans les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles dans le champ de la formation. Par exemple, considérant l'activité enseignante comme un travail et s'inscrivant dans la démarche de la clinique de l'activité, Faïta (2007) utilise la méthode de l'autoconfrontation croisée des actions de deux professeurs des écoles en situation de classe, dialogue qui aboutit à la transformation des conceptions et des positions initiales, renseignant ainsi sur ce qui est en jeu dans le travail réel et permet de comprendre la nature et la genèse des difficultés récurrentes éprouvées dans la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement des mathématiques.

Le chercheur et le formateur se trouvent dès lors confrontés dans leur pratique à devoir recueillir, analyser, interpréter les paroles de praticiens. C'est bien souvent à partir de ces paroles qu'ils tentent de (se) construire une compréhension de la situation de travail, de cerner la nature du problème auquel doit faire face le dispositif de formation et c'est également par la parole qu'ils tentent, dans l'échange avec le praticien, de développer sa pratique.

Si nous voulons expliquer la diversité des pratiques tutorales mises en œuvre en entreprise, nous devons nous intéresser à l'activité des maîtres d'apprentissage, en tant qu'elles révèlent d'épreuves subjectives, inobservables, qui émergent des rapports entre ce qu'ils font et ce qu'ils ne font pas, entre ce qu'ils devraient faire et ce qu'ils font. Pour ce faire, nous avons mobilisé le modèle hiérarchique de l'activité proposé par Leontiev (1975) qui aborde l'activité à partir des conflits internes qui l'animent et lui garantissent son dynamisme et qu'il décrit comme « un processus caractérisé par des transformations constantes » (p. 121).

3.3. Pour une définition des pratiques tutorales : le modèle hiérarchique de l'activité de Leontiev (1975)

Pour Leontiev (1972), le concept central de la psychologie est l'activité. Il définit celle-ci comme un processus porteur des contradictions motrices internes, des dédoublements et des transformations qui engendrent le psychisme, lequel est un moment nécessaire du mouvement propre de l'activité, de son développement.

Il en propose un modèle défini par trois niveaux, dont chacun est en étroite interaction avec les deux autres et se définit par son orientation vers un objet spécifique :

1. le niveau supérieur de l'activité intentionnelle, orienté vers des motifs[28], ou mobiles

Chaque mobile est lié à un objet qui satisfait un besoin. Il y a un lien direct entre besoins, désirs et intentions, les sujets recherchant des objets qui ont pour eux une valeur.

2. Le niveau intermédiaire de la planification et des stratégies d'action, orienté vers des buts conscients. Leontiev (1975, p. 113) définit l'action comme « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire à un processus soumis à un but conscient. »

3. Le niveau élémentaire des opérations de base, orienté vers les conditions pratiques de réalisation des actions. Ce niveau est constitué de savoirs et de procédures élémentaires, souvent automatisées en routines plus ou moins conscientes.

Deux principes complémentaires rendent la structure interactive et dynamique : chaque niveau sert de contexte organisateur pour le niveau inférieur et peut subir, au cours du temps et selon les circonstances, des transformations dans l'un quelconque des autres niveaux : « L'activité est un processus caractérisé par des transformations constantes. L'activité peut perdre le motif qui l'a fait naître et se transformer alors en une action réalisant peut-être un tout autre rapport au monde, une autre activité ; à l'inverse, l'action peut acquérir une force motivante autonome et devenir une activité particulière, enfin l'action peut se transformer en moyen d'atteindre un but, en opération capable de réaliser diverses actions » (Leontiev, 1975, p. 121). Les niveaux ne coïncident pas, il n'existe donc pas de relation directe de « cause à effet » entre chacun de ces étages puisque qu'une même chaîne d'action peut servir des buts différents, que ces buts peuvent être atteints par des modes opératoires différents.

[28] La notion de motif (ou de finalité dans d'autres traductions du russe) tient un rôle capital dans la théorie de l'activité, notamment en évinçant la notion de but (c'est-à-dire un résultat attendu), laquelle induit le problème de la stabilité de ce but en cours d'action. Leontiev (1976) signale à ce sujet que l'activité comprend des processus d'actions qui sont psychologiquement caractérisés par le fait que ce vers quoi ils tendent dans leur ensemble coïncide toujours avec l'élément objectif qui incite le sujet, c'est-à-dire le motif. En accord avec Rochex (1995, 43), nous lui préférons le terme de mobile « pour distinguer l'analyse de cette composante interne de l'activité des différentes théories de la motivation pensée sur le mode du préalable ou du renforcement extérieur à celle-ci».

Par exemple, dans les sociétés primitives, le besoin de se nourrir ou de se vêtir mobilisait l'activité du rabatteur participant à une chasse collective (premier niveau). Une activité se réalise par une série d'actions conscientes, guidées par un but plus précis (deuxième niveau), par exemple l'action « faire peur à une horde d'animaux[29] » a pour but de la faire diriger vers d'autres chasseurs. Leontiev souligne que le résultat des actions posées, telles que « faire peur aux animaux » l'éloigne, en quelque sorte, du résultat recherché puisque les animaux fuient. Ce qui donne son sens à l'action du rabatteur, c'est le fait qu'il sache que d'autres chasseurs, postés plus loin, là où les animaux fuient, se chargeront de poser les actions nécessaires pour satisfaire son besoin. Le troisième niveau est celui des opérations spécifiques, qui varient selon les conditions concrètes dans lesquelles elles ont lieu. Ainsi, les opérations qui permettent au rabatteur primitif de réaliser l'action « faire peur à une horde d'animaux » peuvent être exécutées différemment selon le nombre d'animaux, la topographie du territoire, le fait qu'il soit seul ou avec d'autres rabatteurs, etc.

Nous poursuivons en nous inspirant de cet exemple pour montrer comment des mobiles très différents peuvent sous-tendre l'activité : celui du rabatteur dans cette activité de chasse est de se nourrir et se vêtir, mais celui de son voisin peut être l'envie de se retrouver entre hommes, alors que les actions et opérations mises en œuvre par les chasseurs sont identiques. Les chasseurs peuvent utiliser des opérations différentes, l'un peut crier, l'autre agiter les bras, un troisième lancer des pierres, ils peuvent chacun les transformer ou les remplacer par d'autres en fonction de l'évaluation qu'ils font de leur efficience. L'action, comme « processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint » peut subir des variations en fonction de l'évaluation de son efficacité : si les animaux ne se sont pas déplacés vers les autres chasseurs, peut-être peut-on essayer de les attirer là où ils doivent aller plutôt que de les faire fuir, et l'action se transforme en « appâter les animaux » avec le même but à atteindre (les diriger vers d'autres chasseurs).

L'activité peut être aussi formatrice de nouveaux mobiles. Ainsi, à la poursuite d'un but, une action peut se retrouver face à des résultats qui se mettent à compter d'avantage pour le sujet que le mobile initial qui le poussait à l'accomplir. Cet inattendu peut devenir la source d'une autre mobilisation psychique, revalorisant le but antérieurement poursuivi en le mettant au service de nouvelles préoccupations. La formation de ces nouveaux mobiles est née après coup du réel de l'activité du sujet, constitué du rapport et des discordances entre les dimensions qui structurent l'activité.

Ces exemples montrent que l'analyse de ce rapport et de ces discordances entre les trois dimensions de l'activité définit trois niveaux de régulation de celle-ci qui rendent compte de sa nature dynamique :

- l'efficacité de l'action, soit le rapport entre les buts visés et les résultats obtenus ;
- l'efficience des modes opératoires, soit le rapport entre les buts et les moyens ;

[29] Une même action peut s'inscrire dans différentes activités : ainsi, l'action « faire peur à une horde d'animaux » peut s'inscrire dans une activité de chasse, mais aussi de défense, d'apprentissage etc.

- le sens de l'activité déterminé par le mobile de l'activité puisqu'il est « avant tout un rapport qui se crée dans la vie, dans l'activité du sujet ». Il est créé « par le rapport objectif […] entre ce qui l'incite à agir et ce vers quoi son action est orientée comme résultat immédiat. En d'autres termes, le sens traduit le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action » (Leontiev, 1972).

Il concerne directement le pouvoir d'agir (Clot, 2008) et par exemple peut se perdre « quand disparaît dans le travail du sujet […] le rapport entre les buts auxquels il faut se plier, les résultats auxquels il faut s'astreindre et ce qui compte vraiment pour eux » : « […] l'activité se trouve alors atteinte dans son développement possible » (Clot, 2008, p. 9).

Nous choisissons de prendre appui sur le modèle de l'activité de Leontiev pour nous donner une définition des pratiques tutorales. Pour nous, les pratiques tutorales renvoient aux actions et aux opérations ; aux buts visés et aux moyens mis en œuvre par les MA dans l'exercice de leur fonction.

Les pratiques tutorales n'existent que sous forme d'actions (par exemple « transmettre toutes les facettes du métier »), lesquelles peuvent être définies par leur but (par exemple « former un futur homme de métier »). Les modalités particulières des pratiques de tutorat (par exemple « montrer le geste professionnel à l'apprenti avant de le lui faire faire ») constituent les opérations, les moyens utilisés pour atteindre les buts.

Le sens de l'activité des tuteurs, qui traduit le rapport entre le mobile de l'activité (s'inscrire dans la tradition de formation de l'artisanat) et le but immédiat de l'action (former un futur homme de métier) est alors l'instance où se produit pour chaque sujet la dialectique activité-subjectivité : le sens permet de comprendre le versant conscient de l'activité (actions et opérations), et son versant moins directement accessible qui « renvoie à tout ce qui est constitutif de son rapport au monde, aux autres et à lui-même, aux processus subjectifs de genèse et de transformation de ce complexe de mobiles qu'est sa personnalité » (Rochex, 1995, p. 47).

Il s'agira d'étudier chacune des composantes de l'activité, les pratiques (actions et opérations) ainsi que les mobiles de l'activité, qui ont incité les acteurs à s'y engager. C'est en étudiant chacune de ces composantes et leurs relations mouvantes que nous pourrons tenter de rendre compte, dans un même mouvement, de la diversité des pratiques tutorales et du sens de l'activité tutorale.

C'est parce qu'il est question de sens que pour expliquer la variabilité des pratiques tutorales que nous nous sommes intéressée au rapport au savoir des tuteurs ; en tant qu'il nous semble devoir jouer un rôle central dans la construction des mobiles de ceux-ci. C'est ce que nous allons nous attacher à argumenter à présent.

CHAPITRE 4. LE RAPPORT AU SAVOIR : DEFINITIONS ET CONTROVERSES

Les chercheurs qui se sont intéressés à la fonction de maître d'apprentissage (par exemple Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995 ; Zarca, 1987, 1988) mettent l'accent sur la défiance des MA vis-à-vis de l'école et de la forme scolaire. Ils insistent sur les difficultés créées par la « scolarisation de l'apprentissage » qui peut créer des résistances chez des maîtres d'apprentissage en rupture avec le modèle scolaire de transmission du savoir et, par-là, entraver l'accueil des jeunes apprentis dans les entreprises.

Willis (1977) a été l'un des premiers à s'y intéresser en se montrant attentif à la dimension culturelle et conflictuelle de la scolarisation des classes populaires. Il a cherché à saisir, dans leur cohérence symbolique, les attitudes des jeunes d'origine ouvrière face à l'école, au travail ouvrier, à leur condition sociale et à l'avenir. Il décrit la culture anti-école (*counter-school*) comme le résultat d'une forme d'opposition culturelle de la classe ouvrière. En effet, selon Willis (1977) les élèves issus des classes populaires sont objectivement ceux qui ont le moins à attendre et à espérer de l'institution scolaire. Leur expérience du monde social ne les autorise pas à croire à ses promesses de mobilité sociale. Ils vont donc rejeter l'école avant qu'elle ne les rejette. Les résistances multiples qu'ils mettent en œuvre (manifestes aussi bien dans les conduites en salle de classe que dans le rapport aux savoirs ou les choix d'orientation) sont vécues comme les seules manières de se positionner face à un ordre des choses dont ils savent au fond qu'ils ne le renverseront pas et quelle place il leur réserve. Il s'agit de sortir du système d'enseignement aussi tôt que possible afin d'obtenir un emploi, généralement ouvrier, pour accéder rapidement à une indépendance financière, c'est-à-dire au statut valorisé d'adulte. La culture anti-école (*counter-school culture*) que développent les « gars » (*the lads*) dans le cadre du groupe de pairs emprunte largement selon Paul Willis à la culture d'atelier, telle qu'elle s'exprime dans les attitudes au travail des ouvriers, et notamment dans leur rapport à la discipline d'usine ou à l'autorité patronale. Ainsi, la culture anti-école est à la fois populaire et masculine, dans la mesure où elle se fonde sur l'opposition entre la « théorie », réduite par ces jeunes à un vernis inutile et prétentieux, et la « pratique », qui seule permet selon eux de juger un homme, mais aussi sur la valorisation viriliste du travail « manuel », ou plus précisément de l'engagement volontaire dans un travail physiquement éprouvant.

Les emprunts de la culture anti-école à la culture d'atelier sont ce que Willis nomme les «pénétrations», c'est-à-dire « les impulsions qui, à l'intérieur d'une forme culturelle, contribuent à faire en sorte que ses membres appréhendent leurs conditions sociales d'existence et leur position au sein d'un ensemble plus vaste [ici la classe ouvrière] » (Willis, 1977, p. 210). Ces « gars », qui ne sont pas des « pâtes molles » passives sur lesquelles agiraient les logiques de domination, s'opposent

parfois farouchement aux valeurs de l'institution et à l'idéologie scolaire (à ce que Willis nomme le « paradigme pédagogique » (p. 110).
Dans le même sens, Palheta (2012) dénonce une « idéologie de l'égalité formelle des filières (p. 312), et considérant l'enseignement professionnel comme un « ordre d'enseignement dominé » (p. 6), étudie ce que font les dominés de la domination qu'ils « subissent ». C'est le rapport des élèves de l'enseignement professionnel à la domination qui s'exercerait sur eux que l'auteur cherche à analyser. Il montre que certains de ces élèves, à des degrés divers et sous des modalités différentes, ne se plient pas à cette domination, y résistent, tentent d' « aménager leur condition présente » (p. 5).
Moreau (2003) comme Ramé et Ramé (1995), (mais aussi Hoggart (1970) et Mauger (1994), cités par Moreau, 2003, p. 154) analysent également le désamour pour l'école comme un refus a priori de la théorie assimilée de façon extensive à l'école qui puiserait ses racines dans l'anti-intellectualisme récurrent des classes populaires, traditionnellement éloignées de la culture et de la forme scolaire.

Du coup, il convient de s'interroger sur la possibilité d'un lien entre ce « désamour pour l'école » - que les MA, souvent anciens élèves de l'enseignement professionnel, ont pu et peuvent encore éprouver - et leurs modalités d'exercice de la fonction tutorale.
Peut-on envisager, par exemple, que ce désamour sous-tende, chez les MA, des mobiles susceptibles d'expliquer les difficultés de mise en œuvre d'une coopération avec le CFA et les échecs de l'alternance ? Plus largement, peut-on envisager que le parcours scolaire et professionnel du maître d'apprentissage ait une incidence sur la manière dont il conçoit et met en œuvre son activité de tuteur ?

Pour tenter de répondre à ces interrogations, nous avons choisi de nous intéresser aux modèles du rapport au savoir, qui invitent à étudier ensemble les processus sociaux et subjectifs à l'œuvre dans la construction du parcours de formation. La notion de rapport au savoir est utilisée depuis les années 1960 dans les domaines de la psychanalyse, de la sociologie et des sciences de l'éducation. Elle est devenue dans les années 1980-1990, organisatrice d'une problématique et de perspectives de recherches empiriques (Rochex, 2004).

Le syntagme « rapport au savoir » a été utilisé pour la première fois par Jacques Lacan à la fin des années 60. Il s'agit pour lui de montrer la façon dont la psychanalyse subvertit la question du sujet. La notion de rapport au savoir constitue pour lui « une médiation aisée pour situer le sujet ». Le site du sujet (qui intéresse la psychanalyse) le rapporte au savoir : il s'agit « d'un sujet composé d'un rapport au savoir ». Lacan insiste ainsi sur la distance qui existe entre le sujet et le savoir qui lui est extérieur, qui le transcende et auquel il se rapporte. Il s'agit ici d'un savoir qui ne comporte pas la moindre connaissance, un savoir qui est inscrit dans un discours dont celui qui parle ne connaît ni le sens ni le texte : un savoir qui ne se sait pas. Ainsi le savoir est constitutif du sujet : pas de sujet sans un savoir

qui l'assujettit aux signifiants de l'Autre. Pour la psychanalyse lacanienne donc, le sujet a un statut symbolique. Il est un effet du signifiant.

Dans le champ de l'éducation scolaire, plusieurs pistes de recherche, relatives au rapport au savoir sont à différencier. La première concerne la question du désir de savoir ; une autre celle des formes institutionnelles du rapport au savoir ; une autre enfin s'intéresse au problème de la genèse des inégalités sociales à l'école (Charlot, 2001 ; Laterrasse & Brossais, 2006).
Depuis les années 90, en France, 4 équipes développent une modélisation spécifique de la notion (Laterrasse & Brossais, 2006).
- l'équipe de l'Université de Provence, autour d'Yves Chevallard ;
- l'équipe du Centre de Recherches Education et Formation (CREF) de l'Université Paris X Nanterre, autour de Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville et Nicole Mosconi ;
- l'équipe Education, scolarisation (ESCOL) de l'Université Paris VIII, autour de Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex ;
- l'équipe de Psychologie du Développement et Processus de Socialisation du laboratoire PDPS de l'Université de Toulouse le Mirail, autour de Colette Laterrasse, Myriam de Léonardis, Yves Prêteur, et Valérie Capdevielle-Mougnibas.

Ces chercheurs ont en commun le souci de montrer la fécondité de la notion de rapport au savoir dans les recherches et sa capacité à produire des connaissances nouvelles. Nous verrons qu'au-delà des points de convergence, une controverse vivifie la discussion entre ces différentes équipes autour de la part des contraintes sociales et des processus psychiques dans la construction du rapport au savoir, discussion épistémologique qui s'origine dans des conceptions du sujet et de son articulation au social divergentes.

4.1. L'approche anthropologique de Chevallard

Le concept de rapport au savoir sera mis au travail dans le champ de la didactique dans les années 90, après la rédaction d'un texte de Chevallard en 1989 : *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel.*
Comme l'illustre le concept de « transposition didactique » (Chevallard, 2003), du fait de sa nature sociohistorique (symbolique, idéologique, discursive…) le savoir n'est jamais en relation avec un sujet isolé. Chevallard distingue les savoirs savants produits, par exemple, par les mathématiciens, les savoirs à enseigner qui sont définis par le système scolaire, le savoir enseigné par le professeur et enfin le savoir appris par les élèves. Ainsi, le travail de transposition est-il est une construction sociale réalisée par une multitude de personnes au sein de diverses institutions : les politiques, les « savants », les professeurs et leurs associations déterminent les enjeux de l'enseignement et choisissent ce qui doit

être enseigné et sous quelles formes. Cette « noosphère » délimite, redéfinit et réorganise les savoirs dans un contexte historique, social ou culturel déterminé qui rend possible ou non certains choix.

Le *rapport personnel* d'un individu à un objet (entité matérielle ou immatérielle, *qui existe pour au moins un individu)* est constitué de toutes les interactions qu'il peut avoir avec lui (il le manipule, l'utilise, en parle, en rêve etc.). Au cours du temps, le système des rapports personnels des individus à un objet évolue ou se crée, par l'entrée de l'individu dans certaines œuvres dont l'objet est constitutif, et qui vivent en certaines institutions où l'individu vient occuper une certaine position : des objets qui n'existaient pas se mettent à exister, d'autres cessent d'exister, les rapports aux objets changent. Selon Chevallard[30], l'invariant est la personne elle-même.

La manière dont une personne connaît son objet constitue son *univers cognitif.* Pour expliquer la formation et l'évolution de *l'univers cognitif* d'une personne, il convient d'introduire la notion *d'institution*. Chevallard définit l'institution comme un dispositif social « total » qui permet – et impose- à ses sujets, c'est-à-dire aux personnes qui viennent y occuper les différentes positions offertes, la mise en jeu de *manières de faire et de penser.* Dès sa naissance, tout individu est assujetti à de multiples institutions, telle sa famille, l'école etc. dont il devient le sujet. D'une manière générale, c'est par ses assujettissements, par le fait qu'il est le sujet de multiples institutions, que l'individu *x* se constitue en une personne. Chevallard définit ainsi le rapport institutionnel : « Etant donné un objet *O*, une institution *I*, et une position *P* dans *I*, on appelle rapport institutionnel à *O* en position *P*, le rapport à l'objet *O* qui devrait être, idéalement, celui des sujets de *I* en position *P*. »

En devenant sujet de l'institution en position p, un individu, qui est toujours déjà une personne dotée d'un certain univers cognitif, s'assujettit aux rapports institutionnels, qui vont remodeler ses rapports personnels. Nos rapports personnels sont ainsi le fruit de l'histoire de nos assujettissements institutionnels passés et présents. Réciproquement, l'institution et les différentes œuvres qu'elle abrite ne sauraient exister sans sujets. Ceux-ci sont les acteurs de l'institution et donc des œuvres qui vivent dans l'institution, et font que celles-ci continuent d'y vivre.

Dire que le rapport personnel émerge d'une pluralité de rapports institutionnels entraîne certaines conséquences :

- le rapport personnel n'est jamais parfaitement conforme à tel rapport institutionnel, car il est toujours plus ou moins influencé par plusieurs rapports institutionnels. Dans ce contexte, être un bon ou un mauvais sujet de l'institution dépend de la conformité du rapport personnel de l'individu au rapport institutionnel ;
- le rapport personnel n'est jamais vraiment original, car il reflète en les altérant les rapports institutionnels sous l'influence desquels la personne s'est formée ;

[30] Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques.

- par contraste, c'est à leur capacité d'élaborer des rapports personnels institutionnellement inédits que l'on reconnaît les créateurs (souvent créateurs dans un seul domaine, artistique, sportif, scientifique etc.) ;
- enfin, la multiplicité de nos assujettissements est la source du sentiment de liberté à l'endroit des institutions, puisqu'elle permet de jouer un assujettissement contre un autre… Par exemple, pour se libérer d'un assujettissement, la personne peut en créer un autre pour se déconditionner des manières de dire et de faire qui l'entravaient.

La personne étant alors définie comme un *émergent* de ses assujettissements passés et présents, auxquels on ne saurait donc jamais la réduire.

Dans cette perspective, le concept de rapport au savoir auquel s'intéresse Chevallard en 1989 permet de porter un regard nouveau sur les situations didactiques : « L'expression de rapport au savoir qui sert d'emblème à la reconceptualisation envisagée est, en un sens, trompeuse : elle ne désigne pas un ajout ou un « correctif » dans le monde déjà surpeuplé des notions par lesquelles on décrit usuellement le cognitif et ses extensions (« affectives », par exemple). En d'autres termes, il ne s'agit pas, avec l'introduction de ce concept, d'augmenter simplement le répertoire des concepts mis en jeu aujourd'hui en didactique des mathématiques, mais il s'agit bien de reformuler les termes primitifs de la théorie – un certain nombre de termes anciens, tels apprendre et savoir (en tant que verbe) par exemple, devenant désormais des termes dérivés. En particulier, le concept de rapport au savoir n'ouvre pas un nouveau secteur à explorer, n'inaugure pas une nouvelle spécialité dans le champ de la didactique, à laquelle pourrait correspondre une littérature spécialisée. Il permet de reformuler et de reproblématiser nombre de questions déjà travaillées (ou, pour certaines, non travaillées, parce que demeurées jusqu'ici transparentes), et de faire surgir en outre des questions jusqu'alors inédites, parce que non formulables dans l'ancienne conceptualisation » (Chevallard, 1989).

Dans le cadre d'une anthropologie des savoirs, les travaux de Chevallard et les nombreuses recherches didactiques (Jelman, 2002 ; Roustan-Jalin, Ben Mim & Dupin, 2002) qui se sont développées sous son impulsion, mettent l'accent sur le lien souvent conflictuel entre rapport personnel à un objet de savoir et rapport(s) institutionnel(s) ainsi que sur les effets de conformité des rapports institutionnels sur le rapport personnel.

4.2. Le modèle psychanalytique de l'équipe du CREF

Jacky Beillerot crée le Secteur « Savoirs et Rapport au Savoir » dans le cadre du CREF en 1987, au même moment où est fondée l'équipe ESCOL par Charlot. Le CREF reconnaît la fécondité de l'usage de la notion de rapport au savoir dans la compréhension des situations d'éducation et de formation dans leur diversité.

Le rapport au savoir comme « un processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social »[31]. L'accent dans cette définition est mis sur la nécessité de construire une théorie du sujet : « [...] pas de rapport au savoir sans sujet et pas de théorie du rapport au savoir sans théorie du sujet » (Mosconi, 2000, p. 5). Les références convoquées par cette équipe (Bion, Winnicott, Klein, Mendel) se rapportent à des psychanalystes qui se sont intéressés à la construction des processus de pensée et de symbolisation ; il s'agit d'articuler la singularité du sujet et le social qui l'inclut et où il s'inscrit. L'équipe s'attache ainsi à poursuivre l'élaboration de la notion en prenant en compte la dimension clinique, c'est-à-dire en s'intéressant à la singularité du sujet tout en n'excluant pas « l'inscription socio-institutionnelle et socio-historique de la notion » (Beillerot, Blanchard-Laville & Mosconi, 1996). L'équipe met au premier plan de ses préoccupations théoriques la dimension inconsciente, trop centrale selon elle pour que l'on puisse adopter un point de vue strictement sociologique. « Toute étude qui prendra le rapport au savoir comme notion centrale ne pourra pas s'affranchir du soubassement psychanalytique ; non que cela interdise d'autres approches, mais c'est à partir de la théorisation de la relation d'objet, du désir et du désir de savoir, puis de l'inscription sociale de ceux-ci dans des rapports (qui lient le psychologique au social) qu'il sera possible de prendre le risque de faire travailler et évoluer la notion ; une évolution qui n'oubliera pas une chose essentielle, sous peine de lui faire perdre son sens : il n'y a de sens que de désir » (Beillerot et al. 1996, p. 73). C'est sur la base de ces hypothèses qu'une théorie visant à expliquer les conditions du rapport au savoir dans les débuts de la vie psychique prend forme.

L'antériorité du désir donne une consistance propre au psychique par rapport au social et marque la différence de ces travaux avec ceux d'ESCOL. Tout en acceptant la proposition qui affirme que « le sujet est social, y compris dans ce qu'il semble avoir de plus intime » (Charlot, cité par Mosconi, 2000, p. 64), les chercheurs du CREF estiment que le sujet, donnant une forme psychique aux rapports sociaux dans lesquels il se constitue, est le siège de processus psychiques qui ont une consistance propre et doivent dès lors être étudiés comme tels, d'où la nécessité d'en passer par une théorie psychologique du sujet et du rapport au savoir (Mosconi, 2000).

Les recherches s'orienteront alors surtout sur l'origine du désir de savoir, située dans les premières relations d'objet de l'enfant, et sur la forme de disposition que chaque sujet entretient avec le savoir. Ce sont davantage les troubles ou les difficultés d'apprentissage qui sont visés que les phénomènes d'échec scolaire global. La question essentielle dans cette orientation est ainsi celle du savoir en tant qu'objet de désir et non en tant que réalité cognitive et sociale comme c'est le cas chez ESCOL.

Etudier le rapport au savoir selon le CREF, c'est étudier les pratiques de savoir en situation, selon les conditions sociales, les façons de dire, de faire pour penser et agir (Beillerot et al. 1996). Une place

[31]Définition de Bernard Charlot, in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation,* coordonné par Philippe Champy et Christiane Étévé, chez Nathan, en 1997.

importante est faite aux origines familiales de la construction du rapport au savoir et aux processus par lesquels le sujet traite sa propre histoire familiale. Une attention particulière est accordée aux situations d'éducation et de formation dans leur diversité. Mosconi (2000) distingue quatre champs d'applications spécifiques des travaux de l'équipe : les pratiques enseignantes, la formation des adultes, la biographie et l'autobiographie, et les rapports sociaux de sexe. La méthodologie consiste à étudier un petit nombre de cas interrogés ou d'examiner des biographies dans leurs historicités en s'intéressant à l'ancrage du désir de savoir dans la relation d'objet primitive. Les résultats sont souvent présentés sous la forme d'analyse des processus psychiques explicatifs de la construction du savoir et du rapport au savoir (processus identificatoires, constitution de l'idéal du moi, rôle des transmissions familiales, sens donné aux apprentissages…) (Laterrasse & Brossais, 2006).

Si le CREF choisit d'accorder une place primordiale à l'analyse des processus inconscients dans la construction et l'exercice du rapport du sujet au savoir, nous verrons que cette primauté est remise en question par ESCOL à partir d'une perspective sociologique, l'analyse du rapport au savoir du sujet risquant d'être absorbée dans les processus intrapsychiques au détriment de la part des contraintes socio-historiques.

4.3. Les perspectives de l'équipe ESCOL

Les chercheurs en sciences de l'éducation de l'équipe ESCOL ont voulu mobiliser les travaux cliniques et les élaborations cliniques de la psychanalyse pour enrichir la notion de rapport au savoir afin de mieux penser et étudier la question de la production/ reproduction des inégalités sociales à l'école. Rochex (2004) rappelle que l'objectif de l'équipe n'est pas tant de démentir ou d'infirmer les travaux de Bourdieu ou sa « théorie de la reproduction », laquelle tente d'expliquer l'échec scolaire par l'origine sociale du sujet, mais plutôt de travailler « *les marges d'impensés des travaux de sociologie critique avec lesquels nous nous étions formés à la recherche en éducation* » (p. 95). Avec Durkheim et Bourdieu notamment, la sociologie s'est démarquée des théories du sujet, mais selon Charlot (1996) elle ne peut se passer de toute référence au psychisme, puisqu'il faut nécessairement le poser comme support des représentations et valeurs que la société inculque aux individus puisqu'« au-delà de la métaphore, il n'y a de psychisme qu'individuel, il n'y a de psychisme que d'un sujet » (Charlot, 1996, p. 36). Ainsi, une « sociologie du sujet » est nécessaire pour comprendre et prolonger les travaux des sociologues, dépasser la thèse du handicap socioculturel soi-disant explicative de l'échec scolaire, car elle propose d'étudier le sujet comme un ensemble de rapports et de processus, permettant de prendre en compte l'histoire du sujet, celle de sa construction et de ses transformations, au-delà d'une analyse en termes de positions sociales.

Charlot, dans son effort de définition du rapport au savoir met l'accent sur « l'idée essentielle de relation » (p. 93), que l'équipe ESCOL a proposé de spécifier comme « une relation de sens, et

donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 29). C'est parce que la psychanalyse met en perspective les rapports dialectiques du sujet et de l'autre que Charlot et son équipe lui ont emprunté certains de ses concepts – celui d'identification, notamment – pour éclairer les résultats de leurs travaux tout en enrichissant la notion de rapport au savoir pour comprendre l'expérience scolaire. Elle leur permet en outre de renoncer à choisir entre deux perspectives qui l'une et l'autre échouent à rendre compte des inégalités sociales et de l'échec scolaire : appréhender l'individu comme simple réceptacle du social (sociologisme), ou n'expliquer l'individu qu'en référence à lui-même (psychologisme).

Les travaux d'ESCOL portent essentiellement sur des populations d'adolescents (lycéens, collégiens, apprentis) avec une centration sur le rapport au savoir des jeunes issus de milieux populaires. Les recherches posent la question du sens en rupture avec les autres sociologies de la reproduction et du handicap socio-culturel : « Poser la question du sens, c'est s'obliger à une « lecture en positif » de la réalité sociale et scolaire, en se refusant à interpréter immédiatement cette réalité en terme de manques, de lacunes, de « handicaps » (Charlot et al. 1992, p. 32).

Les premières recherches de l'équipe ESCOL (1992) ont été consacrées à l'étude des conditions concrètes de scolarisation dans lesquelles se nouent les processus de production/reproduction des inégalités sociales et d'accès au savoir et à la réussite scolaire. Des études de cas ont été réalisées pour rendre compte des processus de construction de l'échec ou de la réussite scolaire en milieux populaires (bilans de savoir et entretiens). Ces recherches ont permis de mettre en exergue des épreuves, objectives et subjectives, auxquelles sont confrontés les élèves ainsi que les modalités différenciées et sources de profondes inégalités sociales et individuelles selon lesquelles ils les interprètent et les affrontent.

Les lectures et les orientations données aux recherches des membres de l'équipe ESCOL nourrissent une controverse qui fait écho à des débats internes à l'équipe. Ainsi, Rochex (2004) estime que ces recherches n'ont pas permis de travailler suffisamment sur les modes de rapport au savoir, à l'école et à l'apprentissage des différents milieux sociaux, et en particulier des classes populaires (à l'instar de ce qu'Elisabeth Bautier (1989, 1995) et Bernard Lahire (1993) ont pu faire concernant les pratiques langagières et la culture écrite). Selon lui, les emprunts faits à la psychanalyse ont plus permis de travailler sur le rapport à l'école qui se noue entre expérience et projets familiaux, que sur le rapport au savoir proprement dit. Sur le plan méthodologique, le recours à des matériaux empiriques reposant sur du déclaratif (bilans de savoir et entretiens) ne sont pas suffisants selon Rochex pour la confrontation du déclaratif avec des pratiques de savoir effectives. Charlot prend part à la controverse en reprochant à Rochex et Bautier, qui mettent l'accent dans leur recherches (1998, par exemple) sur les modes de fonctionnement scolaire et la part qu'ils prennent dans la production des inégalités sociales, d'opérer « une hiérarchisation implicite des diverses formes de l'apprendre et de la subjectivité et, en rapportant le RAS des jeunes de milieux populaires aux réquisits des apprentissages et du travail d'écritures

spécifiques au lycée de ne pas prendre suffisamment garde à ne pas s'enfermer dans « une lecture en négatif de la réalité sociale » (Rochex, 2004, p. 97).

4.3.1. La perspective anthropologique de Charlot

Tout rapport à soi est aussi rapport à l'autre et inversement, l'autre étant entendu ici comme « forme personnelle de l'altérité, comme ordre symbolique, comme ordre social » (Charlot, 1996, p. 51). Charlot (1996) se réfère à Wallon et Vygotski pour proposer une conception du sujet qui soit « génétiquement social », le moi et l'autre se constituant conjointement à partir d'un premier état d'indistinction. C'est pourquoi il critique une « interprétation biologisante du désir » vers laquelle « régressent » selon lui les chercheurs du CREF car elle implique que les processus subjectifs sont à l'œuvre avant que ne se constitue la socialisation du sujet, qui ne se produirait que dans un second ou troisième temps (p. 52). Si la notion de rapport au savoir renvoie bien à ce qui serait une disposition que le sujet entretient avec le savoir et qui est le produit d'une histoire tout-à-fait personnelle et sociale (CREF), ce mode de relation ne peut se référer préférentiellement aux débuts de la vie psychique et aux premières relations d'objet qui s'y nouent, déconnecté finalement de son contexte socioculturel. Dans ce contexte, Charlot adopte une perspective anthropologique, soutenue par la philosophie pour démontrer que la condition du petit d'homme « fait de lui un sujet, lié à l'autre, désirant, partageant un monde avec d'autres sujets, et transformant ce monde avec eux » (p. 55).

Charlot (1996) propose une lecture critique de la théorie de la pulsion construite par Mosconi (1996). Celle-ci, s'inspirant des apports freudiens, établit que le désir se fonde sur la pulsion, qui est engendrée par « un processus somatique qui est localisé dans un organe ». Si le but de la pulsion est toujours la satisfaction, « des buts intermédiaires peuvent s'offrir à elle. Le savoir peut se présenter comme capable d'offrir des satisfactions intermédiaires ». L'objet-savoir devient grâce au processus de sublimation « l'objet des tendances pulsionnelles », mais il est encore « partiellement au moins le produit de son imaginaire individuel » ; grâce à « la socialisation de la psyché », il pourra passer au savoir « produit par l'imaginaire social de sa société » (Mosconi, 1996 ; citée par Charlot, 1996, p. 53). Charlot ne peut dès lors que récuser cette théorie puisqu'elle conçoit le psychisme sans référence à l'autre, qui n'est introduit qu'au moment de la sublimation : « Dès lors, la construction du concept de rapport au savoir suivra les transformations de la pulsion et ne rencontrera l'autre que dans un deuxième temps, et le social dans un troisième » (p. 54).

Pour Charlot (1996), « le désir n'est pas l'avatar d'une pulsion biologique » (p. 54), il n'est intelligible qu'à travers « l'humaine condition ». Ne pouvant se satisfaire d'une théorie qui pense le psychisme sans référence à l'autre et qui rabat le désir sur la pulsion, Charlot se tourne vers une perspective « anthropologique » pour rendre compréhensible la genèse du désir de savoir : « Naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre » (p. 57). Sa démonstration tend à montrer que du fait de

la prématuration de l'homme à sa naissance, celui-ci ne peut survivre que « parce qu'il naît dans un monde humain, qui lui préexiste, qui est déjà structuré » (p. 58). Car à sa naissance, « l'homme n'est pas, il doit devenir ce qu'il doit être ; pour cela, il doit être éduqué par ceux qui suppléent à sa faiblesse initiale, et il doit s'éduquer, « devenir par lui-même » (pp. 57-58). L'homme « n'est pas », donc « par condition » l'homme est absent à lui-même. Il porte cette absence en lui, comme désir. Mais par condition également, l'homme « est présent en cet autre qui, fort concrètement, lui permet de survivre, et qui est aussi un homme » (p. 59). Ainsi Charlot propose que « cette absence à soi/présence à soi hors de soi est la condition même de l'homme. Elle le constitue comme sujet, et entretient la dynamique du désir ». Le désir dans cette perspective est à la fois « désir de soi » et « désir de l'autre », dès lors que l'on ne désire que ce qui manque. L'homme « n'est pas », et va devoir « apprendre pour se construire » (p. 60), il ne peut le faire que parce que « l'autre et le monde sont humains, et donc désirables » (p. 61).

Le désir est compris comme « une force d'impulsion » qui entretient le processus d'éducation. Le sujet désire parce qu'il est inachevé, il manque de soi, « de cet être qui lui manque » (p. 59) et de l'autre ; donc, il doit se construire, ne peut le faire que de l'intérieur : « l'éducation est production de soi. Le sujet se construit en s'appropriant une humanité qui lui est « extérieure » (p. 61).

Il nous semble que Charlot rabat le désir sur le besoin, au fait biologique que l'homme naît immature et que sa survie dépend du monde humain qui lui préexiste : « il doit être éduqué par ceux qui suppléent à sa faiblesse initiale » (p. 61). Apprendre, être éduqué, relèvent alors d'une nécessité vitale, d'une question de survie ce que montre Charlot (2001) dans l'analyse des résultats de sa recherche dans les lycées professionnels de banlieue sur le rapport au savoir des jeunes d'origine populaire confrontés à ce que l'on appelle l'échec scolaire : « Une lecture en positif de l'expérience des jeunes de milieux populaires permet de comprendre que ces jeunes, pour survivre dans le monde dominé qui est le leur, ont dû apprendre beaucoup de choses (maîtriser des formes d'activité, entrer dans des dispositifs relationnels…). Ils mettent en œuvre des processus qui sont tout à fait pertinents, rationnels et efficaces pour interpréter le monde dans lequel ils vivent et pour y survivre. Ils n'ont pas trouvé ces processus dans leurs couffins, ils ont dû les apprendre, se les approprier, les construire – même s'ils n'ont pas la conscience réflexive de l'avoir fait, ni même de maîtriser de tels processus » (Charlot, 2001, p. 346).

La conception du désir de savoir élaborée par Charlot le conduit ainsi à choisir comme objet d'étude les formes ou les figures de l'apprendre et les processus permettant de « faire sens du monde ». Ces formes et ces figures de l'apprendre débordent largement le cadre scolaire, ainsi que le montre la consigne permettant aux élèves de faire un bilan de savoir : « Depuis que je suis né j'ai appris plein de choses, chez moi, dans la cité, à l'école et ailleurs…Quoi ? Avec qui ? Qu'est-ce qui est important pour moi dans tout ça ? Et maintenant, qu'est-ce que j'attends ? » (Charlot, 2001, p. 7). Le privilège accordé à l'élargissement de ses objets de recherche est critiqué par Rochex (2004, p. 97) qui écrit que « […] ce qui intéresse alors Charlot est moins l'étude des conditions concrètes de scolarisation

dans lesquelles se nouent les processus de production/reproduction des inégalités sociales d'accès au savoir et à la réussite scolaire qu'une réflexion bien plus large, à visée anthropologique, sur ce qu'il appelle les formes ou les figures de l'apprendre ». En étudiant et en réhabilitant les formes et modalités « non scolaires » de « l'apprendre » et la subjectivité des jeunes des milieux populaires, Charlot risque de « minorer les transformations du rapport au temps, au langage, et à l'expérience première du monde […] que requièrent le travail d'étude et l'appropriation de la culture écrite et de la *raison graphique* comme outils pour penser et apprendre et non seulement comme moyen d'expression ou de communication, travail d'étude et visée d'appropriation qui sont l'un et l'autre constitutifs du projet et de la culture scolaires, et auxquels les élèves apparaissent inégalement préparés par les modes de socialisation cognitive et langagière mis en œuvre dans leur famille et leur expérience sociale. » (Rochex, 2004, p. 98).

4.3.2. L'approche psychopédagogique de Rochex

Les travaux menés par Rochex portent complémentairement, d'une part, sur les processus de coconstruction des inégalités scolaires, de l'autre sur les formes d'expérience scolaire des jeunes de milieux populaires (par exemple 1995, 1998). La construction des inégalités scolaires, sociales et sexuées, y est étudiée à partir d'une approche relationnelle résultant de la confrontation entre d'une part les caractéristiques et les dispositions sociocognitives et sociolangagières des élèves, leurs rapports au savoir et à l'école (Rochex, 2004), et d'autre part l'opacité et le caractère implicite des réquisits des apprentissages scolaires, des modes de fonctionnement du système éducatif, des pratiques professionnelles et des modes de travail qui y sont mis en œuvre ou exigés des élèves.

Il ne s'agit donc pas seulement de porter le regard sur les élèves, leurs dispositions, caractéristiques et rapports au savoir, mais également d'interroger en quoi certains modes de faire et certains modes d'ajustement des pratiques enseignantes, peuvent avoir pour effet de configurer des milieux et des modes d'activités très différents et très inégalement productifs en matière de travail intellectuel et d'élaboration de soi, selon les élèves, les classes ou les milieux d'exercice, et, par-là, voire d'accroitre les inégalités sociales d'accès au savoir et à son exercice critique (Rochex, 2013, p. 95)

Questionnant la problématique du rapport au savoir et les conditions de son analyse et de sa compréhension, Rochex propose comme Charlot une réflexion sur l'homme confronté au savoir et à la nécessité d'apprendre.

A propos de la genèse du désir de savoir, Rochex (1995) propose une lecture différente de celle de Charlot des conséquences de la condition d'immaturité du nouveau-né humain, s'appuyant sur Wallon et les acquis de la psychanalyse (Lacan et Aulagnier).

Bien entendu, à sa naissance l'enfant est soumis à l'ordre du besoin, il est entièrement dépendant de la présence et de l'intervention d'autrui. Mais « c'est l'intervention d'autrui qui confère à ces

attitudes une valeur et une organisation signifiantes, le besoin ne prenant sens que d'être promu, par cette médiation, en demande, puis en désir » (Lacan, 1973 ; Dor, 1985), le registre libidinal s'étayant par-là sur celui des besoins biologiques vitaux » (Rochex, 1995). Rochex donne sur ce point raison à Charlot contre le CREF : le désir n'est pas l'avatar d'une pulsion. Mais il n'est pas non plus l'avatar d'un besoin (Charlot, 1996), il est précisément ce qui émerge dans le rapport à l'autre. Contrairement à Charlot qui n'a pas pris appui sur la théorie psychanalytique du désir telle qu'elle s'articule formellement chez Freud et Lacan, Rochex en examine les fondements et les conséquences. Ainsi, le désir qui se sépare nécessairement du besoin inscrit l'enfant dans une relation indéfectible au désir de l'Autre maternel. C'est parce que l'enfant pressent que le désir de l'Autre est logé à la même enseigne du manque que son désir propre qu'il peut se constituer lui-même comme un objet potentiel du désir de l'Autre (Dor, 1985, p. 189). Ce désir est énigmatique, rappelle Rochex, et la réponse de l'enfant se révèle une « quête d'un savoir sur le désir et, plus précisément, sur le désir de l'autre » (Aulagnier, 1967, citée par Rochex, 2004, p. 101). Rochex indique que cette interrogation du désir maternel est assortie d'un « espoir de désaveu de ce qui, dans la réalité, vient contredire l'illusion de toute-puissance et de complétude » (2004, p. 101). L'épreuve de castration permettra au sujet de renoncer à la toute-puissance et à la complétude, et à transformer son rapport au savoir en conséquence : savoir implique dorénavant renoncement à la certitude, renoncement à un rapport au savoir qui exige qu'un autre particulier puisse toujours garantir au sujet la vérité du discours, mais permet que sa valeur de vérité s'éprouve dans un univers de significations et d'activités partagées et garanties par une communauté humaine et son patrimoine. Le savoir se révèle comme « ce qui permet au sujet d'accepter l'inacceptable de la castration, parce qu'il lui offre un champ d'action inépuisable, dans lequel son désir peut se déployer sans jamais buter sur la finitude de son objet » (Rochex, 2004, p. 101).

Ce champ d'action est symbolique, c'est « un champ humain universalisant de significations » (Lacan, 1975 ; cité par Rochex, 1995, p. 27) qui recouvre « l'ensemble des significations sociales, patrimoine cumulatif fait de concepts, d'outils et de techniques, de mythes et de symboles, d'œuvres, de formes et de catégories esthétiques » (Rochex, 1995, p. 27). L'éducation est alors nécessaire pour permettre au sujet de s'instituer comme tel, par l'appropriation de la culture qui le précède et par la place qu'il prend dans ce monde qui préexistait avant lui. Il pourra alors devenir lui-même « normatif » au sens de Canguilhem (1966), « c'est-à-dire capable d'instituer ses propres normes et donc de produire des activités et des énoncés nouveaux » (Rochex, 1995, p. 28).

Rochex précise à propos des sujets humains qu'« il leur faut, pour vivre leur condition humaine, naître une seconde fois dans l'ordre du symbolique, dont les institutions primordiales résident dans le principe généalogique de la filiation et l'interdit de l'inceste, et dans les contraintes du langage » (p. 26). D'être ainsi institué d'être de besoin en sujet du désir, le sujet humain est confronté à « un registre de normativité », qui requiert l'assomption de ses contraintes structurales ; ces

contraintes constituent l'ordre symbolique, fondement du lien social selon Safouan (1993, cité par Rochex, 1995, p. 26).

Condition essentielle pour qu'une société puisse être constituée, garante donc du lien social, la normativité se fonde sur « l'existence d'un cadre de légalité qui garantisse la conservation de l'espèce selon les contraintes indépassables de la différenciation humaine » (Legendre, 1985 ; cité par Rochex, 1995, p. 26). Rappelons que pour rendre compte de l'existence de ce cadre de légalité inhérent à toute société humaine, Freud a eu recours au mythe d'Œdipe complété par le mythe du père de la horde primitive ; il rend compte de la structuration du désir et de l'origine de la loi en proposant de les articuler à une signification paternelle. La loi qui prend voix dans le complexe d'Œdipe, dans la nécessité de renoncer à la mère, marque pour le sujet l'effet de l'interdit de la Loi primordiale, spécifiquement humaine et qui marque la limite entre nature et culture, soit l'interdit de l'inceste. Ainsi société et sujet sont bien là au même niveau, de même que l'identité du désir et de la loi. En effet, ce qui fait la substance de la loi, c'est le désir pour la mère et inversement, la loi dite d'interdiction de l'inceste permet l'émergence du désir.

Si l'ordre symbolique est condition du sujet, « l'ontogenèse ne peut être procès d'hominisation que d'être processus d'appropriation, partielle et partiale, du patrimoine de l'espèce accumulé sous forme de significations et d'outils » (Rochex, 1995, p. 33). Les outils et significations sont appropriés par le sujet, et non pas simplement intériorisés, en ce sens qu'ils se soumettent, sans perdre leur contenu objectif, aux lois propres du fonctionnement psychique et des processus subjectifs ; cette appropriation n'est achevée que « lorsqu'elle permet au sujet d'exercer pour lui-même, de manière autonome, les compétences et les concepts cristallisés dans les outils et les significations, de les mettre en œuvre dans d'autres situations que les situations d'interaction qui ont présidé à leur construction »(d'après Vygotski, 1934 ; cité par Rochex, 1995, p. 34).

C'est pourquoi, afin de mieux comprendre les processus qui participent à l'échec ou à la réussite scolaires, Rochex (2004) propose de faire place « à la prise en considération des activités, et non des seules relations d'objet, à leur spécificités, à leurs normes, et à celles de la posture dans laquelle y est convoqué le sujet, ainsi qu'aux possibles effets en retour de ces activités et de la construction de cette posture, sur le sujet…et sur ses relations d'objet » (p. 102)

Ainsi, selon Rochex, travailler sur les conditions d'une scolarisation réussie nécessite de prendre en compte les exigences normatives propres à l'école.

On distingue dans ce débat qui vivifie la discussion entre les membres de l'équipe une controverse autour de la conception d'une théorie du sujet définie par son activité symbolique et la part accordée aux contraintes sociales, culturelles et historiques pour la saisie et la compréhension du rapport au savoir du sujet.

4.3.3. Une controverse au sein de l'équipe autour du rapport entre déterminisme social et subjectivité

Pour Charlot (1996), « [...] le sujet est un être singulier qui s'approprie le social sous une forme spécifique, transmuée en représentations, en comportements, en aspirations, en pratiques, etc. En ce sens, le sujet a une réalité sociale, qui peut être étudiée, analysée [...] » (Charlot, 1996, p. 47). La « transmutation » est rendue possible par le fait que le sujet a un psychisme : « il n'y a de psychisme que d'un sujet » (p. 49). Ainsi, « le sujet est un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique, mais c'est aussi un individu qui occupe une position dans la société et qui est pris dans des rapports sociaux » (p. 50).

Charlot propose alors une « sociologie du sujet », visant à étudier le sujet « comme un ensemble de rapports et de processus » (p. 51), qui par la transmutation du social à travers le prisme de son « psychisme » donne forme à la « réalité sociale du sujet ».

Rochex (2004) reproche à Charlot de prendre le risque de diluer le sujet dans le social. Charlot inscrit dans le registre de « l'avoir » ce qui définit le sujet - un psychisme, des rapports sociaux, une position dans la société, une histoire singulière, des désirs, bref, une série de propriétés qui s'additionnant spécifient sa singularité. Il est ce qu'il a, ce qu'il s'approprie au nom de la nécessité. Il est donc social par nécessité, c'est précisément ce que Charlot choisit de relever chez Wallon (1946) : « L'individu, s'il se saisit comme tel, est essentiellement social. Il l'est non par suite de contingences extérieures, mais par suite d'une nécessité intime. Il l'est génétiquement » (Charlot, 1996, p. 51). Il se nourrit du social, le savoir dans cette perspective s'inscrit dans une logique de besoin.

Nous pensons que Charlot manque une théorie du sujet désirant qui aurait permis de comprendre l'appropriation du social par le sujet non pas comme nécessité, mais comme un fait inhérent à la condition humaine, qui est que les sujets humains ont ceci de spécifique et que Rochex (1995) a mis en avant avec la psychanalyse : ils parlent.

Ainsi, Rochex (1995) montre que processus subjectifs et processus sociaux sont les uns pour les autres « conditions de possibilité et matrices d'incarnation, de réalisation et de transformation, dès lors que l'on ne réduit pas le social à sa dimension sociologique et que l'on prend en compte sa dimension générique, spécifique de l'humanité » (p. 23). C'est cette dimension générique qui n'est pas prise en compte par Charlot, puisqu'il s'est privé de l'accent mis sur « l'ordre symbolique, condition du sujet » (Rochex, 1995) qui aurait rendue compréhensible l'articulation du sujet et de l'autre autrement que dans le registre du besoin.

Le social institue et transforme le sujet, qui génère en retour le social, en un mouvement de co-construction perpétuel : c'est pourquoi le sujet de Rochex est ontologiquement social. Et ce social est compris comme ordre symbolique, le rapport humain au réel étant toujours médiatisé par le symbolique : « C'est de cette distance originelle et universelle de l'humanité au réel que peut surgir la

possibilité, pour l'espèce comme pour chacun de ses représentants, d'agir sur celui-ci pour le transformer, le penser et se l'approprier, et ce faisant, de se transformer en retour » (p. 27).

4.4. L'approche de l'équipe « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels » du laboratoire PDPS

Au sein du laboratoire PDPS, notre équipe de rattachement développe depuis quelques années une approche psychologique du rapport au savoir. Les recherches portent sur des enfants en âge scolaire, sur les collégiens et sur les lycéens, mais aussi sur les étudiants, les apprentis et lycéens professionnels. Nous étudions la socialisation familiale en relation avec l'acte d'apprendre (Laterrasse & Brossais, 2006), les processus de mobilisation/non-mobilisation (Prêteur, Constans & Féchant, 2004) et les dispositifs de soutien en prenant en compte leur dimension historique et sociale (Prêteur & de Léonardis, 2002), la fonction subjective des ruptures dans les parcours de formation professionnelle des lycéens et apprentis de niveau V (Capdevielle-Mougnibas et al. 2006, 2008a, 2008b, 2011, 2013).

Les travaux de l'équipe se situent dans le champ de la psychologie sociale du développement. Les chercheurs s'inscrivent dans la longue tradition de la psychologie historique initiée par Meyerson et proposent un modèle de la socialisation spécifique (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2013), ou de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, Malrieu, & Tap, 1987) pour situer l'acte d'apprendre au cœur du processus de personnalisation (Laterrasse & Brossais, 2006). « Le parti de ne jamais dissocier les processus psychologiques du versant historique et social des phénomènes constitue un enjeu majeur » (Laterrasse & Brossais, 2006, p. 390).

Ce modèle permet de dépasser la dichotomie classique entre les pôles subjectif et social, il est fondé sur une conception du sujet, envisagé à la fois comme un acteur social, mais aussi comme l'agent de sa propre socialisation. Dans cette perspective, la socialisation est définie à partir de deux versants : l'acculturation et la personnalisation. Elle ne consiste pas en une "adaptation aux institutions" mais doit plutôt être envisagée "comme ouverture à autrui" (Malrieu, Malrieu & Widlöcher, 1973, p. 9, p. 17).

La figure du social apparaît ici en rupture avec la plupart des conceptions qui, dans le champ de la psychologie, tendent à la réduire soit à une variable susceptible d'interagir avec d'autres (par exemple dans le modèle bio-psycho-social) ou à la question des interactions entre individus (par exemple dans les théories du conflit socio-cognitif). Dans ce modèle de la socialisation active, qui insiste sur le caractère illusoire d'une dissociation entre les processus d'individuation et les processus d'intégration sociale, le pôle social est envisagé comme un système possédant des règles spécifiques et renvoyant à des conditions socio-historiques susceptibles d'évoluer. Pour autant, si en tant que système de contraintes, il joue un rôle déterminant dans le développement, il ne produit son effet que dans le cadre

d'une interstructuration du sujet et des institutions qui le concernent, soit à partir de la manière dont l'individu interprète et analyse son environnement social, participe activement à son existence et donc à son changement. La socialisation ne résulte donc plus d'une simple acculturation ou d'un assujettissement aux règles et normes des systèmes institutionnels mais également d'une construction subjective (personnalisation). Le sujet est considéré comme acteur de ses conduites par les significations qu'il leur accorde dans les différents milieux et temps de sa socialisation (Hugon, Vilatte & Préteur, 2013, p. 37).

Dans cette perspective, les travaux de notre équipe envisagent le rapport au savoir comme un processus d'intersignification[32] et d'interdépendance[33] qui permet d'articuler les significations subjectives (à travers la question du sens que l'expérience scolaire et de l'acte d'apprendre revêt pour le sujet) et les contraintes socio-institutionnelles à l'œuvre dans l'acte d'apprendre (de Léonardis, 2004). Une approche psycho-développementale du rapport au savoir telle que formalisée par l'équipe offre l'opportunité de dépasser certaines limites des approches qui, en sociologie comme en psychologie, tendent à négliger les spécificités de la socialisation scolaire et professionnelle (Laterrasse & Brossais, 2006).

En effet, le cours de l'action humaine est envisagé comme inscrit dans un réseau de relations de causes à effets (Malrieu, 2003) sans pour autant le concevoir comme fixé d'avance, comme une prédestination. Ainsi, quel que soit le déterminant envisagé, il produit pour une part son effet à partir du sens que le sujet lui accorde. La question de l'indétermination qui permet l'émergence de la singularité et la création du sujet, et ne condamne pas celui-ci à un destin, nécessite de se doter de modèles complexes capables de rendre compte de l'articulation entre les caractéristiques objectivables du contexte (histoire socio-familiale et milieux de vie, parcours scolaire antérieur, etc.), les éléments contingents (la mobilisation des pouvoirs publics pour la promotion de l'apprentissage, la « scolarisation » de celui-ci, la crise économique, à titre d'exemples) et les processus subjectifs (les mobiles de l'activité, les représentations de la fonction tutorale, le sens de l'expérience scolaire et de l'orientation dans le formation professionnelle etc.) qui font des modalités d'exercices de la fonction tutorale une réponse à la problématique consciente et inconsciente de chacun des maîtres d'apprentissage.

[32] Le terme d'intersignification renvoie aux modalités selon lesquelles chaque sujet doit sans cesse négocier entre les différentes représentations de lui-même qui coexistent en lui et signifier ce qu'il fait (ou projette) dans un domaine de son existence à partir du sens que prennent ses actes dans d'autres domaines (Malrieu, 1996 ; Baubion-Broye, 1998).

[33] Le terme d'interdépendance renvoie à l'ensemble des ressources du sujet disponibles pour interpréter, de manière plus ou moins pertinente, les activités liées aux processus d'acquisition et de transmission du savoir (Malrieu, 1996 ; Baubion-Broye, 1998).

Le rapport au savoir s'inscrit de ce fait au cœur du processus de personnalisation, qui « concerne toutes les situations qui exigent critique, changement dans les structures du milieu et dans celles des activités, sous le contrôle d'une interrogation au sujet des valeurs » (Malrieu, 2003, p. 10).

Les références fondamentales des chercheurs renvoient à des auteurs prenant en compte la globalité du sujet dans ses milieux de vie : « Il en est ainsi de Wallon, Malrieu et Vygotski qui n'ont jamais séparé les activités cognitives de leurs soubassements émotionnels et affectifs, des relations interpersonnelles qui les rendent possibles et des conditions historiques qui les abritent. Il en est également ainsi des psychanalystes des divers courants (Aulagnier, Winnicott, Klein, Castoriadis, Bion, Mendel) qui ne dissocient pas la curiosité, les acquisitions intellectuelles et les activités sublimées du désir de savoir, de la pulsion sexuelle et du rapport à l'autre, suivant Freud pour qui toute psychologie individuelle est une psychologie sociale » (Laterrasse & Brossais, 2006, p. 392).

La méthodologie mise en œuvre dans les travaux de l'équipe se distingue ici de celle de Rochex, qui privilégie des méthodologies et des données de nature diverse, non exclusivement déclaratives (entretiens et bilans de savoir, mais aussi observations de classe, travail d'analyse de divers travaux d'élèves). Cette différence s'explique par la conception différente que les équipes ont de leurs objets de recherche :

- l'approche psychopédagogique de Rochex privilégie plus spécifiquement l'étude des modalités selon lesquelles l'institution scolaire, comme « instance majeure de socialisation » (Rochex, 2013, 91), ses professionnels et ses modes de fonctionnement interagissent avec les sujets que sont les élèves, mettant l'accent sur l'étude des conditions concrètes de scolarisation dans lesquelles se nouent les processus de production/reproduction des inégalités sociales d'accès au savoir et à la réussite scolaire (Rochex, 2004). Dans cette perspective, Rochex ne peut faire l'impasse sur les méthodes d'observation de classes, indispensables pour lui donner accès aux façons de faire de l'école et de ses agents, les façons de faire et de penser des élèves, afin de mieux comprendre quelles sont, parmi ces façons de faire et de penser, les plus propices ou les plus néfastes aux apprentissages et à la réussite scolaire (Rochex, 2002), ni sur l'analyse de travaux d'élèves - une grande importance étant accordée au travail d'écriture comme ressource pour apprendre et penser, et aux négociations de soi à soi qu'il requiert et rend possibles tout à la fois (Rochex, 2004).

L'approche psychologique du rapport au savoir de notre équipe cherche à étudier le rôle de l'histoire de vie[34]et plus particulièrement des processus de personnalisation (à l'adolescence) dans la construction du rapport au savoir et au-delà des parcours de formation. En effet, les activités de socialisation et de subjectivation dans les activités sociales ne peuvent se développer en dehors de l'examen critique qu'en font les sujets (Malrieu, 2003). C'est pourquoi, sur le plan méthodologique, nous accordons une place centrale au discours produit par les sujets et aux significations qu'ils

[34]Selon Pinaud (1993), l'histoire de vie est une recherche et une construction de sens à partir de faits temporels personnels vécus. Elle fait mémoire entre passé et avenir, entre dire et faire.

accordent à leur histoire (entretiens, bilans de savoir) car ces récits « sont indispensables pour atteindre le sujet aux prises avec le problème de son existence, du sens de ses actes, pour lui et pour les autres » (Malrieu, 2003). Le recours à des matériaux empiriques de type déclaratif est donc essentiel pour atteindre les objectifs de recherche de l'équipe, soit l'étude des spécificités de la socialisation scolaire et professionnelle.

4.5. Etudier le rapport au savoir des artisans maîtres d'apprentissage

La notion de rapport au savoir connaît depuis une trentaine d'années une forte expansion tant dans les champs de la psychologie, des sciences de l'éducation que des travaux didactiques. Elle est devenue un concept majeur dans le champ de l'éducation scolaire et familiale pour les courants épistémologiques et méthodologiques qui prennent en considération la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue des acteurs (Pourtois & Desmet, 2007). Les acceptions de la notion de rapport au savoir convergent aujourd'hui autour de la nécessaire prise en considération d'un sujet « en relation avec d'autres sujets, pris dans une dynamique du désir, parlant, agissant, se construisant dans une histoire, articulée sur celle d'une famille et d'une société, engagé dans un monde où il occupe une position sociale et où il s'inscrit dans des rapports sociaux » (Charlot,1996 ; cité par Mosconi, 2000, p. 6). L'idée de **mise en relation** permet de dépasser une définition qui procèderait par une accumulation de rapports au savoir. Ainsi, le rapport au savoir est spécifié par « une relation de sens, et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et les processus ou produits du savoir » (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992, p. 29). Le rapport au savoir est toujours une mise en lien : « le rapport au savoir ne nomme pas le savoir mais une liaison d'un sujet et d'un objet » ou encore « le rapport au savoir n'est pas tant un attribut qu'un processus » qui n'est « analysable que dans la relation entre la situation donnée et ce que le sujet produit » (Beillerot, 1989 ; cité par Laterrasse & Brossais, 2006, p. 383).

Les chercheurs s'accordent également sur l'idée d'une **relation de sens.** La notion de rapport au savoir a été élaborée à partir d'un postulat de base : les multiples déterminations du sujet ne prennent effet qu'à partir de ce que le sujet en fait et de l'interprétation consciente et inconsciente qu'il en produit. Le rapport dialectique entre sens et valeur, l'individu valorisant ce qui fait sens pour lui, ou inversement conférant du sens à ce qui pour lui présente une valeur (Charlot, Bautier, & Rochex, 1992) , permet de penser le rapport au savoir comme comprenant une dimension identitaire « en référence à l'histoire du sujet, à ses attentes, à ses repères, à sa conception de la vie, à ses rapports aux autres, à l'image qu'il a de lui-même et à celle qu'il veut donner aux autres » (Charlot, 1996, p. 85). Le rapport au savoir peut se définir comme processus créateur d'un sujet donateur de sens : « Le rapport au savoir pour un sujet (individuel ou collectif) tient à la nécessité d'analyser sa situation, sa position, sa pratique et son histoire pour lui donner son propre sens [...]. Le rapport au savoir devient donc un processus créateur

de savoir, par lequel un sujet intègre tous les savoirs disponibles et possibles du temps » (Beillerot, 1989 ; cité par Laterrasse & Brossais, 2006, p. 383).

Si les acceptions de la notion de rapport au savoir continuent d'être travaillées et évoluent dans le cadre des nombreuses recherches qui en font usage, les chercheurs se heurtent à une « difficulté d'opérationnalisation de la notion » (Prêteur, Constans, & Féchant, 2004), dont les « contours semblent […] assez mal délimités alors que son pouvoir heuristique est peu contestable, tant par ce qu'elle critique que par les possibilités qu'elle ouvre » (Laterrasse, 2002). Certains la dépassent en se centrant sur l'étude de certaines dimensions du rapport au savoir, dont le rapport à l'apprendre (Charlot, 1996), le sens de l'expérience scolaire (Rochex, 1995), ou de certaines questions précises comme la genèse du désir d'apprendre (Mosconi, Beillerot & Blanchard-Laville, 2000).

A la suite de Rochex (1995) et en continuité avec les travaux menés jusqu'à présent par les chercheurs du laboratoire PDPS, nous avons choisi de définir le rapport au savoir comme un processus d'intersignification et d'interdépendance de l'expérience scolaire et de l'acte d'apprendre qui permet d'articuler les significations subjectives (à travers la question du sens et de la valeur accordés à l'ensemble des activités liées à l'acquisition et à la transmission du savoir) et les contraintes socio-institutionnelles à l'œuvre dans les différents milieux de vie (de Léonardis, 2004).
Nous nous différencions en cela de l'équipe du CREF pour qui le rapport au savoir renvoie à une disposition que le sujet entretient avec le savoir qui doit être envisagée comme le produit d'une histoire qui se réfère préférentiellement aux débuts de la vie psychique et aux premières relations d'objet qui s'y nouent. A l'instar de Charlot (1996, p. 89) nous considérons que le rapport au savoir ne peut être envisagé comme une disposition, relativement stable, déconnectée finalement de son contexte socioculturel, et uniquement rapportée à des problématiques infantiles et inconscientes.
Au contraire, nous considérons le rapport au savoir comme un processus dynamique, dont les évolutions et les transformations émergent de l'interrelation (**mise en relation**) des facteurs subjectifs et objectifs en jeu dans ce procès, mais aussi et surtout de l'appropriation par les sujets de ces facteurs : ceux-ci ne deviennent déterminants dans la constitution du RAS qu'à partir du **sens** que les sujets accordent aux différentes dimensions (subjectives, sociales, …) qui structurent le RAS, et au sens que prend pour eux leur mise en relation.
Il s'agit pour nous d'étudier la manière dont se conjuguent différents ordres de détermination (social, intersubjectif, cognitif-épistémique, langagier et subjectif…) en les envisageant à partir des rapports d'interdépendance et d'intersignification construits par chaque sujet en fonction de ses différents domaines d'expérience et de son histoire socio-familiale.

CHAPITRE 5. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE

5.1. Question de recherche

Les artisans-MA constituent un groupe social particulier au sein du monde apprenti (Moreau, 2003). Zarca (1987, 1988) les décrit comme porteurs de normes et de valeurs très spécifiques où la question du statut et de la maîtrise du métier joue un rôle fondamental (chapitre 2). Chaque année, ils contribuent à la formation de plus de 60% des apprentis de niveau V[35]. Toutes les études insistent sur le rôle majeur qu'ils jouent dans la réussite *versus* échec de ces apprentis. Pourtant, les artisans MA ont fait l'objet de peu d'investigation et nous savons au final peu de choses des raisons pour lesquelles ils s'engagent dans la fonction de tuteur et sur la manière dont ils choisissent de l'exercer.

Notre revue de la littérature des travaux sur l'alternance et le tutorat nous a permis de montrer l'existence au sein de ces dispositifs de formation où l'entreprise joue un rôle majeur, de la diversité des modes de collaboration avec le CFA (par exemple Agulhon, 2000 ; Veillard, 2009), des formes de tutorat (Agulhon & Dechaux, 1996 ; Boru, 1996), ou encore des conditions d'accueil, de formation et de travail offertes aux apprentis dans les entreprises (Capdevielle & de Léonardis, 2010 ; Lamamra & Masdonati, 2009).

Néanmoins, les acquis de ces études restent insuffisants pour caractériser la diversité des pratiques tutorales mises en œuvre par les artisans.

Notre ambition dans cette thèse est double.

Nous nous proposons dans un premier temps d'apporter une contribution à l'analyse de la diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale mis en œuvre au sein de l'artisanat, et dans un second temps de contribuer à montrer l'intérêt d'une approche psycho-développementale du rapport au savoir en étudiant la manière dont les processus de socialisation scolaires et professionnels participent au développement de la personne.

Existe-t-il au sein de la population des artisans-MA une diversité des pratiques de tutorat et, si tel est le cas, comment expliquer l'hétérogénéité des différents modes d'exercice observés ?

S'emparer de cette question pour en faire un objet de recherche, suppose de tester l'hypothèse d'existence du phénomène que l'on se propose d'étudier. Aussi, l'un des premiers objectifs de cette

[35] http://travail-emploi.gouv.fr/etudes-recherches-statistiques-de,76/statistiques,78/politique-de-l-emploi-et-formation,84/formation-professionnelle,262/alternance-et-apprentissage,2093.html

thèse vise-t-il à mettre en évidence, de manière empiriquement étayée, la diversité des pratiques tutorales : à travers leur description et leur catégorisation.

Pour autant, nous avons souhaité ne pas réaliser uniquement une description des pratiques de formation des MA et voulu étudier le rôle joué par certains processus dans la genèse des différents types de pratiques susceptibles d'être observées au sein de cette population.

Parmi l'ensemble des déterminants qu'il était possible d'envisager, nous avons choisi de nous intéresser au rôle joué par l'histoire socio-familiale, le sens et la valeur que les MA accordent à leur parcours de formation personnel à partir de l'analyse de leur rapport au savoir.

En effet, les MA en tant que formateurs (Ramé & Ramé, 1995) se retrouvent aujourd'hui intégrés dans un dispositif de formation, très disqualifié sur le plan social et scolaire (Palheta, 2012). Ils sont engagés dans un mouvement de « mise en école » (Tanguy, 2000), de « scolarisation » (Moreau, 2003) de l'apprentissage, qui tend de plus en plus à rejoindre la norme scolaire en matière d'évaluation et de définition des parcours de formation (chapitre 2). Or, le rapport à l'école des artisans MA mérite d'être pris en considération. Comme les apprentis dont ils assurent la formation, les parcours de formation des artisans MA apparaissent étroitement marqués par leur origine socioculturelle et leurs antécédents scolaires. Ils ont souvent eu un parcours scolaire chaotique et font largement état de leur désamour pour l'école (Ramé & Ramé, 1995, Moreau, 2003). Une des caractéristiques commune aux artisans réside dans l'incompréhension et les griefs à l'encontre de l'institution scolaire (Ramé & Ramé, 1995). Ainsi, les maîtres d'apprentissage se défieraient du caractère abstrait des études classiques prolongées. « Les « à quoi ça sert ? » ou « pour en venir à quoi ? » sont monnaie courante dans le milieu artisanal (Ramé & Ramé, 1995, p. 58).

Le rapport au savoir du MA joue-t-il un rôle dans la manière dont il exerce sa fonction de maître d'apprentissage ?

Nous nous demandons si cette forme de rapport au savoir fondée sur un rapport « hostile » à l'institution scolaire, décrit par Willis (1977) comme une « culture anti-école », peut avoir une incidence sur la façon dont les MA exercent leur fonction tutorale.

Nous pensons que plusieurs phénomènes, déjà décrits dans la littérature, pourraient trouver une explication à partir de l'analyse du rapport hostile que les MA développeraient envers l'école. Par exemple, comment comprendre la diversité des modes de collaboration avec le CFA, qui se définissent sur un spectre allant des relations actives et constructives avec le CFA à la quasi-inexistence de liens (Agulhon, 2000), ou au cloisonnement de la pédagogie par exemple quand l'entreprise domine seule le processus de formation pratique (Combes, 1984) ?

Est-il justifié de penser que le « rapport hostile » à l'école dont témoignent certains MA participe de la manière dont ils entretiennent des relations avec le Centre de Formation des Apprentis, souvent assimilés par ces artisans à l'institution scolaire (Ramé & Ramé, 1995) ?

Répondre à ces questions nous permettra :

- **au plan scientifique,**

- d'étudier le rapport au savoir chez un public adulte : si l'origine du rapport au savoir vivifie la controverse entre le CREF et ESCOL, les auteurs s'accordent pour dire que le rapport au savoir d'un sujet n'est pas figé, mais est susceptible de d'évoluer, de changer, de se transformer. Cette recherche nous offre l'opportunité de montrer l'intérêt d'une approche psycho-développementale qui s'intéresse à l'étude de l'ensemble des changements – processus et comportements - qui se produisent au cours de l'évolution du début à la fin de la vie des sujets (Tourette & Guidetti, 2000).

S'il existe de nombreuses études sur le sens de l'expérience scolaire (par exemple de Léonardis, Capdevielle-Mougnibas & Prêteur, 2006 ; Rochex, 1995) et le rapport à l'apprendre des élèves de la formation professionnelle initiale à tous les niveaux du cursus (par exemple Jellab, 2001 ; Charlot, 2001), peu concernent les adultes (Favreau & Capdevielle, 2011). Pourtant, sur le plan de la recherche fondamentale, cette question apparaît particulièrement intéressante. Il convient de tenir compte du fait que les artisans MA ont été eux-mêmes le plus souvent des apprentis ou des lycéens professionnels : si les lycéens professionnels et les apprentis présentent un rapport à l'école et à l'apprendre plutôt similaire (hostilité vis-à-vis d l'école et de la forme scolaire, privilège accordé aux savoirs pratiques au détriment des savoirs généraux) et ont souvent connu des difficultés scolaires, ils donnent un sens différent à leur orientation (Capdevielle-Mougnibas et al. 2008a, 2008b ; Charlot, 1999 ; Moreau, 2000). Les élèves de LP vivent souvent l'entrée en lycée professionnel comme le signe de leur échec scolaire et comme une humiliation, le statut d'apprenti est à l'inverse une revanche sur le statut de mauvais élève. Que devient le rapport au savoir à l'âge adulte ?

- d'apporter une contribution à l'étude des formes de rapport au savoir en milieu populaire, en explorant, non plus le versant, en amont, des déterminants du RAS, mais le versant, en aval, des incidences de celui-ci ; en l'occurrence, ses incidences sur l'activité tutorale des artisans MA.

- au plan de l'action,

- de mieux connaître les caractéristiques de la socialisation scolaire et professionnelle offertes aux apprentis dans le cadre des formations par apprentissage et plus largement, d'apporter une contribution à la connaissance des spécificités de la population des artisans ;

- de dégager des pistes de réflexion visant l'amélioration des formations par apprentissage, la sécurisation du parcours des apprentis et la formalisation d'actions de professionnalisation et de la

formation des maîtres d'apprentissage en réponse aux attentes de la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat (CRMA) de Midi-Pyrénées qui a soutenu notre travail dans le cadre d'une CIFRE[36].

5.2. Notre positionnement théorique

Nous avons choisi d'inscrire notre recherche dans une approche socio-constructiviste en nous appuyant sur le modèle de la socialisation plurielle et active de Malrieu (Baubion-Broye, Dupuy & Prêteur, 2013), ou de l'interstructuration du sujet et des institutions (Baubion-Broye, Malrieu, & Tap, 1987). Ce modèle rend compte de la genèse des conduites humaines selon un schéma causal complexe qui vise à articuler les catégories de la détermination et de la liberté. Il s'agit de faire une distinction entre cause et détermination pour envisager la manière dont un déterminant, quel qu'il soit, produit son effet, à partir du sens qu'un sujet, toujours singulier, lui accorde. La construction du sens apparaît alors comme une des conditions de la détermination. Dans cette perspective, le sens de l'expérience se construit à partir des conflits éprouvés par le sujet, des restructurations qu'il élabore pour en réguler les effets et inventer de nouvelles conduites. « Il s'agit d'identifier les processus qui contribuent à donner une signification aux événements en les envisageant à partir des rapports d'interdépendance construits par chaque sujet en fonction de ses différents domaines d'expérience et significations qu'ils ont, pour lui, les uns par rapport aux autres » (Capdevielle-Mougnibas et al. 2013a, p. 227).

Nous avons choisi d'analyser les liens existant entre le rapport au savoir des artisans MA et la nature des pratiques tutorales qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre à partir de l'approche psychologique du rapport au savoir développée par l'axe 3 « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire » du laboratoire PDPS. Dans cette perspective, le rapport au savoir des MA est envisagé comme un processus d'intersignification et d'interdépendance de l'expérience scolaire et de l'acte d'apprendre qui permet d'articuler les significations subjectives (à travers la question du sens et de la valeur accordés à l'ensemble des activités liées à l'acquisition et à la transmission du savoir) et les contraintes socio-institutionnelles à l'œuvre dans les différents milieux de vie (de Léonardis, 2004).
Nous nous appuyons sur ce modèle pour envisager le rôle du RAS sur l'activité. Les trajectoires scolaires et professionnelles ne sont pas pensées ici comme une série d'étapes prédéfinies susceptibles d'être étudiées de l'extérieur mais comme une série d'expériences que le sujet vit, qu'il interprète et auxquelles il donne un sens. De nombreux travaux se sont intéressés à la genèse des trajectoires scolaires et professionnelles. Ces recherches émanent d'approches et de disciplines différentes (sociologie, psychologie, didactique, sciences du langage). Elles restent, malgré leur intérêt et de réels points de convergences, souvent focalisées sur l'étude des caractéristiques objectivables des contextes de formation (origine socio-familiale, sexe, conditions d'études, niveau de réussite scolaire,

[36] Convention Industrielle de Formation par la Recherche (CIFRE).

information sur les cursus et leurs débouchés, etc.). Elles tendent à proposer une vision parcellaire fondée sur une analyse déterministe et « défectologique » de la construction des parcours de formation qui ne peut être envisagée sans prendre en compte les éléments contingents (hasard de certaines rencontres) et les processus subjectifs relatifs au sens que chacun accorde à son histoire socio-familiale.

A distance de ce déterminisme sociologique, notre approche psychologique du rapport au savoir nous offre la possibilité de dépasser une explication se limitant à ces seuls éléments (Laterrasse & Brossais, 2006). Nous nous attacherons à montrer que les déterminants socio-biographiques de la trajectoire scolaire et professionnelle sont modulés par le jeu des processus d'intersignification. Il s'agira principalement dans cette thèse d'étudier comment les MA, en position de transmettre un savoir quel qu'il soit, s'appuient sur le sens et la valeur qu'ils accordent à leur expérience scolaire et professionnelle ainsi que les formes de rapport à l'apprendre qui sont les leurs pour organiser leur intervention.

Concernant les pratiques tutorales, nous nous sommes appuyée sur le modèle de Leontiev pour proposer une définition qui distingue trois niveaux :

- le niveau des mobiles qui incitent s'engager dans l'activité ;

- le niveau de l'action : l'action tutorale, ordonnée à des buts (ou objectifs) qu'il s'agit d'atteindre ;

- le niveau des opérations : celui du « faire » effectif, des modes d'exercice de la fonction tutorale.

Les niveaux de l'action et des opérations sont les plus directement accessibles que ce soit pour les observateurs de ces pratiques et/ou pour leurs « acteurs » (certaines dimensions de la pratique sont directement observables, les autres sont, à tout le moins, conscientes et/ou « déclarables») ; et c'est à ces niveaux qu'est le plus souvent établi le constat de leur variabilité.

En référence au modèle de Leontiev, poser la question de l'activité tutorale conduit aussi à étudier l'ensemble de ses composantes et des conflits internes qui assurent son dynamisme.

Ainsi, nous nous sommes intéressée :

- **aux mobiles** qui ont incité les MA à s'investir dans cette activité tutorale, et qui témoignent quant à eux de la manière dont le sujet s'est approprié en leur donnant sens les contextes sociaux et familiaux dans lesquels il évolue. Il s'agit de comprendre pourquoi les MA font ce qu'ils font, afin d'appréhender le sens de leur activité, qui émerge du rapport entre ce pourquoi ils s'engagent dans l'activité et les objectifs qu'ils se sont donnés.

- **aux actions** des MA, définies par les **objectifs** qui les orientent. Pour appréhender les actions, nous avons étudié les objectifs déclarés, relatifs au recrutement des apprentis et aux actions de formation et de socialisation professionnelles mises en œuvre au sein de l'entreprise ; la représentation des difficultés rencontrées par les MA dans l'exercice de leur fonction a également fait l'objet de notre investigation, car elle témoigne du niveau de l'efficacité de l'action)

- **aux opérations que les MA mettent en œuvre** c'est-à-dire aux modes d'exercice de la fonction de tuteur qui ont été étudiés ici à partir de ce que les MA disent faire en tant que tuteurs.

Dans cette perspective, étudier l'activité des MA suppose de mettre en exergue la fonction motrice interne des mobiles conscients et inconscients, et de tenir compte non seulement de l'ensemble des déterminants sociaux et familiaux du sujet, mais aussi de la manière dont le sujet se les approprie.

5.3. Nos objectifs de recherche et notre modèle d'analyse

Notre recherche sera ainsi sous-tendue par 3 hypothèses.

La première est une hypothèse dite d'« existence ». Elle représente un préalable en s'attachant à vérifier que le phénomène que l'on veut étudier existe bien :

1ère hypothèse : **il existe une diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale au sein de la population des MA.**

Il s'agira ici d'étayer empiriquement le constat d'une telle variabilité en dégageant une typologie de ces modes d'exercice permettant de les caractériser et de les différencier.

Nous formulons ensuite deux autres hypothèses :

2ème hypothèse **: il existe une diversité des formes de rapport au savoir au sein de notre population d'étude.**

A la différence des approches sociologiques qui posent que les rapports au savoir des sujets issus des classes populaires sont uniformément placés sous le signe du « désamour » à l'égard de l'école, nous faisons l'hypothèse d'une hétérogénéité des formes de rapport au savoir (appréhendés dans leurs différentes dimensions) au sein de cette population des MA.

3ème hypothèse : **le rapport au savoir influence l'activité tutorale**.

A partir des deux hypothèses précédentes, l'objectif de recherche que nous assignons à notre travail est d'étudier les liens entre le rapport au savoir des MA (construit dans leur trajectoire biographique) et leur pratique tutorale. Si le RAS des maitres d'apprentissage - comme l'activité tutorale (définie ici

comme une structure interactive et dynamique) - témoignent de la manière dont le sujet s'est approprié en leur donnant sens les contextes sociaux et familiaux dans lesquels il évolue, alors nous formulons l'hypothèse selon laquelle il existe bien une relation entre le rapport au savoir des tuteurs et leur activité tutorale. Inscrite dans un paradigme qualitatif, nous ne saurions aller plus loin dans une démarche a priori (Pourtois & Desmet, 2007) car nous ne pouvons pas présumer sans connaître le point de vue des acteurs, quelles seraient les dimensions du rapport au savoir et les dimensions de l'activité les plus explicatives pour notre thèse.

Nous explorerons les liens entre les différentes dimensions du rapport au savoir et les différents niveaux de l'activité tutorale, selon le schéma d'analyse ci-dessous :

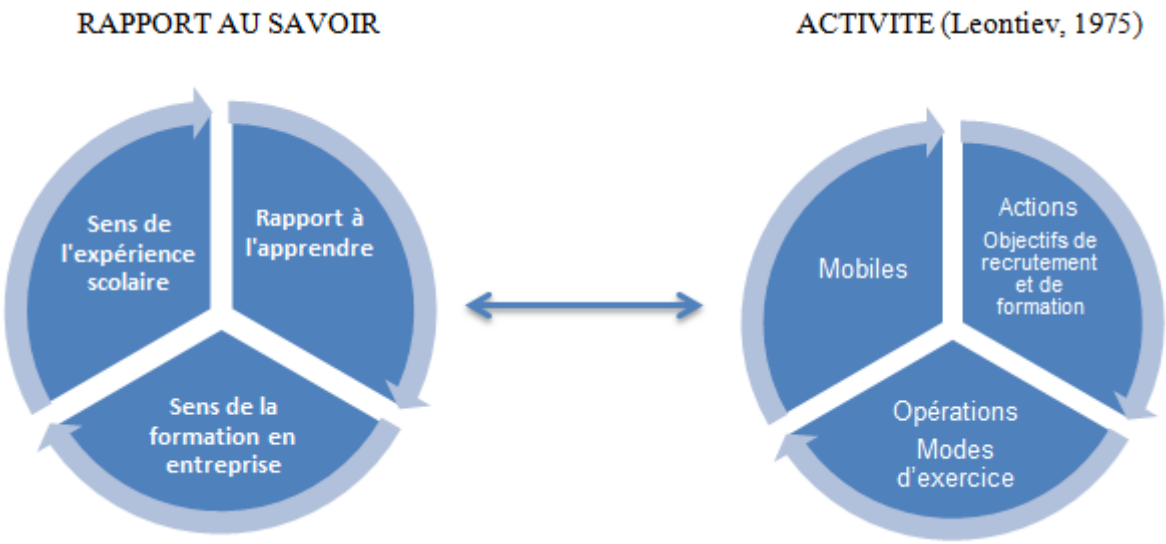

Figure 2 : Schéma d'analyse

Cette recherche vise ainsi à appréhender les processus et les facteurs susceptibles d'expliquer l'hétérogénéité des pratiques tutorales mise en œuvre pour la formation des apprentis en entreprise. Il s'agit principalement d'étudier le rapport au savoir des MA ainsi que l'activité tutorale des MA en dégageant les dimensions de l'expérience élaborées par chaque artisan en fonction de son histoire socio-familiale et scolaire.

TROISIEME PARTIE

METHODOLOGIE ET RESULTATS

CHAPITRE 6. DISPOSITIF DE LA RECHERCHE

Nous souhaitons étudier, dans le cadre de notre étude empirique, l'activité tutorale des artisans MA et le rapport au savoir des MA en nous intéressant au sens et à la valeur que les artisans accordent à leur histoire familiale et à leur itinéraire de formation personnel. L'étude d'un objet aussi complexe suppose de se doter d'une démarche de construction de savoir permettant au chercheur d'accéder à des indicateurs de différentes natures qui tiennent compte de la diversité des niveaux de structuration d'une réalité qui se présente avant tout comme une construction symbolique, individuelle, toujours située et susceptible d'évoluer (Santiago-Delefosse & Rouan, 2001).
Nous avons choisi pour cela de mettre à l'épreuve notre modèle théorique à partir d'une étude qualitative visant l'analyse approfondie d'un nombre relativement restreint de cas à partir d'une démarche a priori. Nous avons ainsi posé plusieurs hypothèses que nous souhaitons vérifier. Cette démarche de construction de savoir vise à rendre compte de la complexité du développement humain à partir de l'étude du sens de l'expérience d'un individu concret situé dans son histoire et son monde social. Elle vise à faire surgir le sens, qui n'est jamais un donné immédiat et toujours implicite et implique un contact personnel avec les sujets de la recherche, par le biais d'entretiens.

Pour ce faire, nous avons privilégié la discussion entre l'analyse de représentations partagées au sein d'une population qui contribue à définir le collectif qui la constitue, et l'étude du sens et de la valeur que les sujets accordent à l'expérience singulière. Nous avons ainsi utilisé des techniques de recueils et d'analyse des données qualitatives (entretien semi-directif et analyse de contenu) et quantitatives (questionnaire et analyses uni et multi variées) (Pourtois & Desmet, 2007).

Afin de nous permettre de vérifier nos hypothèses, la recherche a été réalisée en **deux étapes :**

- une première étape : la mise en œuvre d'une enquête extensive

Une première étape a consisté en la réalisation d'une étude extensive par questionnaire[37] auprès de 153 MA, sélectionnés parce qu'ils sont patrons d'entreprises de moins de 10 salariés dont le siège social est situé en Midi-Pyrénées, exerçant dans les 4 secteurs de métiers représentatifs de l'artisanat (service, bâtiment, métiers de bouche et mécanique) et parce qu'ils ont formé ou forment des apprentis qu'ils préparent au niveau V (CAP-BEP).

[37] Le questionnaire intitulé **« Etre maître d'apprentissage aujourd'hui »** (*cf*. annexe 1, p17).

Compte tenu de la difficulté à rencontrer la population des MA (dispersée sur un grand territoire et peu disponible à cause des contraintes professionnelles), compte tenu également des attentes de notre partenaire la CRMA concernant un apport de connaissances sur cette population, nous avons saisi l'opportunité de ce recueil de données pour étudier différentes dimensions. Nous avons ainsi enrichi le questionnaire de questions relatives à certaines dimensions du sens de l'expérience scolaire, du rapport à l'apprendre, d'autres concernant la représentation que les MA se font des apprentis, des éléments du parcours de formation (redoublement, filière scolaire ou apprentissage etc.), etc.

Ce questionnaire a eu d'importantes fonctions dans notre étude :

=> Il a permis de recueillir des données originales qui apportent de nombreuses informations, pour certaines tout à fait inédites sur les caractéristiques socio-biographiques des MA, sur les formes diversifiées des représentations de leur fonction de tuteur et sur les formes diversifiées des pratiques tutorales qu'ils disent mettre en œuvre.

=> Afin de sélectionner notre population sur des critères d'affectation à des modalités de pratique diversifiées, l'analyse multi-variée des données du questionnaire nous a permis de réaliser une **typologie** concernant l'une des dimensions que nous avons retenues pour la définition des pratiques, à savoir les modes d'exercice de la fonction tutorale des MA (correspondant au niveau des opérations dans le modèle de Leontiev). Nous avons privilégié la construction d'une typologie des opérations plutôt que celle des actions (objectifs) parce qu'il nous a semblé, d'une part, que cette dimension serait plus facilement accessible par questionnaire (puisqu'il s'agit de discriminer ce que l'on fait ou ce que l'on ne fait pas), et d'autre part, parce que l'étude de cette dimension nous permet de nous inscrire dans des débats où les pratiques sont souvent abordées au niveau des modes d'exercice mis en œuvre dans les entreprises (chapitre 3).

Nous avons vu que des travaux sur l'analyse des pratiques privilégient souvent l'observation directe, comme les techniques d'observation filmées utilisées par Kunegel (2010) pour observer ce que font les tuteurs en entreprise. Notre objectif est de recenser, pour en construire une typologie, les divers modes d'exercice mis en œuvre par les MA. Or, sur une population trop réduite, les méthodes d'observation ne nous donneraient accès qu'à un petit échantillon de ces procédures, sans doute peu représentatifs au niveau de la population globale des MA, ce qui ne nous permettrait pas d'en réaliser une typologie. Sur une population plus importante, il est facilement concevable qu'il nous aurait été matériellement impossible d'utiliser des méthodes d'observation filmées. C'est pourquoi nous avons privilégié la passation d'un questionnaire pour étudier les modes d'exercice de la fonction tutorale déclarés par les maîtres d'apprentissage.

- Seconde étape : la mise en œuvre d'une étude qualitative

La seconde étape de notre recherche a visé la réalisation d'une étude par entretiens semi-directifs :

=> Nous avons rencontré en **entretien** 15 maîtres d'apprentissage. Compte tenu de l'importante homogénéité de la population des artisans-MA sur le plan social ainsi que sur celui des parcours de formation qui sont les leurs, ces MA n'ont pas été sélectionnés au hasard. Il nous a semblé important de nous assurer que notre variable à expliquer – la variabilité des pratiques tutorales – soit effectivement représentée dans notre échantillon restreint afin de pouvoir en appréhender les ressorts. Ainsi, c'est au regard de leurs modes d'exercice de la fonction tutorale (appréhendés à partir de la typologie que nous avons établie) que les MA ont été sélectionnés pour cette étude qualitative.

=> Enfin, la **triangulation des données** recueillies (questionnaire et entretiens) pour chaque sujet rencontré nous a permis d'approfondir des dimensions spécifiques dans l'entretien, et par la suite de mieux étayer nos interprétations.

Ce volet qualitatif avait essentiellement pour objectif d'étudier les processus subjectifs en jeu dans l'activité tutorale et dans le rapport au savoir de chaque MA, et d'en explorer les liens.
Dans cette perspective, nous avons opté pour la rencontre au cas par cas avec des sujets puisqu'il s'agit d'identifier grâce à l'analyse des entretiens les processus qui contribuent à donner une signification aux évènements.

6.1. Construction des variables et de leurs indicateurs

6.1.1. L'activité tutorale : dimensions et indicateurs

Nous avons souhaité étudier les registres constitutifs de l'activité afin de pouvoir analyser le sens de l'activité produit et caractérisé par les rapports, les tensions et les discordances entre ses dimensions juxtaposées mais indissociables.

6.1.1.1. Les modes d'exercice de la fonction tutorale (niveau des opérations)

Nous pensons que les modes d'exercice (opérations) mis en œuvre par les MA peuvent être distingués selon leur manière d'organiser le recrutement des apprentis (entretien ou non avec l'apprenti, avec les parents, demande ou non d'un dossier écrit, etc.), et selon les moyens qu'ils utilisent pour former un jeune au sein de l'entreprise (participation ou non du jeune aux activité de production, mise en contact du jeune avec la clientèle ou non, mises en relation du MA ave le CFA ou non etc.). Nous considérons de la même manière que les objectifs de recrutement, de formation et de socialisation professionnelle

peuvent être diversifiés au sein de cette population, selon la valeur accordée à la logique de production de l'entreprise, au développement personnel du MA, ou à l'intérêt du jeune.

Nous avons caractérisé les modes d'exercice de la fonction tutorale par le biais du questionnaire « Etre maître d'apprentissage aujourd'hui » (Annexe 1) à partir de 5 questions (47 items) :

- « *Comment procédez-vous pour recruter un apprenti ?* » (Q.20.2 : 6 items)
- « *Comment organisez-vous la formation de l'apprenti ? »* (Q.22 : 14 items)
- *« Quelle est la fréquence de vos rencontres avec votre apprenti ? »(*Q.23 : 1 item)
- *« Plus généralement, que se passe-t-il pendant les périodes en entreprise ? »* (Q.24 : 17 items)
: *« A propos de vos relations avec le CFA : »* (Q.25 : 9 items)

Ces questions renvoient aux dimensions relatives aux :
1. modalités de recrutement et d'insertion de l'apprenti dans l'entreprise ;
2. modalités d'organisation de la formation au sein de l'entreprise ;
3. moyens mis en œuvre pour transmettre des compétences, attitudes et savoirs nécessaire à l'exercice d'un métier ;
4. modes de relations avec le CFA (usage du carnet de liaison, relations avec le CFA etc.)

Elles ont été abordées spontanément dans l'entretien.

6.1.1.2. Les objectifs poursuivis par les MA (niveau de l'action)

Les actions peuvent être définies par leurs objectifs (section 9.1). Les objectifs ont été étudiés à la fois par le biais du questionnaire (nous avons pu mesurer le degré d'accord des MA avec les différents items proposés), et par le biais des entretiens semis-directifs pour étudier les liens que ces MA établissent ou non entre ces objectifs et leurs mobiles.

Afin d'être en mesure d'opérationnaliser l'étude de cette composante de l'activité, quatre dimensions ont été définies à partir d'une étude exploratoire : les objectifs économiques liés à la logique de production, les objectifs plus « altruistes » où les MA expriment un intérêt plus centré sur l'apprenti, ceux centrés plutôt sur le développement du MA et enfin ceux visant à transmettre la tradition de l'artisanat.

Ainsi, dans le questionnaire, les objectifs ont été étudiés à partir de deux questions (27 items) :
« *Pourquoi en règle générale recrutez-vous un (des) apprenti(s) ? »* (Q.20.1 : 17 items)
« Personnellement, quels sont les 2 objectifs que vous jugez prioritaires dans l'exercice de votre fonction de maître d'apprentissage ? « Q. 21 : 2 choix à faire parmi 10 items)

Ces résultats ont fait l'objet d'une analyse descriptive pour d'une part apporter une contribution à la connaissance des pratiques tutorales des MA de Midi-Pyrénées (chapitre 8), mais aussi, dans le cadre d'une triangulation des données pour confronter à nouveau ce thème avec les artisans dans le cadre des entretiens pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur activité (section 10.1). Par exemple, l'objectif « favoriser l'autonomie du jeune sur le chantier » n'aura pas le même sens selon que le mobile de l'activité est la rentabilité de l'entreprise (le jeune doit être rapidement efficace pour participer à la logique de production de l'entreprise) ou que le mobile de l'activité est de valoriser l'artisanat (l'autonomie est comprise comme une qualité essentielle pour devenir un homme de métier à son tour et assurer la relève des entreprises artisanales..).

Nous avons étudié également l'action des MA au regard des difficultés rencontrées dans la fonction qui témoignent de la discordance, du rapport conflictuel pouvant exister entre les buts (les objectifs) et les résultats obtenus.

Dans le questionnaire, la question 26 (17 items) a pour objectif d'évaluer les difficultés / facilités rencontrées par les maîtres d'apprentissage dans le cadre de leur mission de tuteur : *« En tant que maître d'apprentissage, vous estimez qu'il est difficile ou au contraire facile de : … »*.

Afin d'évaluer plus généralement le niveau de satisfaction des maître d'apprentissage dans l'exercice de leur fonction de tuteur, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà eu envie d'abandonner leur fonction de maître d'apprentissage (question 27 : jamais-rarement-souvent-très souvent). Comme précédemment, les résultats obtenus ont fait l'objet d'une analyse descriptive qui apporte une contribution à la connaissance des MA de Midi-Pyrénées (section 7.1), mais aussi nous offre l'opportunité, à la faveur d'une triangulation des données, de confronter les MA à leurs réponses au cours de l'entretien pour comprendre le sens qu'ils donnent à leur expérience (chapitre 10).

En retour, l'analyse des entretiens nous permet d'éclairer notre compréhension des résultats de l'enquête extensive. La parole est considérée comme le moyen privilégié d'accéder au réel de l'activité, à ses mobiles, plus précisément à l'interprétation que les sujets font des rapports entre leurs buts et leurs moyens, entre leurs mobiles et leurs buts, rapports qui donnent sens aux régulations, aux transformations de l'activité, à l'activité elle-même et donc, comme nous le pensons, à la diversité des pratiques tutorales mises en œuvre en entreprise.

Nous avons interpellé les MA sur le sens qu'ils accordent à leur expérience du tutorat, sur la nature des difficultés ou des satisfactions qu'ils ont pu rencontrer. Nous les avons confronté aux réponses qu'ils avaient donné dans le questionnaire afin qu'ils nous livrent les significations qu'ils accordent aux objectifs qu'ils poursuivent en tant que MA, ainsi que la valeur et le sens qu'ils assignent aux représentations de leur rôle et de leur mission.

6.1.1.3. Les mobiles de l'activité

Si les mobiles sont une composante essentielle de l'activité, leur genèse renvoie à des processus – sociaux et subjectifs – qui ont activement contribué à la production des trajectoires sociales, des biographies et des personnalités. (Rochex, 1995, p. 48). Ils renvoient à la façon dont le sujet a interprété et analysé ses environnements social, familial, scolaire etc., leurs interrelations et les rapports conflictuels que ses différents milieux de vie peuvent entretenir entre eux ; les facteurs sociaux et subjectifs qui participent à la socialisation du sujet et donc à la construction de son identité (personnalisation) ne sont devenus déterminants qu'à partir du sens que le sujet leur a attribué. Les mobiles qui se constituent dans les rapports dialectiques entre les différentes significations que le sujet accorde à ses expériences, sont donc le plus souvent inconscients, difficilement appréhendables par le chercheur, sauf à réaliser une analyse fine de ces rapports.

La difficulté réside pour nous dans la différenciation à faire entre les objectifs qui orientent l'action immédiate et les mobiles profonds, vitaux, qui ont incité les sujets à s'engager dans une activité. Les objectifs, eux, sont conscients ou facilement accessibles à la conscience. La réponse à la question « pourquoi faîtes vous ceci ? » ne renvoie pas aux mobiles, mais plutôt à des objectifs plus ou moins conscients, auxquels le chercheur peut avoir facilement accès en posant les bonnes questions (je fais ceci pour obtenir tel résultat). Les mobiles qui ont incité les MA à s'engager dans cette activité sont plus difficilement appréhensibles parce que cette expérience est difficile à saisir, y compris pour les sujets eux-mêmes.

Compte tenu de cette difficulté, les mobiles n'ont été étudiés qu'à partir de l'analyse des entretiens, à partir du témoignage parlé des acteurs. Nous avons fait une analyse clinique, au cas par cas, visant à appréhender pour chaque sujet, ce qui l'a poussé à s'investir dans l'activité. Cette analyse clinique nous a permis de repérer ce qui, dans l'histoire de vie, a été déterminant pour le sujet et qui a pu contribuer pour chacun à lui faire embrasser la fonction de tuteur (section10.2).

« L'analyse des cas individuels constitue une nécessité scientifique : pas uniquement parce que la recherche clinique favorise la découverte et présente de ce fait un caractère novateur irremplaçable, mais parce qu'elle seule donne accès à un type de phénomènes qui échappe au registre de la détermination générale » (Capdevielle et al. 1998).

6.1.2. Le rapport au savoir : dimensions et indicateurs

L'approche psychologique du rapport au savoir développée par notre équipe de rattachement au sein du laboratoire PDPS se fonde sur une perspective interactionniste qui vise la prise en compte de différentes caractéristiques du sujet et de son environnement (social, psychique, historique, cognitif…) dans leurs interrelations qui ne deviennent déterminantes qu'à partir du sens que le sujet peut leur

accorder : une logique subjective peut être appréhendée et aider au repérage des déterminants et des processus ayant contribué à l'engagement des tuteurs dans leur mission de formation des apprentis.
Nous avons donc souhaité étudier les dimensions constitutives du rapport au savoir d'artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées, et les relations qu'ils instaurent entre ces dimensions pour donner sens à cet objet, abordées dans le questionnaire (annexe 1) à l'aide des questions suivantes :

- **le rapport à l'apprendre** – à l'école, au CFA, en entreprise – et ses deux versants, épistémique (Qu'est-ce qu'apprendre ?) et identitaire (Pourquoi apprendre ?) :

Rapport identitaire à l'apprendre : *Q.38.Dans la liste ci-dessous, quelles sont les deux propositions qui définissent le mieux les raisons pour lesquelles vous alliez au CFA, au Lycée (ou autre établissement ? (entourez les deux numéros correspondants)*

1. Pour aller plus loin dans vos études

2. Pour faire plaisir à vos parents

3. Pour acquérir une culture générale

4. Par obligation, parce que vous n'aviez pas d'autres choix

5. Pour vous donner les moyens de réaliser un projet de métier précis

6. Pour vous faire plaisir

7. Pour devenir adulte et faire votre vie

8. Vous n'aviez pas de raisons précises

Rapport épistémique à l'apprendre : *Q.31. Apprendre en entreprise, c'est……*

Q.32.Apprendre à l'école, c'est……. (Répondez librement)

Q.33.A propos de votre parcours scolaire : cochez en face de chaque proposition la réponse qui vous convient (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout-à-fait d'accord)

Enfant, vous avez aimé aller à l'école primaire

Plus tard, vous avez aimé aller au collège

Vous avez aimé aller au CFA, au lycée (ou autre)

De manière générale, pour vous, apprendre est un plaisir

- **le sens de l'expérience scolaire** :

Auto-évaluation du parcours scolaire : Q.34. *Lorsque vous étiez élève, comment étaient vos résultats scolaires : A l'école primaire ? Au collège ? Au CFA, au lycée (ou autre) ? (se situer pour chaque item sur une échelle de Lickert à 4 points : Insuffisants, moyens, bons, excellents)*

Représentation de soi en tant qu'élève *:* Q.30.*A l'école, vous étiez : Travailleur – Attentif – Discipliné - Intéressé (se situer sur une échelle de Lickert à 4 points : pas du tout d'accord à tout-à-fait d'accord)*

Les raisons du choix de l'orientation vers la formation professionnelle *: Q .35. Qui a décidé de votre orientation ? Vous – Les professeurs et les conseillers d'orientation – vos parents – autre*

Q.36. Auriez-vous préféré une autre orientation ? Oui-non. Si oui, laquelle ?.....

Dans le volet qualitatif, afin de saisir les liens entre ces dimensions, nous avons construit une grille d'entretien que nous présentons en détail ci-après (section 6.2.5).

6.2. Volet extensif : construction de l'échantillon de recherche

Afin de sélectionner les sujets qui constituent notre population de recherche, nous avons construit une typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale. Nous voulions sélectionner les sujets en fonction de leur lien à un type de mode d'exercice.

6.2.1. Présentation du questionnaire

A partir des résultats d'une étude exploratoire[38] réalisée dans le cadre de notre Master 2 recherche, nous avons construit un questionnaire intitulé : *« Être maître d'apprentissage aujourd'hui [39]»* composé de 40 questions (179 items). La plupart sont des questions fermées (échelle de Lickert en 5 points) ; 4 questions sont ouvertes et nécessitent des éléments de rédaction. L'ensemble des questions est organisé en cinq rubriques :

- la première concerne les données socio-professionnelles et biographiques des artisans interrogés (sexe, âge, niveau de qualification, titre de maître-artisan, formation professionnelle initiale (apprentissage ou voie scolaire), lieu de l'entreprise, nombre de salariés et d'apprentis, connaissance de rupture de contrat, patron/salarié, créateur/repreneur d'entreprise, issu ou non d'une famille d'artisan…) ;
- la deuxième vise à appréhender les représentations de la fonction tutorale et des pratiques inhérentes à cette fonction : les objectifs de recrutement et de formation, les modes d'exercices mis en œuvre, les difficultés rencontrées ;
- la troisième aborde les représentations que le maître d'apprentissage développe au sujet des apprentis et de la relation apprenti/maître d'apprentissage. Cette dimension n'a pas fait l'objet d'une analyse dans le cadre de cette recherche[40] ;
- la quatrième permet d'appréhender certaines significations relative aux dimensions du rapport au savoir, soit les conditions de l'orientation, les valeurs accordées à l'école, la représentation de soi en tant qu'élève (sens de l'expérience scolaire), les valeurs accordées à l'apprendre et aux objets de savoir (rapport à l'apprendre) ;

[38] Favreau, C. (2009). Rapport au savoir et à la fonction de tuteur des artisans maîtres d'apprentissage dans le cadre des formations de niveau V. *Mémoire de Master 2 recherche.* Université Toulouse 2 Le Mirail.

[39] Annexe 1, p.17.

[40] Dans le cadre de notre partenariat avec la CRMA et en lien avec nos travaux antérieurs sur les ruptures de contrat d'apprentissage, nous avons souhaité saisir l'opportunité de ce recueil important pour poursuivre nos recherches. Cette dimension fera l'objet d'une analyse ultérieure.

- enfin, deux questions relatives à l'opinion des MA sur la pertinence d'une formation destinée aux maîtres d'apprentissage concluent le questionnaire.

6.2.2. Déroulement du recueil de données

Le recueil des données par questionnaire s'est déroulé sur une période d'environ six mois.
Il s'est révélé particulièrement difficile à réaliser. Plusieurs stratégies ont été mises en œuvre : distribution de questionnaires au cours de journées d'information à la fonction de tuteur organisées par des CFA de X ; l'envoi par courrier d'un questionnaire et d'une enveloppe T pour le retour ; la distribution au cours de journées commerciales[41].
Au final, seul le porte-à-porte, même s'il a constitué une méthode coûteuse en temps et en déplacements, s'est révélé véritablement efficace pour le recueil de données**.** La plupart des artisans ont été rencontrés sur leur lieu de travail dans différentes villes et villages de la région Midi-Pyrénées à deux reprises. Une première rencontre a eu lieu pour présenter l'étude et déposer le questionnaire. Une seconde, la semaine suivante, permettait de récupérer le questionnaire ou d'éventuellement relancer l'artisan en lui laissant une enveloppe T. Bien sûr tous les artisans sollicités n'étaient pas maîtres d'apprentissage et il a fallu prospecter de nombreuses entreprises et récupérer la plupart des questionnaires de la main à la main. Peu de questionnaires nous sont revenus par courrier. Nous avons ainsi constaté que seule la rencontre directe avec les artisans, l'explication des objectifs de l'enquête visant à faire valoir leur propre point de vue et l'annonce du retour la semaine suivante pour la récupération du questionnaire constituaient une modalité de travail possible avec cette population peu encline à utiliser l'écrit. Elle nous a permis de lever les obstacles relatifs au recueil.
Au total, environ 500 questionnaires ont été distribués par ces différents canaux et 170 ont été récupérés, soit 34% : cette proportion s'avère tout à fait satisfaisante. Dans ce type d'enquête on compte en général sur un retour d'un tiers des questionnaires[42]. Sur ces 170 questionnaires, plusieurs ont été écartés car incomplets (inexploitable sur le plan de l'analyse quantitative) ou trop éloignés des critères de sélection de notre population.
Au terme de notre recueil de données, nous avons retenu un total de 153 questionnaires correctement renseignés.
La population des répondants au questionnaire se compose de 153 artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées, 100 hommes et 53 femmes âgés de 24 à 64 ans (âge moyen : 44,44 ans),

[41] La participation 4 journées commerciales organisées par différents fournisseurs de matériaux pour les métiers du bâtiment nous a permis de contacter spécifiquement des artisans issus des métiers du bâtiment ne « tenant pas boutique en ville ». Au cours de ces journées, un stand à l'enseigne de la CRMA indiquait : « Maîtres d'apprentissage, vous formez des apprentis ? Votre avis nous intéresse ». Une quarantaine de questionnaires accompagnés de leur enveloppe T ont été distribués lors de ces journées.

[42] Nous avions testé 4 versions du questionnaire avant sa construction définitive auprès de 52 artisans maîtres d'apprentissage, qui avaient pour consigne de nous donner s'ils le souhaitaient leur avis sur la forme et le contenu de l'outil, afin de l'améliorer. Ce qui porte à 222 le nombre d'artisans ayant accepté de répondre.

répartis dans les 4 principaux secteurs de métier - Services (45,1%), métiers de bouche (28,1%), bâtiment (19,6%), mécanique (7,2%). Certains maîtres d'apprentissage n'accueillent pas d'apprentis au moment de l'enquête, mais tous en ont formé au moins un (*cf.* annexe 2, tableau 1, p. 28).

6.2.3 Techniques d'analyse des données du questionnaire

En ce qui concerne la stratégie d'analyse des résultats, différents types d'analyses statistiques (analyse univariée de type Khi2 ou analyse de la variance) ont été utilisés en fonction du statut des indicateurs et de la nature des variables étudiées.
Dans un premier temps, nous avons réalisé une analyse descriptive des principales caractéristiques socio-biographiques de notre population de MA (section 7.1) .Puis dans le cadre d'analyses univariées, nous avons présenté les liens éventuels existant entre ces dimensions socio-biographiques. Nous avons ensuite présenté les résultats de l'analyse descriptive des modes d'exercices de la fonction tutorale (chapitre 8). Enfin, nous avons réalisé une analyse multivariée qui nous a permis de construire une typologie des modes d'exercice que les MA déclarent mettre en œuvre en entreprise (section 8.3).

Le but de cette analyse multivariée est de repérer au sein de la population des 153 maitres d'apprentissage un nombre restreint de formes déclarées d'exercice de la fonction tutorale. Nous ne cherchons pas ici à refléter la réalité à partir des effectifs observés de chaque classe, mais à identifier et caractériser différents profils-types renvoyant chacun à un ensemble de modes opératoires caractéristiques.

Les 47 variables relatives aux modes d'exercice de la fonction tutorale ont fait l'objet d'une construction spécifique à partir d'une démarche d'analyse multivariée fondée sur la réalisation d'abord d'une Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis une Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (Evrard, Pras, & Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées.

Une première étape d'analyse en composante multiple (ACM) a permis de résumer l'information en un nombre réduit d'axes de discrimination. Elle a ainsi permis de structurer nos données. Pour cette analyse, les données manquantes ont été remplacées par le mode. Après avoir examiné les valeurs propres (règle de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions des variables aux différents axes factoriels (Evrard et al. 2003), nous avons retenu les 2 premiers axes dégagés de cette analyse. Les deux axes de l'ACFM ont donc été standardisés au cours de la classification.

Une seconde étape consiste à construire des groupes d'observations à partir de leurs coordonnées sur ces axes. Nous avons réalisé une classification hiérarchique ascendante (CHA) (Evrard et al. 2003) à partir d'un ensemble de 41 variables actives[43] concernant les modes d'exercice déclarées de MA (*cf.* annexe 2, tableau 2, p. 29). Ce type d'analyse permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Pour réaliser la CHA, nous avons opté pour la méthode de Ward qui « cherche à obtenir à chaque pas un minimum local de l'inertie intraclasse donc un maximum de l'inertie interclasse » (Saporta, 1990, p. 256). Au départ chaque observation constitue une classe. Les classes les plus proches, selon le critère de Ward, sont ensuite fusionnées jusqu'à n'obtenir plus qu'une seule classe. Afin de rendre comparables les unités originales ayant servi à mesurer chacune des variables étudiées, nous avons utilisé des variables centrées réduites (Evrard et al. 2003).

Pour décrire les classes issues de la CHA, nous avons opéré un croisement des variables initiales avec les trois classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du χ^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005) entre chacune des 41 variables initiales et la variable de classification (trois modalités) ont été réalisés (*cf.* annexe 2, tableau 3, p. 33). Sur ces 41 variables, 27 ont été retenues pour l'efficacité de la fonction discriminante dans la production de différences significatives parmi les modalités de pratiques de maître d'apprentissage. Enfin, nous avons sélectionné la partition la plus pertinente et testé la validité de la typologie obtenue en effectuant une analyse discriminante (AD) pas à pas (Kinnear & Gray, 2005, 363).

Afin de vérifier la plausibilité de nos hypothèses, nous avons opéré un croisement des dimensions relatives aux variables étudiées avec les 3 classes issues de la typologie. Des tableaux croisés, associés à des tests du χ^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005) entre chacune des variables relatives au mode d'entrée dans l'artisanat, au parcours de formation, aux items relatifs aux dimensions étudiées du RAS, et la variable de classification (trois modalités) ont été réalisées.

6.2.4 Sélection de la population du volet qualitatif de la recherche

Les 15 sujets sélectionnés pour l'entretien ont été choisis en fonction de leur affectation à la typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale construite à partir de l'analyse multivariée. L'analyse

[43] Sur les 47 items relatifs aux pratiques tutorales, 6 n'ont pas été retenus après l'examen de la forme de distribution des données : la majorité des sujets donne la même réponse (« souvent » ou « toujours »). 94,8% des MA organisent les tâches de l'apprenti en fonction de son niveau de compétence ; 92,2% des MA initient l'apprenti aux conditions de travail contraignantes pour qu'il connaisse toutes les facettes du métier, le bon comme le mauvais ; 95,5% des MA font travailler l'apprenti en leur présence, sous leur surveillance ; 90,1% des MA discutent de ses résultats scolaires avec l'apprenti après avoir reçu ses relevés de notes ; 92,8% des MA expliquent à l'apprenti comment il doit se comporter avec la clientèle (la politesse etc.) ; 90,9% des MA consultent le carnet de liaison de l'apprenti.

ayant permis d'identifier 3 classes de modes d'exercice de la fonction tutorale, nous avons rencontré 5 artisans maîtres d'apprentissage issus de chacune des 3 classes.

Pour faire ce choix, nous avons dressé la liste des sujets établie d'après leur répartition dans la typologie. Puis nous avons compté pour chacun de ces sujets répartis le nombre de réponses identiques à celles qui sont représentatives de leur classe (*cf*. annexe 2, tableaux 4, 5, 6, pp. 35-37).

Dans un deuxième temps, nous avons proposé un second critère de sélection en utilisant les quatre items[44] pour lesquels les sujets de chacune des classes étaient le plus surreprésentés[45] ; nous avons sélectionné les sujets qui donnent des réponses identiques à celles des quatre items les plus représentatifs de leur classe (*cf*. annexe 2, tableaux, 7, 8, 9, pp. 40-41).

Nous avons retiré de nos listes les sujets ayant choisi de garder l'anonymat, et avons contacté les sujets en commençant par les mieux placés selon nos critères de sélection. Outre le fait de figurer sur les listes de présélection décrites ci-dessus, c'est au final la disponibilité de chaque artisan et son acceptation de nous rencontrer qui ont décidé de la constitution finale de notre population.

Tableau 1 : répartition des sujets dans la typologie des modes d'exercices de la fonction tutorale

Typologie des modes d'exercices de la fonction tutorale	Sujets sélectionnés
Classe 1	Patrick, Pâtissier-Chocolatier Colin, Coiffeur Come, Coiffeur Thérèse, Teinturière Batiste, Plombier-chauffagiste
Classe 2	Fleur, fleuriste Colette, coiffeuse Floria, fleuriste Ophélie, opticienne Pascal, boulanger-pâtissier
Classe 3	Corentin, coiffeur Charles, charcutier Coralie, coiffeuse Constan, coiffeur Corinne, coiffeuse

6.3. Volet qualitatif : recueil de données principal

Nous présentons dans cette section le recueil de données principal : la grille de l'entretien (section 6.3.1) mené auprès des 15 artisans MA constituant notre échantillon, la technique que nous avons utilisée pour analyser les données (section 6.3.2), ainsi que les arbres thématiques nous ayant permis

[44] Au-delà de 4 items, le nombre de sujets ayant des réponses identiques est trop faible pour constituer un échantillonnage d'au moins 10 sujets.

[45] Résultats interprétés en termes de surreprésentation de telle ou telle caractéristique après examen des différences entre effectifs théoriques (attendus) et effectifs réels.

de catégoriser pour les analyser les données relatives au rapport au savoir (section 6.3.3) et à l'activité tutorale (section 6.3.4).

6.3.1. Présentation de la grille d'entretien

L'entretien semi-directif est organisé en deux temps principaux, définis par les variables à appréhender chez les sujets : les mobiles et les actions relatives à l'activité tutorale et le rapport au savoir. Plusieurs thèmes sont abordés pendant l'entretien, soit spontanément par le sujet, soit sous forme de questions préalablement établies dont nous donnons quelques exemples.

Temps 1 : Rapport à l'activité tutorale

Le premier temps de l'entretien permet d'appréhender le rapport à la fonction tutorale**.** Les sujets qui ont renseigné le questionnaire savent d'emblée que la recherche porte sur le rôle et les missions des maîtres d'apprentissage. Il s'agit d'aborder plusieurs dimensions de l'expérience de la fonction tutorale.

Thème 1 : Le sens accordé à l'expérience du tutorat (les difficultés, les satisfactions…)

Pouvez-vous me parler de votre expérience en tant que maître d'apprentissage ?

Thème 2 : Les buts de recrutement, les objectifs de formation

Pouvez-vous m'expliquer les raisons pour lesquelles vous avez décidé de former des apprentis ?

Thème 3 : La représentation du rôle et des missions, des modes d'exercice de la fonction tutorale :

D'après vous, quelle est la mission d'un maître d'apprentissage ? Comment vous représentez-vous votre mission ? Comment faites-vous pour former un apprenti ?

Temps 2 : Le rapport au savoir

A ce stade de l'entretien, les sujets auront réfléchi sur leur mission de tuteur, sur les apprentis en général et sur ceux qu'ils accueillent. Aborder la thématique du rapport au savoir peut se faire naturellement par le sens de l'expérience de leur propre apprentissage, qui sera suivi par un autre retour en arrière, le parcours scolaire qui précédent l'orientation vers la formation professionnelle :

Thème 4 : le sens de l'expérience de leur formation en entreprise :

- Sens accordé au parcours en entreprise : *Vous-même, vous avez été (apprenti/lycée professionnel). Comment ça s'est passé pour vous ?*
- Sens accordé à l'identité d'apprenti/lycéen pro : *Quel apprenti/lycéen pro étiez-vous ?*

Thème 5 : Le sens de l'expérience scolaire

- Sens accordé au parcours scolaire : *Et avant l'apprentissage, avant le lycée pro, à l'école, vous pouvez me raconter votre parcours scolaire ?*
- Autoévaluation du cursus : *comment ça s'est passé pour vous, sur le plan des résultats ?*
- Sens accordé à la réussite/échec scolaire : *comment expliquez-vous cette réussite scolaire ? vos difficultés scolaires ?*
- Représentation de soi en tant qu'élève d'élève : *Quel élève étiez-vous ?*
- Sens de l'orientation : *comment s'est décidée l'orientation en formation professionnelle ?*
- Rapport à l'école :

Rapport à la forme scolaire *: L'école, vous en pensiez quoi ? Qu'est-ce que vous aimiez, à l'école ? Qu'est-ce que vous n'aimiez pas ?*

Rapport aux autruis (aux pairs, aux professeurs) : *vous aviez des camarades ? ça se passait comment avec eux ? Et avec les enseignants ?*

Thème 6 : Le rapport à l'apprendre

A ce stade de l'entretien, le rapport à l'apprendre peut être appréhendé par une première question générale, qui laisse au sujet le soin d'aborder le thème par ce qui fait le plus sens pour lui.

- Dimension épistémique *: « D'après vous, qu'est-ce qu'apprendre ? »*

Types d'activités mobilisées pour apprendre : *Comment fait-on pour apprendre ?*

Rapport au savoir-objet *: Qu'est-ce qui est important d'apprendre, à l'école ? en entreprise ? ça sert à quoi, d'apprendre ? Où est-ce que l'on apprend le mieux ?*

Rapport aux autruis : *avec qui avez-vous préféré apprendre ?*

- Dimension identitaire (apprendre pour soi, par plaisir, *versus* apprendre pour l'autre, par obligation, pour faire plaisir, pour former l'autre) *D'après vous, pourquoi est-ce que l'on apprend ? Qu'est-ce qui vous pousse à apprendre ?*

Thème 7 : L'entretien se conclut par une question plus générale, intéressant nos partenaires de la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat, sur l'utilité, la pertinence, le contenu, la forme que pourrait avoir un dispositif d'accompagnement des maîtres d'apprentissage pour les aider dans leur mission.

Nous avons réalisé tous les entretiens sur le lieu de travail de chacun des MA, après que nous ayons convenu ensemble du jour et de l'horaire les plus appropriés. Ils ont été enregistrés, puis retranscrits intégralement. Nous nous sommes efforcée de rester au plus près de l'énonciation du sujet en retranscrivant fidèlement ses propos et en restituant autant que possible les onomatopées, les termes mal prononcés. Conformément au code de déontologie des psychologues, ils ont été anonymés.

6.3.2. Techniques d'analyse des données

Le corpus a fait l'objet d'une analyse de contenu (ou thématique) effectuée au cas par cas à partir d'une analyse situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2008), visant à catégoriser pour chacun des sujets les énoncés les plus caractéristiques des thématiques retenues (Bardin, 1977). Cette technique permet l'examen méthodique, systématique et objectif du corpus en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naïve. C'est une opération rigoureuse qui vise à permettre une confrontation de nos hypothèses aux faits et nécessite plusieurs étapes (Mucchielli, 1998 ; Robert & Bouillaguet, 1997).

Dans un deuxième temps, notamment pour faciliter la lecture du document, les résultats de cette première analyse ont été transversalisés de manière à opérer, au sein de chaque thématique, un regroupement des énoncés similaires. Puisque nous faisons l'hypothèse qu'il existe au sein de cette population différentes formes de rapport au savoir et différents modes d'exercice de la fonction de tuteur, nous nous attendons à obtenir différentes catégories sémantiques au sein de chacune de ces thématiques.

6.3.2.1. Grille de l'analyse du rapport au savoir

Les résultats relatifs au rapport au savoir, ont été analysés à partir de l'arbre thématique suivant :

Tableau 2 : Arbre thématique du rapport au savoir

Rubriques		**Thématiques**
Rapport à l'apprendre à l'école	Le rapport identitaire : Pourquoi apprendre ?	Rapport personnalisant Rapport utilitaire Rapport externalisé
	Rapport épistémique : Qu'est-ce qu'apprendre ?	Buts de l'apprendre Objets de savoir privilégiés Lieux privilégiés Autruis privilégiés Modes opératoires
Rapport à l'apprendre au CFA, lycée pro ?	Le rapport identitaire : Pourquoi apprendre ?	Rapport personnalisant Rapport utilitaire Rapport externalisé
	Rapport épistémique : Qu'est-ce qu'apprendre ?	Buts de l'apprendre Objets de savoir privilégiés Lieux privilégiés Autruis privilégiés Modes opératoires
Rapport à l'apprendre en entreprise	Le rapport identitaire : Pourquoi apprendre ?	Rapport personnalisant Rapport utilitaire Rapport externalisé
	Rapport épistémique : Qu'est-ce qu'apprendre ?	Objets de savoir privilégiés Lieux privilégiés Autruis privilégiés Modes opératoires de l'apprendre

Sens de l'expérience scolaire à l'école (primaire, collège, CFA)	Auto-évaluation des résultats scolaires	Négative Contrastée Positive	
		Continue Discontinue	
	Représentation de soi en tant qu'apprenant	Conformiste Ambivalente	
	Rapport à l'école	Plaisir Déplaisir	
	Sens de l'orientation	Raisons choix de la filière prof.	Identitaires Utilitaires Externalisées
		Raisons choix métier	Identitaires Utilitaires Externalisées
Sens de l'expérience de la formation en entreprise	Avantages		
	Difficultés		

6.3.2.2. Grille de l'analyse de l'activité tutorale

Les résultats relatifs au rapport à l'activité tutorale ont été analysés à partir des rubriques suivantes :

- Les objectifs de recrutement,
- les objectifs en matière de formation et de socialisation,
- les mobiles de l'activité.
- le sens de l'activité

Les objectifs qui définissent les actions des MA et les mobiles qui les incitent à s'investir dans leur activité, ainsi que le sens de l'activité qui émerge de leurs rapports ont été étudiés à partie de l'arbre thématique[46] suivant :

Tableau 3 : Arbre thématique des objectifs, des mobiles et du sens de l'activité

Rubriques	Thématiques
Objectifs de recrutement	Centrés sur le MA : pour favoriser le développement personnel du MA
	Centrés sur l'entreprise : objectifs économiques liés à la logique de production
	Centrés sur le jeune : objectifs « altruistes »
	Centrés sur l'artisanat : liés à la tradition de formation de l'artisanat

[46] Cet arbre a été construit dans l'après-coup de l'analyse des entretiens, car nous ne disposions pas de grille préconstruite, l'analyse de l'activité des tuteurs n'ayant à notre connaissance jamais été opérationnalisée de cette façon.

Objectifs en matière de formation et de socialisation	Centrés sur l'obtention du diplôme : aider un jeune à avoir son diplôme
	Centrés sur la professionnalisation : - former un jeune pour qu'il devienne un homme de métier à son tour -former un jeune pour qu'il devienne autonome et capable de travailler seul - Enseigner à l'apprenti la politesse, la courtoisie -aider l'apprenti à s'insérer dans l'entreprise
	Centrés sur la transmission des valeurs : transmettre l'amour du métier
Mobiles de l'activité	Rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante
	Prendre position dans la lignée familiale
	Satisfaire un désir
Sens de l'activité	Le rôle de l'expérience scolaire
	Le rôle de l'histoire socio-familiale
	Le rôle du désir

Concernant les objectifs, l'énonciation des MA étant très proche des formulations utilisées dans le questionnaire pour aborder ces dimensions, nous avons choisi de les conserver pour notre catégorisation.

Concernant l'étude des mobiles :

Une fois étudiés le RAS, les objectifs et les actions mises en œuvre dans l'activité, nous avons identifié les mobiles qui poussent les MA à s'engager dans leur activité en étudiant les rapports dialectiques entre les histoires de vie singulières et le sens que chaque sujet a accordé à ses expériences. Cette analyse s'est révélée souvent ardue, certains MA ayant été moins enclins que d'autres à repérer le pourquoi ils s'engageaient dans cette activité tutorale, alors qu'ils étaient plus prolixes pour nous décrire les buts qu'ils se fixaient ou les procédures qu'ils mettaient en œuvre. Pour la présentation de nos résultats, nous avons choisi de regrouper les mobiles selon la nature des processus mis en jeu dans leur constitution. Nos résultats ont révélé trois formes de processus : rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante, prendre position dans la lignée familiale, et satisfaire un désir.

Nous avons dans un deuxième temps examiné pour chaque sujet les relations qu'il avait construites entre ses objectifs et ses mobiles. Nous avons ainsi pu identifier trois dimensions susceptibles de contribuer à la construction du sens de l'activité soit selon les sujets : le sens de l'expérience scolaire, l'histoire socio-familiale, ou la satisfaction d'un désir.

Après avoir présenté le dispositif de notre recherche, nous nous consacrons dans le chapitre suivant à présenter à présenter les résultats les données socio-biographiques caractéristiques de la population rencontrée dans le cadre de ce volet extensif (section 7.1) puis de celle des 15 artisans- maîtres d'apprentissage qui constituent la population du volet qualitatif de la recherche (section 7.2).

Chapitre 7. Données socio-biographiques : qui sont les MA ?

Pour mémoire, rappelons que la population du volet extensif a été sélectionnée en fonction des critères socio-bio-graphiques suivants : être artisan (ce qui implique des critères relatifs au métier, à la taille de l'entreprise etc.) formant ou ayant formé des apprentis, dans la région Midi-Pyrénées (section 7.1). Nous avons pu constituer une population assez représentative de l'ensemble des artisans maîtres d'apprentissage, conforme aux données de la littérature (chapitre 2).

Les sujets qui constituent notre échantillon qualitatif ont, pour leur part, été sélectionnés en fonction de la proximité de leurs réponses au questionnaire aux trois profils de la typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale qui sera présentée dans la section 8.6 du chapitre suivant.

7.1. Présentation de la population du volet extensif

7.1.1. Des MA qui travaillent dans 4 secteurs professionnels et majoritairement dans des villes de moins de 20 000 habitants

Notre population est composée de MA exerçant dans les grands secteurs traditionnels de l'artisanat. 28,1 % travaillent dans l'alimentation (boulangerie, pâtisserie, boucherie…), 19,6 % dans le bâtiment (métiers du gros œuvre, métiers du second œuvre et de la finition, métiers de l'équipement technique et électrique et 45,1 % dans les services soit dans les métiers relatifs aux soins à la personne et aux biens (coiffure, esthétique, fleuriste…) et 7,2 % dans la mécanique (*cf.* annexe 2, figure 1, p. 50).

La majorité (56,2 %) exerce dans des petites villes[47] (de 2000 à 20000 habitants). 29,5% se situe dans une zone plus rurale ou dans une ville de plus de 50 000 habitants. Cette caractéristique constitue un effet des conditions dans lesquelles nous avons réalisé notre recueil de données. Notre volonté de travailler dans plusieurs départements de la région Midi-Pyrénées nous a conduits à privilégier un recueil dans les villes de manière à rencontrer un nombre plus élevé d'entreprises sur un temps relativement court (*cf.* annexe 2, figure 2, p. 50).

De la même manière, les difficultés relatives à notre recueil de données, qui nous ont conduite à adopter une stratégie de « porte à porte » a aussi induit une surreprésentation de certains secteurs professionnels dans certaines zones géographiques. Ainsi, les métiers de bouche (22,2%) et les

[47] Village : moins de 2000 habitants – Petite ville : de 2000 à moins de 20 000 habitants – ville moyenne : de 20 000 à 50 000 habitants – grande ville : plus de 50 000 habitants.

services (24,8%) sont surreprésentés dans les petites villes (Khi² =44,563; ddl = 9 ; p<.00 ; N=153) (*cf.* annexe 2, figure 3, p. 50).

7.1.2. Des MA qui travaillent dans des entreprises de moins de 10 salariés

Le décret n°2008-1354 du 18 décembre 2008 définit l'entreprise à partir de critères économiques et non plus uniquement juridiques. Les entreprises dans lesquelles exercent les MA rencontrés dans le cadre de cette étude, peuvent être définies comme des micro-entreprises soit des entreprises qui d'une part occupent moins de 10 personnes et d'autre part ont un chiffre d'affaires annuels ou un total de bilan n'excédant pas deux millions d'euros.

25 entreprises (16,2%) relatives à notre population n'emploient aucun salarié, elles sont 40 (26,0%) à employer un seul salarié, et 76 (49,6%) à bénéficier de 2 à 9 salariés. Seules 12 (8,2%) des entreprises de l'échantillon emploient 10 et plus salariés (*cf*. annexe 2, figure 4, p. 51).
Ainsi, la grande majorité des entreprises (91,7%) de notre population correspond à une micro-entreprise.
La répartition du nombre de salariés employés en fonction des secteurs d'activités n'est pas significative.
Au moment de l'enquête, un tiers des entreprises n'accueillaient pas d'apprentis (32 %), près de la moitié (46,4 %) avaient en charge un apprenti et 21,6 % employaient plus d'un apprenti (*cf*. annexe 2, figure 5, p. 51).
La répartition des apprentis accueillis en fonction des secteurs d'activités n'est pas significative.

7.1.3. Des hommes et des femmes qui interviennent dans des métiers très stéréotypés

Notre population se compose d'environ deux tiers d'hommes pour un tiers de femmes soit 100 hommes (65,4 %) et 53 femmes (34,6 %).
Comme on pouvait si attendre au regard du caractère très stéréotypé du monde artisanal, ils se répartissent de manière différence en fonction du secteur d'activités (*cf*. annexe 2, figure 6, p. 51).
Dans les métiers de services, 68,1% des professionnels sont des femmes, alors que les hommes sont massivement représentés dans les autres secteurs professionnels : 93,3% d'hommes dans le secteur du bâtiment, et aucune femme de notre population ne travaille dans la mécanique (khi² = 62,544; ddl = 3 ; p<.0001 ; N = 153).

7.1.4. Des MA relativement jeunes

La population globale est âgée de 24 à 64 ans, avec un âge moyen de 44,44 ans (*cf*. annexe 2, figure 7, p. 52).

La catégorie d'âge la plus représentée est la tranche de 37 – 45 ans. Néanmoins, si on regroupe les deux premières catégories plus de la moitié de la population (54,9 %) a moins de 46 ans.

Enfin, la répartition des MA dans les secteurs de métiers est en lien avec l'âge des artisans ($Khi^2 = 20,484^a$; ddl = 9 ; p<.015 ; N=153). Ainsi, les artisans les plus âgés sont surreprésentés dans le secteur du bâtiment, et c'est dans le secteur des services que l'on retrouve la plus forte proportion de jeunes maîtres d'apprentissage (24,6%) (*cf*. annexe 2, figure 8, p. 52).

7.1.5. Des MA pas toujours issus du monde de l'artisanat

Bernard Zarca (1986a) souligne une forte opposition entre l'artisanat transmis de père en fils et l'artisanat d'installation tardive, lequel constitue souvent une manière d'échapper à une situation d'emploi précaire. Ainsi s'opposent une forme d'artisanat plutôt « patronale » et une forme plutôt ouvrière, dualité qui tend à recouvrir des distinctions entre secteurs d'activités (alimentation, menuiserie, plomberie etc. d'un côté ; peinture en bâtiment, maçonnerie-plâtrerie, taxis de l'autre). Il apparaît que les artisans situés au plus près du pôle « esprit d'entreprise » sont précisément les artisans « héritiers », tandis que la « mentalité artisanale traditionnelle », la plus conforme au modèle wébérien, caractérise les artisans tardivement installés, d'origine ouvrière. Nous avons tenté d'approcher cette distinction entre artisans « héritiers » et artisans « installés » au sein de notre population.

Tableau 4 : Modes d'entrées dans l'artisanat

		Effectif	%
Artisans dans la famille du MA *Données manquantes : 5*	OUI NON	60 88	39,2% 57,5%
Artisans qui ont créé leur entreprise		72	47,1%
Artisans qui ont repris l'entreprise A un membre de leur famille		70 16	45,8% 10,5%

En ce qui concerne l'origine sociale, on s'aperçoit sur l'ensemble de la population qu'un tiers d'entre eux (39,2%) déclarent avoir des artisans dans sa famille. Parmi ces derniers, 54,5 % déclarent avoir repris leur entreprise.

La répartition des MA issus ou non d'une famille d'artisan en fonction des secteurs d'activités n'est pas significative.

7.1.6. Des MA qui ont souvent démarré leur activité en reprenant une entreprise

45,8 % des MA qui composent notre population déclarent avoir repris une entreprise déjà existante. Si la catégorie des héritiers décrite par Zarca (1986b) existe bien dans notre échantillon (10,5 % de la population totale), elle ne caractérise par pour autant la majorité des artisans et explique que nous ne trouvons aucune différence significative en ce qui concerne la présence d'artisans dans la famille de nos MA et les conditions de démarrage de leur activité. Ainsi, les MA qui déclarent ne pas avoir d'artisans dans leur famille représentent 54,8% de ceux qui ont créé leur entreprise et 44 % de ceux qui l'ont repris.

Il existe par contre des différences en fonction des secteurs d'activités :

47,1% des MA de notre échantillon ont créé leurs entreprise ; parmi eux, 22,4% ont créé une entreprise de services, et 17,5% une entreprise du bâtiment.(X^2=28,520 ; ddl = 3 ; p<.0001) (*cf.* annexe 2, figure 9, p. 52) ;

45,8% des artisans de notre population déclare avoir reprise l'entreprise. La reprise d'entreprise est significativement importante dans les métiers de bouche (22,4% des repreneurs d'entreprise), et dans le secteur des services (21,7% des repreneurs). (X^2=29,675 ; ddl = 3 ; p<.0001) (*cf.* annexe 2, figure 10, p. 53).

7.1.7. Des MA plus ou moins expérimentés dans la fonction

En accord avec le chiffre obtenu sur un plan général (28 %), 26,8% des patrons déclarent qu'ils sont devenus MA par hasard. 51,0% exercent cette fonction depuis plus de 10 ans. Seuls 38 d'entre eux forment des apprentis depuis moins d'un an. La majorité (54,9%) a formé entre 1 et 5 apprentis.

Néanmoins, 20,3% ont eu l'opportunité de former plus d'une dizaine de jeunes. Parmi eux, 67,7 % ont été confrontés à des ruptures de contrat d'apprentissage. Ils sont 26 % à avoir envisagé d'abandonner leur fonction de MA souvent ou très souvent (*cf.* annexe 2, tableau 10, p. 42).

Leur expérience de la fonction de tuteur varie en fonction de leur âge : Les MA situés dans la tranche d'âge [46-54] sont ceux qui ont formés plus de 10 jeunes (41,9%) (X^2=21,711 ; ddl = 6 ; p<.001) *(cf.* annexe 2, figure 11, p. 53).

Comme on pouvait s'y attendre, les MA les plus âgés sont les plus anciens dans la fonction, et les MA de 24-36 ans les plus jeunes dans la fonction tutorale. Ainsi 87% des [55-64] ans sont MA depuis plus de 10 ans, contre 0% des jeunes. (X^2=43,997 : ddl = 6 ; p<.0001) (*cf.* annexe 2, figure 12, p. 53).

7.1.8. Des MA anciens apprentis

L'apprentissage constitue la voie de formation privilégiée des MA. Néanmoins, la filière générale, même si elle est minoritaire, apparait représentée dans notre population. Si on ajoute les titulaires d'un bac général et les MA qui ont fait des études supérieures, 15,7 % de la population a suivi cet itinéraire, 17,7% si on ajoute les bacheliers technologiques (*cf.* annexe 2, figure 13, p. 54)

La grande majorité des MA rencontrés a un diplôme professionnel de niveau V ou IV. 69,1 % a obtenu un CAP-BEP et 8,5 % un baccalauréat professionnel.

64,1 % de la population des MA sont d'anciens apprentis.

Une majorité a connu un parcours scolaire chaotique. 63,1 %de MA ont redoublé au cours de leur cursus scolaire (*cf*. annexe 2, tableau 11, p. 42).

Conformément à la littérature, on repère que la voie de l'apprentissage salarié forme avant tout des diplômés de niveau V : 79,4 % des anciens apprentis ont un niveau CAP-BEP. Ils ne sont que 3,1 % à avoir fait des études supérieures. Dans notre échantillon, le CAP-BEP concentre 73,3% des professionnels formés par la voie de l'apprentissage, tandis que les études supérieures sont réservées à 81,2% des élèves ayant suivi la voie scolaire.

En ce qui concerne les MA qui se sont formés au sein de la voie scolaire, la moitié a obtenu un CAP-BEP, l'autre a obtenu au minimum un niveau IV voire a fait des études supérieures (20% de bacheliers et 23,6% d'études sup). Néanmoins, ils sont légèrement plus nombreux (5,5% vs 4,1%) à être sorti du système de formation initiale sans diplôme. (X^2 =19,294 ; ddl = 3 ; p<.0001) (*cf*. annexe 2, figure 14, p. 54).

7.1.9. Des MA souvent titulaires d'un brevet professionnel

A peine 13,7% des MA déclarent avoir suivi une formation[48] à leur fonction de tuteur. Ils sont néanmoins, 41,8% à posséder le titre de Maître-Artisan et 50,3 % à être titulaire d'un Brevet

[48] Nous avons vu qu'il n'existe pas à l'heure actuelle de formation obligatoire visant à préparer les MA à leur fonction. En France, seuls des critères relatifs au niveau de certification et aux nombres d'années d'expérience professionnelle fixés par la loi sont requis pour devenir maître d'apprentissage : le maître d'apprentissage doit être titulaire d'un diplôme au moins équivalent à celui préparé par son apprenti et doit pouvoir justifier d'un minimum de trois années d'expérience professionnelle dans le métier concerné, ou bénéficier d'au moins cinq ans d'expériences pour pouvoir exercer la fonction de maître d'apprentissage. Ainsi, ce dernier n'est pas un professionnel de la formation. Néanmoins, des formations facultatives visant à permettre aux MA de se professionnaliser sont de plus en plus proposées par les CFA, les chambres de métiers ou divers organismes partenaires.

Outre les dimensions relatives au nombre d'années d'expérience dans la fonction ainsi que le nombre d'apprentis formés, nous avons souhaité tenir compte de cette éventualité en nous intéressant à la possibilité que les MA rencontrés ait suivi une formation. Nous avons souhaité en particulier prendre en considération le fait qu'il puisse être titulaire du titre de Maître artisan. En effet, l'artisan qui a obtenu le titre de « Maitre-artisan » a obligatoirement soit un brevet de maitrise, soit un diplôme équivalent avec des « connaissances en gestion et en

professionnel. Ainsi, il semble qu'une partie des MA qui ont suivi en particulier les modules relatifs au Brevet professionnel ne considèrent pas qu'ils ont reçu dans ce cadre une formation à la fonction de tuteur.

7.1.10. Des MA qui développent des formes d'expérience scolaire diversifiées

Dans le cadre du volet extensif de la recherche, certaines dimensions de l'expérience scolaire ont été étudiées à partir de 4 dimensions :

- l'autoévaluation du cursus ;
- la représentation du métier d'élève ;
- le rapport à l'école ;
- le sens de l'orientation.

L'autoévaluation des résultats obtenus durant le parcours scolaire

Peu nombreux sont les MA qui déclarent avoir eu des résultats scolaires insuffisants. Ils sont 3,9 % pour l'école primaire, 9,8 % pour le collège et 0 % pour le lycée/CFA.

C'est au collège que la représentation des résultats est la plus négative : les pourcentages cumulés indiquent 67,1% d'évaluation moyenne/insuffisante des résultats du collège (contre 43,6% pour les résultats en primaire et seulement 20,5% au lycée/CFA).

Inversement, les résultats obtenus au lycée ou au CFA sont les plus valorisés : 58,2% de résultats jugés bons, et 21,2% d'excellents (*cf.* annexe 2, figure 15, p. 55).

La représentation de soi en tant qu'élève des maîtres d'apprentissage

La majorité des MA a une représentation plutôt positive d'eux-mêmes en tant qu'élèves. Ils sont d'accord voire tout à fait d'accord avec le fait qu'ils étaient travailleurs (58,8% et 22,2%), attentifs (59,5% et 16,3%), disciplinés (49 % et 24,2%) et intéressés (52,6% et 34,2%) (*cf.* annexe 2, figure 16, p. 55).

---

psychopédagogie équivalentes à celles des modules du brevet de maitrise » (http://www.cm-paris.fr/CMP/pdf/artisan_maitre.pdf), ou un Brevet professionnel. Une formation à la fonction de MA comprenant entre autres un module de « psychopédagogie » est automatique lors de la préparation au brevet de maîtrise et au brevet professionnel. Par exemple, le BP Coiffure permet de devenir un chef d'entreprise, sachant gérer, manager et former des apprentis. Il donne à ses titulaires la possibilité d'intégrer des postes d'encadrement (responsable de salon) ou de formation (formatrice).

Le rapport à l'école des maîtres d'apprentissage

Contrairement à une certaine idée reçue, une majorité de maîtres d'apprentissage est d'accord ou tout à fait d'accord pour déclarer avoir apprécié l'école (50,3% et 14,4%) et le lycée ou le CFA (54,9% et 35,9%). En revanche, ce résultat est plus nuancé au collège puisque même si 51,6% d'entre eux déclarent avoir aimé le collège, 34,6% ne sont pas d'accord (11,1% pas du tout d'accord) et ne semblent pas avoir aimé aller au collège, ce qui confirme qu'il existe une vraie difficulté à ce niveau de la scolarité du système éducatif (*cf.* annexe 2, figure 17, p. 56).

L'orientation : un choix assumé vers la voie professionnelle

Plus de 75% des MA déclarent avoir choisi leur orientation. 79,7% d'entre eux n'auraient pas souhaité une autre orientation (*cf.* annexe 2, tableau 12, p. 42).

Apprendre est un plaisir pour les artisans maîtres d'apprentissage

Plus 90% des maîtres d'apprentissage sont d'accord (54,9%) et tout à fait d'accord (35,9%) avec l'idée qu'apprendre est un plaisir. Pour plus de 90% d'entre eux, apprendre demeure une source de plaisir. Aucune des dimensions, socio – biographiques, du parcours scolaire et professionnel ne font varier le rapport à l'apprendre. Tous s'accordent à dire qu'apprendre est toujours source de plaisir.

7.2. Présentation de la population du volet qualitatif

Tableau 5 : Présentation de la population des 15 MA

Sujet / groupe de pratique	Genre	Age	Métier	Niveau étude	Titre maître artisan	Ancien apprenti	Ancienneté MA	Nombre apprentis formés	Issu d'une famille d'artisans
G1 Patrick	H	42 ans	Pâtissier chocolatier	CAP	Non	Oui	+10 ans	1 à 5	Oui
G1 Colin	H	41 ans	Coiffeur	CAP/BP	Oui	Oui	1 à 5 ans	1 à 5	Non
G1 Come	H	50 ans	Coiffeur	CAP/BP	Oui	Oui	+ 10 ans	6 à 10	Non
G1 Thérèse	F	46 ans	Teinturière	Lycée sans bac BP	Oui	Non	+10 ans	1 à 5	Oui
G1 Batiste	H	58	Plombier - chauffagiste	Bac pro CAP/BP	Oui	Oui	6 à 10 ans	1 à 5	Non
G2 Fleur	**F**	45 ans	Fleuriste	CAP	Non	Non	+ 10 ans	6 à 10	Oui
G2 Colette	**F**	34 ans	Coiffeuse	CAP/BP	Non	Oui	6 à 10 ans	1 à 5	Non
G2 Floria	**F**	52 ans	Fleuriste	Bac général BP	Oui	Non	+ 10 ans	6 à 10	Non
G2 Ophélie	**F**	37 ans	Opticienne	BTS/BP	Non	Oui	1 à 5 ans	1 à 5	Oui

G2 Pascal	**H**	47 ans	Pâtissier Boulanger	CAP	Non	Oui	+ 10 ans	6 à 10	Non
G3 Corentin	H	41 ans	Coiffeur	**CAP/BP**	Oui	**Oui**	6 à 10 ans	6 à 10	Oui
G3 Charles	H	63 ans	Charcutier traiteur	**CAP**	Oui	**Oui**	+ 10 ans	+ 10	Non
G3 Coralie	F	44 ans	Coiffeuse	**CAP/BP**	Non	**Oui**	+ 10 ans	+ 10	Oui
G3 Constan	H	43 ans	Coiffeur	**CAP/BP**	Non	**Oui**	+ 10 ans	1 à 5	
G3 Corinne	F	28 ans	Coiffeuse	**CAP/BP**	Oui	**Oui**	1 à 5 ans	1 à 5	Oui

Notre population est constituée de 15 MA, huit hommes et sept femmes travaillant dans différents secteurs de métier. Pour plus de commodité et préserver leur anonymat, nous leur avons attribué des prénoms qui commencent par le nom de leur métier. Par exemple, Coralie est coiffeuse, Batiste travaille dans le bâtiment.

Le secteur des métiers de services est ici le plus représenté (11/15), puisque 7 MA sont coiffeurs, 2 sont fleuristes, une MA est teinturière, une autre opticienne. Batiste travaille dans le secteur du bâtiment, Charles, Patrick et Pascal dans les métiers de bouche.

Une majorité (10/15) a atteint un niveau IV de qualification[49].

Ophélie et Thérèse sont les plus qualifiées avec un niveau III. . Thérèse a obtenu un brevet de technicien supérieur ; Thérèse a été au lycée sans aller jusqu'au bac ; elle nous dira avoir obtenu un brevet de maîtrise[50] afin de pouvoir enseigner au CFA.

Patrick, Fleur, Pascal et Charles ont atteint un niveau V de qualification, ils ont chacun obtenu un CAP.

Tous les coiffeurs ont un brevet professionnel, (obligatoire pour diriger un salon de coiffure). Batiste (plombier) et Ophélie (opticienne) l'ont également obtenu.

9 MA ont plus de 10 ans d'ancienneté dans la fonction de MA, 3 MA exercent depuis 6-10 ans cette fonction, et Corinne est MA depuis peu d'années seulement. Elle est également la plus jeune (28 ans), la moyenne d'âge de la population est de 44,7 ans.

La moitié de la population (8/15) a formé entre 1 et 5 apprentis. Coralie (44 ans) et Charles (63 ans, le doyen de la population) ont formé plus de 10 apprentis. Les autres (5 MA) en ont formé entre 6 et 10.

Une moitié de la population est titulaire du titre de Maitre artisan.

Une importante majorité de la population (12/15) a fait un apprentissage. Seules Thérèse (teinturière) et Floria (fleuriste) ne sont pas passées par l'apprentissage salarié pour apprendre leur métier : Floria a passé son CAP en candidat libre, Thérèse a « appris sur le tas » avec sa mère.

[49] Le niveau 4 : est validé par un Bac général, un Bac professionnel (Bac pro), un Brevet de Technicien (BT), ou un Brevet Professionnel (BP)

[50] Le brevet de maîtrise est un diplôme délivré par les Chambres de Métiers et de l'Artisanat. C'est un diplôme de niveau III (comme le BTS).

7.2.1. Des voies d'accession à l'artisanat diversifiées

La moitié des MA (7/15) de notre échantillon est d'issu d'une famille d'artisans, l'autre (8/15) de famille commerçantes ou ouvrières. Ces proportions sont comparables avec celles issues de l'enquête extensive (section 7.1.5) puisque 39,2% des artisans de la population générale sont issus d'une famille d'artisan.

- **L'accession traditionnelle de père en fils**

Tableau 6 : L'accession traditionnelle de père en fils

Sujet	Créateur d'entreprise	Repreneur entreprise (aucun à un membre de la famille)	Artisans dans famille
Batiste Plombier	oui		Oui Père plombier
Thérèse Teinturière		oui	Oui Mère : Teinturière
Fleur Fleuriste	oui		oui Mère : fleuriste
Ophélie Opticienne	oui		Oui Parents : Opticiens
Corentin coiffeur	oui		Oui Père : patron d'une entreprise du bâtiment
Coralie coiffeuse		oui	Oui Mère : fleuriste – Père : patron entreprise du bâtiment
Corinne coiffeuse		oui	Oui Père : Boucher

Parmi le groupe des sept enfants d'artisans, quatre ont créé leur entreprise, trois ont repris une entreprise existante, mais pas à un membre de leur famille.

Dans ce groupe, quatre MA ont choisi de faire le même métier que leur(s) parent(s) : Batiste est plombier comme son père et comme son oncle, Fleur est fleuriste comme sa mère, Ophélie est opticienne comme ses parents, et Thérèse est teinturière comme sa mère et sa grand-mère l'étaient avant elle. Corentin, Coralie et Corinne sont coiffeurs, issus d'une famille d'artisans travaillant dans un secteur professionnel différent du leur (bâtiment ou métier de bouche).

Les parents de ces artisans sont toujours en activité. Aucun artisan issu de l'échantillon n'a repris l'entreprise familiale, tous ont choisi de se mettre à leur propre compte dès que possible. Au sein de la population générale, seule une minorité (10,5%) dit avoir repris l'entreprise à un membre de la famille (section 7.1.6). Nous comprenons mieux le sens de ces résultats grâce aux explications apportées par Batiste : « *Donc j'ai fait un autre choix à ce moment-là, sachant qu'il était trop tôt pour prendre la suite* ».

Le passage du salariat à l'indépendance professionnelle, qui constitue la valeur essentielle de l'artisanat, est mis en avant : « *un jour ou l'autre, mon objectif c'était quand même de créer mon*

entreprise » (Batiste). Dans ce contexte, les MA préfèrent créer ou reprendre une entreprise disponible et ne pas attendre que les parents se retirent pour prendre la relève.

Si les « héritiers » au sens donné par Zarca ne reprennent pas toujours l'entreprise familiale, ils bénéficient souvent d'une aide financière pour acheter leur propre entreprise : *« ils (mes parents fleuristes) ont vu que je me débrouillais bien alors ils ont décidé de m'acheter un magasin. Alors on a acheté un magasin en banlieue toulousaine et voilà.* » (Fleur)

Les trois autres artisans sont coiffeurs. Bien que le secteur du métier soit différent de celui de leurs parents, leur choix relève du traditionnel héritage « Tel père, tel fils » : un artisan espère toujours voir son fils prendre sa succession ou au moins qu'il apprenne un métier manuel et devienne artisan à son tour » (Ramé & Ramé, 1995).

- **L'accession à l'artisanat qui constitue une promotion ouvrière**

Tableau 7 : Voie traditionnelle de la promotion ouvrière

Sujet	Créateur d'entreprise	Repreneur entreprise (aucun à un membre de la famille)	Artisans dans famille
Colin Coiffeur	oui		Non Père : Ouvrier dans le bâtiment
Come Coiffeur	oui		Non Père : ouvrier dans le bâtiment – (maçon, chef d'équipe ds un chantier ; mère sans profession

L'accès à l'artisanat constitue une voie traditionnelle de la promotion ouvrière : sa valeur essentielle est la réussite sociale par le passage du salariat à l'indépendance professionnelle (Zarca, 1986a). Dans notre échantillon, la promotion sociale ne constitue pas pour tous la valeur essentielle de l'accession à l'artisanat.

Pour Colin, fils d'ouvrier dans le bâtiment, c'est le cas. L'accession au statut d'indépendant est vécue comme une promotion sociale, valorisée et revendiquée comme une réussite. Colin, patron de son salon de coiffure depuis « trois ans et demi », précise : « *C'est une création, hein ! Une création. Avant, il n'y avait rien, c'était des bureaux qui étaient ici* ».

Il a travaillé comme ouvrier pendant 17 ans avant de devenir propriétaire et patron de son entreprise ; la « bonne réputation » dont il jouit est le signe de la réussite : *« moi ça fait quatre ans que je suis là, j'ai une très bonne réputation sur le secteur* ».

Pour Come, dont le père travaille également dans le bâtiment comme chef de chantier, la promotion sociale s'est d'abord située au niveau du passage du statut apprenti à celui d'ouvrier : « *Oui, c'était plus professionnel, et puis bon ce n'était plus déjà sous le titre de l'apprenti,… C'était une qualification supérieure, hein, c'était l'ouvrier* ».

Ainsi, Come valorise fortement le statut de son père, tout en le percevant comme « défavorisé » : « *Mon père était dans le bâtiment donc je veux dire c'était pas non plus un milieu trop favorisé* ».
Les valeurs « travail » du milieu ouvrier, familiales, sont mises en avant :
« *Ce qu'on a pu remarquer, souvent un enfant qui était élevé d'un milieu commerçant ou d'un milieu ouvrier avait des valeurs beaucoup plus importantes que, qu'un autre milieu en fait (…) Oui, les valeurs travail, exactement, valeur travail* ».
Dans ce contexte, l'accession à l'indépendance professionnelle est vécue comme une réussite ayant nécessité un rude combat – « *c'était un challenge »* – un combat soutenu par les parents – *« quand vous avez vos parents qui vous soutiennent, qui vous aident…* » (Come).

- **Une troisième forme d'accession à l'artisanat : Se mettre à son compte.**

Tableau 8 : Accéder à l'artisanat pour se mettre à son compte

Sujet	Créateur d'entreprise	Repreneur entreprise (aucun à un membre de la famille)	Artisans dans famille
Patrick Pâtissier - chocolatier	oui		Non Parents : commerçants
Colette Coiffeuse	oui		Non Parents : commerçants
Floria Fleuriste		oui	Non Parents : commerçants
Pascal Pâtissier-boulanger		oui	Non
Constan Coiffeur	oui		Non Parents : Commerçants
Charles Charcutier-traiteur	oui		Non

Selon Patrick, fils de commerçants, l'artisanat est *« ce qui amène les hommes à avoir une vie, à avoir un statut, à avoir un métier, le fait d'exister.* ». Si la réussite sociale via la notoriété est valorisée – « *Oui, on s'est fait une notoriété. Bon, j'espère qu'on va la garder !* » – pratiquer le métier rêvé depuis l'enfance, chocolatier, est devenu une réalité : « *Et à l'âge de neuf ans, c'était ce que je voulais faire. C'est venu là. Oui c'est une passion (…) Je voulais rentrer dans ce métier depuis l'âge de neuf ans.* » (Patrick).

La valeur existentielle de l'accession à l'artisanat via le métier choisi et valorisé est mise en avant.
Floria faisait « *un autre métier* » (commerçante, comme sa mère) et a « *choisi beaucoup plus tard d'être fleuriste* ». L'artisanat ne constitue pas pour elle une promotion particulièrement valorisée :

« *Moi j'ai pas l'impression que je rentre dans ce cadre de l'artisanat (…) je pense que dans ce métier on est plus des commerçants.* ». Floria valorise dans son discours des dispositions personnelles – la volonté par exemple – qui lui ont permis de réussir à pratiquer le métier choisi :
« c'est important, de prendre un métier, prendre tout ce qui va avec et aller jusqu'au bout de ce métier (…) comme j'ai décidé d'être fleuriste je vais aller au bout ».

Constan est le premier coiffeur de la famille (ses parents sont commerçants), « *c'est moi qui ai décidé* », insiste-t-il. S'il a auparavant hésité entre la restauration et la coiffure, il a surtout choisi l'apprentissage, privilégiant l'indépendance financière offerte par le statut d'apprenti : *« je voulais être indépendant, gagner mon petit salaire.* »
Pour Floria et Constan, le métier de fleuriste comme celui de coiffeur ne sont pas identifiés comme relevant spécifiquement de l'artisanat, et sont fortement apparentés à celui de commerçant :
« *Quand on a un commerce dans la coiffure ou autre, on sait quand on commence mais on ne sait pas quand on finit. Même dans la vente, quand vous avez une cliente qui vient à midi moins le quart, vous n'allez pas regarder la montre en disant il faut que je termine à midi. S'il y a une vente à faire, la cliente elle peut partir à midi et quart comme à midi et demi. Bon ben en coiffure, c'est exactement pareil.* » (Constan) - « *Quand on y réfléchit bien, les trois-quarts de notre journée on est plus commerçant que artisan.* » (Floria)
Dans ce contexte, peut-on encore parler d' « accession » à l'artisanat pour Constan et Floria? Ils ont réussi à pratiquer le métier qu'ils ont choisi, et c'est cela qui est mis en avant. Ils sont à leur compte, mais comme ils auraient pu l'être dans le commerce. La seul réussite qu'ils font valoir est celle de ne pas avoir cédé sur leur désir. Ils semblent témoigner de la troisième forme d'accession à l'artisanat distinguée par Zarca (1979) : des jeunes, souvent des diplômés de lycées professionnels (Constan, ancien apprenti a un CAP et Floria un bac général), qui se mettent à leur compte avec l'aide de leur famille. La quatrième forme d'accession de promotion ouvrière risquée, avec de jeunes individus sans véritable formation mais qui tentent leur chance dans l'artisanat après avoir exercé plusieurs emplois salariés (Zarca, 1979) n'est pas représentée dans notre échantillon.
Bien que les voies d'accès à l'artisanat soient hétérogènes, les artisans maîtres d'apprentissage qui font l'objet de notre analyse sont tous d'anciens apprentis ou formés en lycée ou école professionnelle), qui ont « réussi » au sens donné par les travailleurs issus de l'artisanat eux-mêmes (Zarca, 1979) : ils sont indépendants et patrons de leur entreprise.

7.2.2. Le parcours scolaire et l'itinéraire de formation

Tableau 9 : Présentation du parcours de formation de la population[51]

Sujets	Redoublement	Niveau étude	Titre de Maître Artisan	Ancien apprenti	A fait une formation de MA
Patrick Pâtissier chocolatier	oui	CAP	Non	Oui	Non
Colin Coiffeur	oui	CAP/BP	Non	Oui	Oui
Come Coiffeur	oui	CAP/BP	Oui	Oui	Non
Thérèse Teinturière	non	Lycée sans bac/BP	Oui	Non	Non
Batiste Plombier - chauffagiste	oui	Bac pro/BP (+ CAP)	Oui	Oui	Oui
Fleur Fleuriste	oui	CAP	Non	Oui (avec mère)	Non
Colette Coiffeuse	oui	CAP/BP	Non	Oui	Non
Floria Fleuriste	non	Bac général/ BP	Oui	Non	Non
Ophélie Opticienne	non	BP/BTS	Non	Oui	Non
Pascal Pâtissier Boulanger	oui	CAP	Non	Oui	Non
Corentin Coiffeur	oui	CAP/BP	Oui	Oui	Non
Charles Charcutier traiteur	non	CAP	Oui	Oui	Non
Coralie Coiffeuse	oui	CAP/BP	Non	Oui	Non
Constan Coiffeur	oui	CAP/BP	Non	Oui	Non
Corinne Coiffeuse	non	CAP/BP	Oui	Oui	Oui

- **Le niveau de qualification**

Une majorité (10/15) a atteint un niveau IV de qualification[52].

Ophélie et Thérèse sont les plus qualifiées avec un niveau III. Ophélie, opticienne, est titulaire d'un BTS. En effet, pour exercer en tant qu'opticien, un seul diplôme est admis : le Brevet de Technicien Supérieur (BTS) Opticien-Lunetier. D'une durée de 2 ans, la formation est ouverte aux candidats

[51] Données issues des réponses du MA au questionnaire, et complétées au cours des entretiens.

[52] Le niveau 4 est validé par un Bac général, un Bac professionnel (Bac pro), un Brevet de Technicien (BT), ou un Brevet Professionnel (BP).

titulaires d'un Bac Scientifique (S), Sciences et Technologie Industrielle (STI) ou Sciences et Techniques de Laboratoire (STL).

Thérèse a été au lycée sans aller jusqu'au bac ; elle nous dira avoir obtenu un brevet de maîtrise[53] afin de pourvoir enseigner au CFA.

Patrick, Fleur, Pascal et Charles ont atteint un niveau V de qualification, ils ont un CAP.

L'ensemble des coiffeurs est diplômé du Brevet Professionnel[54] (BP), indispensable à la direction d'un salon de coiffure.

- **Des MA anciens apprentis (13/15)**

Dans notre échantillon, une majorité de MA sont d'anciens apprentis. (Cette tendance est comparable à celle de la population générale (section 10.1.1), où les anciens apprentis représentent 64,1% des MA).

Tous les MA titulaires du CAP sont d'anciens apprentis.

Deux MA parmi les MA ayant acquis d'autres diplômes ont également fait un apprentissage : Batiste et Ophélie.

Deux MA ont appris le métier avec un parent, cas de figure assez rare[55] (Moreau, 2003, p.162) : Thérèse, teinturière, dit avoir « appris avec les employés, avec ma mère » le métier transmis de mère en fille, comme Fleur qui a fait un apprentissage auprès de sa mère fleuriste. Floria a acheté un magasin de fleurs après avoir appris le métier « *par correspondance* » (aucun diplôme n'est requis pour vendre des fleurs).

- **Le redoublement (10 MA)**

Une importante majorité de la population a redoublé au moins une fois lors de son parcours scolaire. Nous verrons que les MA n'accordent pas tous le même sens à cette modalité du parcours de formation.

- **Avoir le titre de maître artisan (7/15)**

La moitié de la population (7/15) a demandé et obtenu le titre de Maître Artisan. Cette proportion est comparable (41,8%) à celle de la population générale (section 10.1.2).

---

[53] Le brevet de maîtrise est un diplôme délivré par les Chambres de Métiers et de l'Artisanat. C'est un diplôme de niveau III (comme le BTS).

[54] Le brevet professionnel est un diplôme national qui atteste l'acquisition d'une haute qualification professionnelle. Il se prépare en deux ans après l'obtention d'un CAP ou BEP. Il s'inscrit souvent dans un projet de création d'entreprise. Le BP, ne se prépare qu'en apprentissage. Ainsi, il accorde une large place à l'expérience en entreprise. Pour les apprentis, le rythme de l'alternance correspond souvent à trois semaines en entreprise pour une semaine en formation. La formation comprend des enseignements professionnels et généraux (notamment axés sur la gestion). Les apprentis suivent au moins 400 heures de cours dans l'année. L'examen comprend de quatre à six épreuves obligatoires, selon la spécialité.

[55] De 3% à 6% suivant les diplômes, plus dans les secteurs de l'agriculture, du commerce et de la mécanique. Source : enquête suivi de cohorte Pays de la Loire 95-00. (Référence : Moreau, 2003, p.162).

Le titre de maître artisan est attribué aux chefs des entreprises individuelles et aux dirigeants sociaux des sociétés lorsqu'ils justifient :

- d'un BM pour le métier exercé ou pour un métier connexe, après deux ans de pratique,
- d'un diplôme de niveau au moins équivalent au BM et de connaissances en gestion et en psychologie équivalentes à celles des unités de valeur correspondantes du BM,
- d'un savoir-faire reconnu au titre de la promotion de l'artisanat ou de leur participation aux actions de formation et d'une immatriculation au répertoire des métiers depuis au moins 10 ans.

=> *Un titre valorisant et valorisé (7 MA)*

Les MA qui ont obtenu le titre de maître artisan, fièrement acquis, le valorisent : « *Ah oui, ça m'a fait super plaisir, j'étais fière ! Ah oui ! Je l'ai affiché, et même les clientes étaient fières de voir que voilà c'est un salon reconnu. Pour moi c'est une reconnaissance de mon travail, comme quoi je suis artisan, et artisan quand même ce n'est pas rien. Ah non non, moi j'étais très fière, je l'ai mis à la caisse, pour qu'on le voit bien, et sur la vitre, et je disais à mes clientes vous avez vu j'ai été sacrée maître artisan !* » (Coralie)

Trois MA (dont les 2 les plus diplômés : Batiste, Thérèse et Floria) font valoir cette distinction. Floria dit avoir décidé « aller jusqu'au bout » des qualifications proposées : « *Et après j'ai dit, heu, comme j'ai décidé d'être fleuriste je vais aller au bout , et être maître artisan et montrer que autant avoir des diplômes et les choses qui peuvent être acquis par le métier qu'on a, plutôt que de rester là comme ça…* »

=> *Une distinction peu intéressante ou dont on ignore l'existence (8 MA)*

Obtenir le titre nécessite la constitution d'un dossier écrit qui parfois fait renoncer les artisans qui pourraient prétendre à cette distinction, comme Colette : « *On me l'avait proposé, et, heu, je suis fainéante… (rires) Oh là ! Il fallait justifier des tas de trucs, et je suis une grosse fainéante*. ».

Certains n'avaient pas le brevet de maitrise nécessaire à l'obtention du titre, comme Patrick :

« Vous n'avez pas le titre de maitre artisan ?

- Oui, non je l'ai pas demandé, heu…par rapport aux acquis, heu…mais j'ai pas passé le brevet de maitrise. J'avais commencé à le passer, le brevet de maitrise, sur M., mais, en 92, 93, et je crois que j'avais trop de boulot, le lundi je ne pouvais même plus aller en cours… »

Enfin, des MA ignorent jusqu'à l'existence du titre de maitre artisan, comme nous le montre cet extrait de l'entretien avec Ophélie (opticienne, BTS) :

« Vous n'avez pas le titre de maître artisan ?

- Heu… Je ne sais pas ce que c'est.

Maître artisan, c'est un titre honorifique ?

- Non, pas du tout, non ce genre de choses… Moi c'est être très professionnel techniquement, et après être très humain. »

Constan tient un discours similaire :

« Vous avez un titre de maître artisan ?

- Maître artisan ? Je ne sais même pas… Moi j'ai mon BP, j'ai mon BM, mais le titre de maître artisan, non, non, non, à moins que ce soit, je ne sais pas…

Ça ne vous dit rien ?

- Non ça ne me dit rien du tout.

Parce que c'est quelque chose auquel vous pourriez prétendre parce que vous avez un BM…

- Oui, ou bien est-ce que je l'ai d'office dans la mesure où j'ai eu mes examens, je ne sais pas, mais je n'ai pas un papier ou c'est marqué maître artisan ».

7.2.3. La formation de maître d'apprentissage

Nous avions été étonnés par les résultats de l'enquête extensive (section 7.1) qui montraient qu'à peine 13,7% des tuteurs répondaient avoir suivi une formation alors qu'ils étaient 50,3% à être titulaires du Brevet Professionnel et 41,8% à posséder le titre de maître artisan. Les entretiens nous ont permis de comprendre ce paradoxe.

- **Des modules de formation de maître d'apprentissage en BP et/ou en BM qui ne font pas toujours sens pour les MA**

Les MA ayant un BP et/ou le titre de MA ont tous suivi un module de formation de MA au cours de la préparation du brevet de maîtrise. Curieusement, ils ne sont que trois à penser avoir bénéficié d'une formation de maître d'apprentissage : Colin au sein d'une association professionnelle de coiffeurs, Batiste à la toute première session de formation proposée par sa Chambre de métier, et Corinne, la seule à évoquer la formation dont elle a bénéficié dans son cursus menant au BP.

Il semblerait donc que les MA ayant passé le BP ait « oublié » avoir été formés pour leur mission de tuteur, ce que nous dit en substance Corinne, à propos de ce module de formation : « *Je ne me souviens plus du tout le programme qu'on avait…* ».

Les MA n'accordent pas le sens d'une formation à leur mission de tuteur au module de « psychopédagogie ». En effet, l'analyse des énoncés montre qu'il existe un malentendu sur le sens que nous accordons au signifiant « formation ». Par exemple, Constan dit ne pas avoir fait de « formation de MA », mais se « souvient » au cours de l'entretien avoir travaillé sur « le psycho » pendant son cursus :

« *En BM, oui, oui. Le psycho est sur trois épreuves, l'oral, l'écrit et la pratique. Alors bon, ils appellent ça psychologie, (…) Du relationnel, oui, oui, oui. Après ça peut être, à l'écrit je ne sais plus, « vous avez tel problème avec votre apprenti, comment pensez-vous le résoudre ? ». Et puis après l'épreuve de psycho pratique, on met en situation le candidat avec un véritable apprenti (…) »* Lorsque

nous lui suggérons qu'il a donc peut-être bénéficié d'une formation de MA, il nous répond : « *Ah oui ? Et bien on l'a dans les cours, ça.* »

Le sens donné à « formation de MA » par Colin est encore différent. Il explique avoir suivi un cursus organisé pour une équipe de coiffeurs par des fournisseurs avec qui il travaille :

« *Ils nous font de la formation en gestion et en communication, et tout ce qui est gestion entreprise, salariés, planning et tout ça. (…) Gestionnaire, et aussi le relationnel avec les employés et tout ce qui va avec, le management.* »

Lorsque nous lui demandons s'il pense qu'il s'agissait d'une formation de MA, il répond *:*

« Oui, tout à fait. Et en fait, ce qui ressort beaucoup avec mes collègues, parce qu'on en a parlé il y a un mois de ça au dernier stage, c'est le problème justement de la gestion du personnel. » Pour Colin, l'apprenti est considéré comme un collègue, un salarié comme les autres : « *Tous les apprentis que j'ai eus ici n'ont jamais été considérés comme des apprentis. Je les ai toujours considérés comme des collaborateurs. Jamais, moi je n'ai jamais dit « allez voir mon apprenti », je dis « allez voir ma collègue ».* Donc une formation de « management » du personnel est, pour Colin, une formation de MA. C'est la même chose.

Batiste est le seul à avoir participé à une session de formation de MA formalisée et organisée par une Chambre de Métiers. Il précise qu'il n'y était pas « obligé » : *puisque j'étais déjà maître artisan, c'était pas obligatoire* ». Il s'est inscrit à la première formation de MA organisée à la Chambre de Métiers par curiosité : *« pour savoir un petit peu le contenu (…) c'était avant tout de la curiosité. Pour savoir comment la personne allait s'y prendre pour faire passer le message. ».*

Maintenant que nous connaissons un peu mieux sur le plan socio-biographique les sujets de notre population, il s'agit dans le prochain chapitre de se demander quelles pratiques (modes opératoires et actions, définies par leurs objectifs) les artisans MA mettent en œuvre en entreprise en tant que maîtres d'apprentissage.

Chapitre 8. La diversité des pratiques tutorales : résultats de l'étude extensive

Notre revue de la littérature a montré que les modes d'exercice de la fonction tutorale se caractérisent par leur extrême hétérogénéité, mais aussi par leur manque d'intelligibilité (chapitre 3). Caractérisées par leur aspect « informel » qu'il conviendrait de structurer (Geay, 1998, 2007), ou encore qualifiées de « spontanées, improvisées et approximatives » (Vanderpotte, 1992, cité par Kunégel, 2011), les pratiques des tuteurs dans les entreprises semblent difficiles à cerner.

A partir du modèle hiérarchique de l'activité[56] proposé par Leontiev (1975), nous nous sommes donnée une définition des pratiques (section 3.3) : pour nous, les pratiques tutorales renvoient aux actions et aux opérations ; aux buts visés et aux moyens mis en œuvre par les MA dans l'exercice de leur fonction.

Ce chapitre rend compte des **résultats de l'étude extensive** sur l'étude des pratiques déclarées des MA.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'étude des actions (section 8.1) soit aux objectifs qui les définissent, et aux difficultés rencontrées dans la fonction de tuteur qui reflètent selon nous la représentation de l'efficacité des opérations par rapport aux objectifs fixés.

Puis, nous présenterons nos analyses concernant les modes d'exercices mis en œuvre par le MA (section 8.2), dont nous avons fait une analyse multi-variée qui nous a permis d'en construire une typologie (section 8.3). Enfin, conformément au modèle interactif de l'activité de Leontiev, nous présenterons les liens existant entre les objectifs de l'action et les procédures utilisés par les MA (section 8.4), ainsi que les relations que nous avons pu observer entre la typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale et l'expérience scolaire (section 8.5).

8.1. Les objectifs qui orientent les actions tutorales

Nous présentons en première partie de ce chapitre les résultats de l'enquête extensive sur les buts de recrutement d'apprentis, et sur les objectifs prioritaires que les MA assignent à leur mission. Nous présentons également ceux relatifs aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans l'exercice de leur fonction.

[56] Rappelons que selon notre définition les pratiques tutorales n'existent que sous forme d'actions (par exemple « transmettre toutes les facettes du métier »), lesquelles peuvent être définies par leur but (par exemple « former un futur homme de métier ») et d'opérations, soit les moyens d'atteindre les buts (par exemple « montrer le geste professionnel à l'apprenti avant de le lui faire faire »).

8.1.1. Quels sont les objectifs liés au recrutement de l'apprenti ?

Pour le questionnaire, nous avons distingué quatre raisons de recrutement : les raisons économiques liés à la logique de production, les raisons plus « altruistes » où les MA expriment un intérêt plus centré sur l'apprenti, celles centrées plutôt sur le développement du MA et enfin celles visant à transmettre la tradition de l'artisanat.

Nos résultats montrent que les deux items recueillant l'adhésion la plus forte renvoient à une raison de recrutement centrée sur le développement personnel du MA : pour le plaisir de transmettre vos connaissances et votre savoir-faire (95,9%) et à la volonté de perpétuer la tradition de l'artisanat (97,2%).

A l'inverse, l'item recueillant l'adhésion la plus faible (pour rendre service (16,2%) renvoie davantage à une raison de recruter contingente, par défaut, que nous qualifions d'externalisée.

- **Des raisons économiques liées à la logique de production de l'entreprise** (cf. annexe 2, tableau 13, p. 43)

En ce qui concerne les raisons économiques, les MA indiquent recruter des apprentis majoritairement pour bénéficier d'un coup de main au sein de l'entreprise (près de 81%), pour former un jeune aux besoins de l'entreprise et le garder (83%), et de façon moindre en raison du coût réduit de l'embauche d'un apprenti (près de 61% d'entre eux).

Ceci étant, en ce qui concerne le fait de recruter des apprentis en raison du marché de l'emploi peu favorable à l'embauche d'un salarié, les avis sont plus mitigés puisque près de 55% des MA interrogés ne sont pas d'accord avec cette logique.

La difficulté à trouver de la main d'œuvre qualifiée n'apparait par contre pas comme un motif de recrutement pour deux tiers d'entre eux (67,6%).

- **Des raisons centrées sur la personne du jeune** (cf. annexe 2, tableau 14, p. 43)

En ce qui concerne les raisons centrées sur le jeune, une très forte majorité de MA (près de 96%) s'accorde à dire qu'ils recrutent des apprentis parce qu'ils souhaitent aider des jeunes à obtenir un diplôme. Plus de 76% expriment une volonté d'aider un jeune à s'en sortir, sans pour autant que cela apparaisse comme une volonté de lutter contre le chômage des jeunes (31% sont en désaccord avec cette idée).

- **Des raisons centrées sur le développement personnel du MA** (cf. annexe 2, tableau 15, p. 43)

Les items liés aux raisons de recrutement par intérêt personnel recueillent une adhésion très forte de la part des MA : près de 96% d'entre eux indique recruter des apprentis pour le plaisir de transmettre leurs connaissances et leur savoir-faire, près de 90% parce qu'il est intéressant d'être en contact avec

des jeunes ou par goût pour la formation de ce type de public (88,2%) et près de 83% des MA indiquent recruter des apprentis pour apporter à leur vie professionnelle une dimension enrichissante et intéressante. Ceci étant, 57,6% des MA interrogés soulignent une volonté de reconnaissance de leur expertise dans le métier.

- **Des raisons étayées sur la tradition de l'artisanat**

Le fait de vouloir perpétuer la tradition de formation de l'artisanat est une raison majeure chez les MA puisque 97,2% d'entre eux adhèrent à cette proposition.

- **Des raisons de recruter plus secondaires** (cf. annexe 2, tableau 16, p. 43)

Enfin, justifier le recrutement d'apprentis par la seule volonté de rendre service à un tiers de son entourage est un motif peu valorisé chez les MA interrogés puisque seuls 16,2% d'entre eux l'évoquent. L'idée de recruter des apprentis afin de ne pas être seul dans le travail ne suscite l'adhésion que d'environ 36,7% des MA.
Par contre, bénéficier d'un coup de main est un motif de recrutement important pour plus de 81% des MA.

8.1.2. Quels sont les objectifs prioritaires en matière de formation et de socialisation ?

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux MA de sélectionner parmi une liste de 10 objectifs possibles, 2 objectifs qu'ils jugent prioritaires dans l'exercice de leur fonction de tuteur sans les hiérarchiser. Les énoncés ont été construits en fonction des formulations utilisées par les artisans pour décrire leurs missions, dans le cadre d'une l'analyse exploratoire par entretiens réalisée dans le cadre de notre Master 2 recherche.
L'item « transmettre l'amour du métier, l'esprit et les valeurs de l'artisanat » recueille 62,1% d'adhésion parmi les MA, suscitant ainsi un certain consensus. Les autres objectifs proposés sont beaucoup moins retenus.
Les trois objectifs les plus cités mettent en avant la dimension professionnelle. Il s'agit avant tout pour ces MA de former un professionnel autonome qui maîtrise les savoirs et techniques relatifs à son métier. Dans ce contexte, « aider le jeune à obtenir son diplôme » n'est pas perçu pour ces formateurs un peu particuliers que sont les MA comme un objectif premier (il n'est cité que par 19% d'entre eux) (*cf*. annexe 2, figure 18, p. 56).

8.1.3. Quelles sont les difficultés liées à l'exercice de la fonction de MA ?

Dans le questionnaire, cette question a pour objectif d'évaluer les difficultés / facilités rencontrées par les maîtres d'apprentissage pendant leur mission de tuteur.

Nous distinguons quatre types de difficultés : les difficultés liées à la mise en œuvre de la formation, celles liées aux comportements et aux caractéristiques des jeunes, les difficultés liées à la gestion des relations et celles liées au fonctionnement de l'entreprise.

Nos résultats montrent que les deux difficultés principales évoquées par les MA interrogés sont liées :

- aux caractéristiques scolaires du jeune (adapter leurs attentes au niveau scolaire du jeune pour 64,8% d'entre eux),
- et/ou au fonctionnement de l'entreprise (64,4% estiment difficile voire très difficile de gérer l'absence de motorisation de certains apprentis)

A l'inverse, ce qui apparait le moins difficile pour les MA interrogés renvoie à :

- la gestion des relations des autres salariés avec l'apprenti (moins de 13% d'entre eux estiment que c'est compliqué),
- la gestion de la relation avec l'apprenti (moins de 16% soulignent leurs difficultés dans ce domaine).

- **Les difficultés liées à la mise en œuvre de la formation** (cf. annexe 2, tableau 17, p. 44)

Le plus difficile est d'adapter la formation en entreprise aux enseignements appris en CFA (plus de 43% des MA interrogés) mais aussi d'organiser l'évaluation du jeune avec les formateurs du CFA (43,4%). Les difficultés de la mise en œuvre de l'alternance sont ici mises en avant.

La difficulté de trouver du temps à consacrer à l'apprenti MA est également soulignée par près de 38% des MA de l'étude.

- **Les difficultés liées aux caractéristiques des jeunes** (cf. annexe 2, tableau 18, p. 44)

Près de 65% des MA s'accordent à dire que le plus difficile est d'adapter leurs attentes au niveau scolaire très faible des apprentis. Pour 45,8% des MA, motiver le jeune et lui faire aimer le métier reste également une mission compliquée, tout comme la transmission des valeurs de l'artisanat (difficile pour près de 37% des MA).

- **Les difficultés liées à la gestion des relations** (cf. annexe 2, tableau 19, p. 44)

40,3% des MA interrogés s'accordent à dire que le plus difficile concerne les relations avec la famille du jeune.

- **Les difficultés liées au fonctionnement de l'entreprise** (cf. annexe 2, tableau 20, p. 44)

Gérer l'absence de moyens de locomotion de certains apprentis apparait difficile et/ou très difficile pour plus de 64% des MA interrogés. Assumer les conséquences (économiques, pertes de temps…) des erreurs commises par l'apprenti apparait également comme une difficulté pour plus de la moitié des MA de l'étude, suivie de près par celle liée à l'adaptation de l'entreprise au rythme de l'alternance des présences/absences de l'apprenti (plus de 45%).

- **L'envie d'abandonner la fonction de tuteur** (cf. annexe 2, figure 19, p. 56)

Afin d'évaluer plus généralement le niveau de satisfaction des maîtres d'apprentissage dans l'exercice de leur fonction de tuteur, nous leur avons demandé s'ils avaient déjà eu envie d'abandonner leur fonction de maître d'apprentissage.

72,8% des MA n'envisagent pas (ou rarement) d'abandonner leur fonction, peut-être parce qu'ils parviennent à s'épanouir dans ce rôle de tuteur, voire de passeur. Cependant, 27,2 % des MA interrogés indiquent avoir *souvent/très souvent* envie d'abandonner la fonction de tuteur.

8.2. Les modes d'exercice de la fonction tutorale

Nous nous attachée à identifier les modes d'exercice de la fonction tutorale à partir de 5 questions : Quelle est la fréquence de vos rencontres avec l'apprenti ? Comment procédez-vous pour recruter un apprenti ? Comment organisez-vous la formation de l'apprenti ? Plus généralement, que se passe-t-il pendant les périodes en entreprise de l'apprenti ? A propos de vos relations avec le CFA ?

L'ensemble des items utilisés vise à étudier 7 groupes de modes d'exercice différents :

Les procédures mises en œuvre avec le CF*A (14 items)* ;

Les procédures centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise *(10 items)* ;

Les procédures centrées sur l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise (*6 items) ;*

Les procédures centrées sur la transmission des valeurs de l'artisanat (*2 items*) ;

Les procédures centrées sur la formation personnelle du MA (*2 items)* ;

Les procédures centrées sur la prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti et s'inscrivant dans le cadre d'une socialisation extra-professionnelle (*4 items).*

Les procédures en marge de la législation en rigueur dans le cadre de l'apprentissage salarié *(2 items)*

Les 4 items qui suscitent le plus d'adhésion de la part des MA interrogés concernent :

- les modalités d'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise : 94,8% des MA organisent les tâches de l'apprenti en fonction de son niveau de compétence ;

- les modes d'exercice centrés sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise : 95,5% des MA font travailler l'apprenti en leur présence, sous leur surveillance ; 92,8% des MA expliquent à l'apprenti comment il doit se comporter avec la clientèle (la politesse etc.) ; 92,2% des MA initient l'apprenti aux conditions de travail contraignantes pour qu'il connaisse toutes les facettes du métier, le bon comme le mauvais.

A l'inverse, les 4 items qui suscitent le moins d'adhésion de la part des MA concernent **:**

- les modes d'exercice en marge de la législation en rigueur dans le cadre de l'apprentissage salarié : moins de 7% des MA interrogés indiquent qu'il leur arrive *souvent/toujours* de demander de faire des heures supplémentaires à leur(s) apprenti(s) ; moins de 16% de la population avoue laisser souvent / toujours leur(s) apprenti(s) travailler seul(s) sur les chantiers ;

- les modes d'exercice centrés sur la socialisation extra-professionnelle : près de 17% des MA disent qu'ils leurs arrivent *souvent/toujours* d'aller chercher leur(s) apprenti(s) et / ou de les ramener à leur domicile ; 11 % seulement des MA de la population disent partager avec l'apprenti des activités en dehors des heures de travail.

8.2.1. La fréquence des rencontres avec l'apprenti

Cette question permet d'évaluer la disponibilité du MA à l'égard de la formation de l'apprenti (Cohen-Scali, 2008).

Tous les MA ne travaillent pas quotidiennement avec leur apprenti. Seuls 57% d'entre eux indiquent les rencontrer tous les jours, 35% indiquent les rencontrer plusieurs fois par semaine et 8 % une fois par semaine ou moins (2,5 %) (cf. annexe 2, figure 20, p. 57).

Il n'existe aucun lien entre la fréquence de ces rencontres et les dimensions socio-biographiques prises en compte dans cette étude comme par exemple le statut du MA dans l'entreprise, le secteur d'activité dont on aurait pu faire l'hypothèse qu'ils puissent être des éléments d'explication. La rupture de contrat d'apprentissage n'est pas non plus liée avec cette modalité d'exercice de la fonction de tuteur ni les classes relatives à la fonction de tuteur identifiées dans le chapitre précédent.

8.2.2. Les procédures de recrutement

En ce qui concerne les procédures de recrutement, les MA semblent privilégier majoritairement l'entretien, que ce soit avec l'apprenti seul (pour plus de 83% d'entre eux) et/ou avec ses parents (environ 82% des MA interrogés). La demande de CV apparait moins fréquente (64% des MA affirment le demander souvent ou toujours), tandis que la lettre de motivation n'est une pratique retenue que par moins de la moitié des MA (*cf.* annexe 2, tableau 21, p. 47).

8.2.3. Les modalités d'organisation de l'apprentissage en entreprise (Tableau)

- **Participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise** (*cf.* annexe 2, tableau 22, p. 45)

En ce qui concerne les modes d'exercice centrés sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise, près de 93% des MA disent expliquer à l'apprenti comment se comporter avec la clientèle, mais ils sont beaucoup moins nombreux à leur confier des activités d'accueil, de réception et de contact avec la clientèle (38,5%). Environ 85% sensibilisent le jeune aux risques inhérents au métier, tout en le mettant de suite en situation de travail (76,5%). Une importante majorité (79,1%) confie des tâches secondaires à l'apprenti, qui apprend ainsi à se rendre utile. Cela étant, 59,4% des MA disent confier au jeune les mêmes tâches qu'aux salariés de l'entreprise. Les pratiques de délégation de la fonction tutorale à un salarié de l'entreprise sont très courantes au sein de notre population (71,3% des MA disent déléguer leur rôle).

- **Organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise** (*cf.* annexe 2, tableau 23, p. 45)

Les MA adhèrent massivement aux items concernant les modalités d'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise, témoignant dans les réponses apportées au questionnaire du sérieux porté à la mission de formateur qui est la leur.
Cependant, si les tuteurs sont censés adapter leur formation pour la compléter avec celle du CFA, pourquoi 70% d'entre eux indiquent décider seuls du programme de formation ?
D'autre part, un tiers des MA (34%) ne fait pas lire de revues techniques à l'apprenti alors qu'ils sont 80% à dire qu'ils en lisent eux-mêmes (voir section 9.2.3.5). La formation théorique en entreprise du jeune serait-elle moins privilégiée ? Pourquoi ?

8.2.4. Modes de transmission des valeurs de l'artisanat

La population se divise ici autour des modes de transmission des valeurs de l'artisanat qu'ils mettent ou non en œuvre : 34,6% n'évoquent pas les valeurs de l'artisanat avec les apprentis, et seulement 39,2% d'entre eux montrent des ouvrages réalisés par les artisans. Nous avons vu que les hommes de métier qui accèdent à l'artisanat n'étaient pas tous des « héritiers », issus de famille d'artisan, mais étaient différenciés par leurs origines socio-professionnelles (famille d'ouvriers, de commerçants…) ou par leur cursus de formation - lycéens professionnels qui se lancent dans l'artisanat, ou des personnes non diplômées qui tentent leur chance en accédant à l'indépendance (chapitre 3). Ce résultat peut-il être mis en lien avec le caractère hétérogène du statut social des artisans, sachant que 39,2% des artisans de la population déclarent être issus d'une famille d'artisans (section 7.1) ? Ces derniers sont-ils ceux qui transmettent les valeurs de l'artisanat ? Les données dont nous disposons ne nous permettent pas de répondre à cette question qui pourrait faire éventuellement l'objet d'une recherche ultérieure (*cf.* annexe 2, tableau 24, p. 46).

8.2.5. Modalités de formation personnelle du MA

Les MA lisent beaucoup plus volontiers les revues professionnelles envoyées par la Chambre de métier (80%) que les articles consacrés au rôle du MA (35,3%). Nous pourrions interpréter ce résultat en écrivant que la mise en œuvre d'une formation personnelle de MA semble donc plus orientée par le désir de progresser professionnellement que par le souci d'améliorer ses compétences de formateur. Mais on peut également faire l'hypothèse que les articles consacrés au rôle du MA n'abordent pas assez des thématiques censées les intéresser, puisque les résultats précédents montrent un réel engagement dans la fonction de formateur qui est la leur. Nous comprendrons mieux ce résultat en étudiant le sens que les MA accordent à leur mission, et les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans leur fonction de tuteur (*cf*. annexe 2, tableau 25, p. 46).

8.2.6. Modes d'exercice centrés sur la socialisation extra-professionnelle

Les MA sont 17 % à partager régulièrement des activités extraprofessionnelles avec leurs apprentis. Même si cette proportion concerne une minorité de MA, elle témoigne toutefois des liens privilégiés qui peuvent exister entre le MA et l'apprenti. L'étude de Moreau (2003, p. 223) sur les apprentis montre que l'ambiance au sein de l'entreprise, la confiance existant entre le maître et le jeune, la bonne entente, la reconnaissance sociale etc. fonctionnent comme des compensations symboliques alternatives à la dure réalité de l'apprentissage du métier.

11,1% des MA prennent en charge les trajets du jeune entre l'entreprise et son domicile, sans doute du fait de l'éloignement géographique et des horaires souvent tardifs dans certains secteurs, comme l'hôtellerie-restauration. Moreau (2003) évoque l'existence d'une configuration, minoritaire, qui consiste en l'hébergement par son employeur à cause des raisons évoquées ci-dessus.

Une majorité (69,3 %) discute avec les jeunes de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation ; cependant, ils sont 30,7% à déclarer que leurs échanges restent strictement professionnels.

Selon Ramé et Ramé (1995, p.67), les MA accordent une grande importance à la présence des parents lors de la première entrevue avec l'apprenti, car ils pourront juger si le système de valeurs et des représentations sociales des parents coïncide avec le leur. Nos résultats montrent que la population des MA se divise entre ceux qui restent en contact avec les parents du jeune (51,6%) et ceux qui n'en ont jamais ou rarement (48,4%) (*cf*. annexe 2, tableau 26, p. 46).

8.2.7. Les modes de relation avec le CFA

- **Les modalités de coopération avec le CFA** (*cf.* annexe 2, tableau 27, p. 46)

En ce qui concerne les modalités de coopération avec le CFA, 68% des MA indiquent, participer souvent ou toujours à l'évaluation de l'apprenti pour l'obtention du diplôme. En cas de difficulté avec

l'apprenti, 65% des MA interrogés avouent appeler souvent ou toujours le CFA. Toutefois, seuls 18.5% des MA interrogés indiquent téléphoner au CFA pour s'informer sur la formation.

- **Les modalités visant à tenir compte de la formation dispensée par le CFA dans l'entreprise** (*cf.* annexe 2, tableau 28, p. 47)

En ce qui concerne la formation dispensée par le CFA, près de 90% des MA consultent souvent ou toujours le carnet de liaison de l'apprenti et discutent de leurs résultats après avoir reçu leur carnet de notes, ce qui témoigne d'un engagement dans la mission de formateur fort de leur part. Dans la lignée, environ 88% affirment discuter avec l'apprenti de ce qui se passe au Centre de Formation.

8.2.8. Le respect du cadre législatif de l'apprentissage

Selon le Code du Travail, un apprenti doit travailler trente-neuf heures par semaine, huit heures par jour, il a droit à une pause de trois-quarts d'heure après quatre heures de travail. Le repos continu est de 12 heures. Entre vingt-deux heures et six heures, l'apprenti ne doit pas être sur son lieu de travail. Il a cinq semaines de congés par an. Le temps passé au CFA compte comme temps de travail à part entière. Dans le cas où l'apprenti effectuerait des heures supplémentaires, celles-ci doivent être majorées selon les règles en vigueur pour les autres salariés. En outre, il bénéficie d'un congé payé de formation de cinq jours au cours du mois précédant les épreuves de l'examen qu'il présente afin de suivre les cours de préparation organisés par le CFA (Ramé & Ramé, 1995, pp. 153-154).
D'après une enquête de la CFDT « Les apprentis ont la parole », 78% des apprentis font des heures supplémentaires et dans la majorité des cas (45%) elles ne sont jamais récupérées ni payées (Moreau, 2003, p. 212). Nos résultats montrent qu'une majorité de MA demande plus ou moins souvent à l'apprenti de faire des heures supplémentaires. Cependant, ils sont près de 40% à ne « jamais » en demander.
Les MA sont également divisés sur le fait de laisser ou non travailler seul l'apprenti. Nous pensons qu'il existe une ambigüité due à la forme de la question (laisser l'apprenti faire tout seul la tâche, ou le laisser seul sur le lieu de travail ?) qui ne nous permet pas d'interpréter ce résultat (*cf.* annexe 2, tableau 29, p. 47).

8.3. Analyse multi-variée : construction d'une typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale

Conformément à notre hypothèse et aux données de la littérature, nous avons identifié à partir de l'ensemble des 46 variables relatives aux modes d'exercice de la fonction tutorale proposées dans

notre questionnaire, trois groupes de MA qui mettent en œuvre des modes d'exercice de la fonction tutorale très différents.

A la suite de notre Analyse Factorielle des Correspondances Multiples (AFCM) puis de la Classification Hiérarchique Ascendante (CHA) (section 6.2.3), nous avons réalisé une analyse déterminante (AD) qui montre qu'une partition en trois classes est celle qui permet d'ordonner de manière optimale nos observations (79,1% d'entre elles sont correctement classées). La répartition finale des effectifs est de 33,3% (n=51) dans la classe 1, 21,6% (n=33) dans la classe 2 et 45,1% (n=69) dans la classe 3.

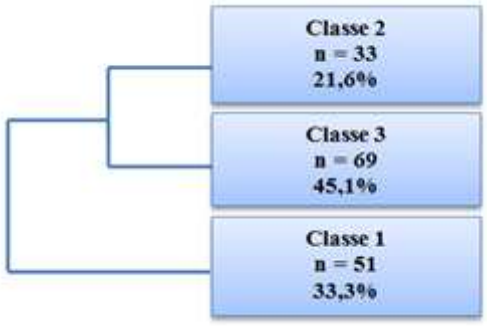

Figure 3 : Dendrogramme des caractéristiques liées aux modes d'exercice de la fonction tutorale

Pour faciliter la description des classes construites par nos analyses, chaque variable initiale (item) a été croisée avec la variable de classification et la dépendance testée avec un test exact de Fisher.

Sur les 46 items relatifs aux modes opératoires mis en œuvre en entreprise, 38 sont déterminants dans la discrimination des profils issus de la typologie. Aucune variable relative au respect du cadre législatif de l'apprentissage n'est déterminante pour la caractérisation des trois classes. Les trois items les plus discriminants (valeur de X^2 très élevée) concernent une modalité de formation personnelle, et les modes de relation avec le CFA :

- lire les revues et informations envoyées par la Chambre de Métier : $X^2 = 102,552$
- discuter de ce qui s'est passé au CFA : $X^2=84,454$
- participer à l'évaluation du jeune : $X^2=81,742$

8.3.1 Des modes d'exercice de la fonction tutorale hétérogènes

La classe 1 (n = 51 ; 33,3%), intitulée : « Modes d'exercice centrés sur la coopération avec le CFA et sur la transmission des valeurs de la tradition artisanale » se distingue par la surreprésentation du nombre de réponses « toujours » pour 25 des 27 variables retenues parmi les modalités d'exercices tutorales.

La classe 2 (n = 33 ; 21,6%), intitulée « Modes d'exercice centrés sur la personne de l'apprenti » surprend d'abord par son opposition avec la classe 1 : là où réponses toujours sont surreprésentées

dans la classe 1, la classe 2 se spécifie par des réponses tout aussi systématiques « Jamais », sauf pour deux modalités : une rencontre quotidienne avec l'apprenti (« Tous les jours ») , et des discussions (« toujours ») avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation.

La classe 3 (n = 69 ; 45,1%), intitulée : « Modes d'exercice centrés sur l'évaluation de l'apprenti (comportement et formation) et l'organisation de la formation en entreprise » rassemble le plus grand nombre de sujets. Les modes opératoires de cette classe sont plus difficiles à caractériser que celles des autres classes, car ils apparaissent moins systématisées (surreprésentation des réponses « Souvent » ou « Rarement »).

Tableau 10 : Description de la typologie des modalités de relation avec le CFA

Items	**Classe 1 N=51(**33,3%)	**Classe 2 N=33 (**21,6%)	**Classe 3 N=69(**45,1%)	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Opérations visant à établir une relation avec le CFA				
Participer à l'évaluation de l'apprenti pour l'obtention du diplôme	**Toujours** 19,0*	**Jamais** 8,0*	**Souvent** 16,4*	81,742 <0.000
Participer aux réunions de MA organisées par le CFA	**Toujours** 13,0*	**Jamais** 17,1*	**Rarement** : 6,9* **souvent** : 5,5*	74,004 <0.000
Aller au CFA rencontrer les formateurs	**Toujours** 12,3*	**Jamais** 15,3*	**Rarement** : 6,7* **souvent** : 6,9*	73,671 <0.000
En cas de difficulté avec l'apprenti, vous appelez le CFA	**Toujours** 20,3*	**Jamais** 8,3*	**Rarement** : 5,7* **Souvent** : 6,9*	70,699 <0.000
Téléphoner au CFA pour s'informer sur la formation	**Souvent/toujours** 8,3*	**Jamais** 16,1*	**Rarement** 10,8*	56,124 <0.000
Les formateurs viennent en entreprise pour vous rencontrer	**Toujours** 9,3*	**Jamais** 11,0*	**Souvent** 7,8*	47,180 <0.000
Appeler le CFA en cas d'absence de l'apprenti	**Toujours** 15,7*	**Jamais** 5,5*	**Souvent** 10,8*	44,440 <0.000
Opérations visant à tenir compte de la formation dispensées par le CFA				
Discuter avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA	**Toujours** 21,0*	**Jamais/rarement** 8,5*	**Souvent** 18,2*	84,454 <0.000
Se tenir informé du comportement de l'apprenti au CFA	**Toujours** 21,3*	**Jamais/rarement** 9,9*	**Souvent** 12,8*	70,128 <0.000
Tâches en entreprise organisées en fonction du référentiel du CFA	**Toujours** 11,3*	**Jamais** 10,4*	**Souvent** 9,5*	58,087 <0.000
Consultation des cours du CFA avec l'apprenti	**Toujours** 8,0*	**Jamais** 10,0*	**Rarement :**4,6* **Souvent** : 4,9*	49,232 <0.000

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs)
- ND : non déterminant

Comparativement aux deux classes 2 et 3 (réponses « Jamais » ou « Rarement »), on observe une surreprésentation des procédures visant à établir une relation avec le CFA dans la classe 1: participation aux réunions de MA avec le CFA, prise d'information auprès du CFA au sujet de la formation au CFA, consultation des cours du CFA avec l'apprenti, aménagement du temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA. Non seulement, ces MA tiennent compte de l'enseignement dispensé par le CFA pour organiser la formation de l'apprenti dans l'entreprise mais ils se tiennent aussi à la disposition du CFA, n'hésitent pas à se déplacer ou à le contacter pour discuter du comportement du jeune au sein de l'entreprise et/ou du CFA.

Les modes d'exercice de la classe 2 se caractérisent par une surreprésentation de l'absence d'initiative visant à entretenir une relation avec le CFA. Les artisans qui relèvent de ce profil semblent se contenter de consulter le livret d'apprentissage[57] de l'apprenti sans véritablement chercher à s'informer davantage. Ils ne discutent pas avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA, ne consultent pas ses cours, ne se tiennent pas informé de son comportement et n'organisent jamais sa formation en fonction du référentiel du CFA. Le CFA n'est pas envisagé comme un partenaire susceptible de contribuer à l'organisation de la formation de l'apprenti en entreprise.

Dans la classe 3, les entreprises reçoivent « souvent » les formateurs du CFA, mais les déplacements des entreprises vers les CFA sont « rares ». Des bilans réguliers sont faits avec le jeune, et l'on note des discussions apprenti/MA autour des activités réalisées au CFA. L'organisation des tâches de l'apprenti se fait « souvent » en fonction du référentiel de l'école, mais il y a rarement de demandes d'informations sur la formation et peu de participation aux réunions de MA organisées par le CFA. Les modalités d'évaluation de l'apprenti pour l'obtention de son diplôme sont par contre bien représentées. S'informer du comportement du jeune à l'école et signaler son absence éventuelle sont aussi des pratiques surreprésentées.

Les modes de relation avec le CFA apparaissent orientés avant tout par les nécessités de la professionnalisation du jeune en entreprise et non pas par un véritable engagement dans une coopération avec le CFA. A la différence du profil de la classe 1, il s'agit d'une forme de relation école/entreprise plus pragmatique, mise en œuvre dans la mesure où si elle sert directement à l'apprentissage du métier au sein de l'entreprise.

[57] 91 % des MA de notre échantillon consultent le carnet de liaison de l'apprenti.

Tableau 11 : Description de la typologie des procédures concernant les modalités de recrutement

Items	**Classe 1 N=51(33,3%)**	**Classe 2 N=33 (21,6%)**	**Classe 3 N=69(45,1%)**	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Modalitésde recrutement				
Entretien avec les parents	**Toujours** 8,3*	**Jamais-rarement** 7,5*	ND	22,122 <0.000
Demande de bulletins scolaires	**Toujours** 6,0*	**Jamais** 8,5*	**Souvent** 3,6*	19,942 <0.003
Demande de CV	**Toujours** 7,0*	**Jamais** 3,3*	**Rarement** 6,1*	15,501 <0.017

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs)
- ND : non déterminant

Plusieurs opérations relatives à l'organisation du recrutement des apprentis différencient les MA. La classe 1 se distingue des deux autres par une formalisation des modalités de recrutement. Dans ce profil, les MA demandent systématiquement à rencontrer la famille du jeune. Ils fondent leur décision de recrutement sur la base d'un dossier de candidature qui contient des informations relatives au niveau scolaire du jeune.

Dans la classe 2, le dossier écrit (CV, bulletin scolaire) n'est plutôt « jamais » demandé, et les parents au moment de l'entretien sont rarement ou jamais présents. La famille ne semble pas être envisagée comme un partenaire avec lequel il importe de coopérer dans système de formation en alternance (entreprise, CFA, jeune, famille). Elle semble tenue relativement éloignée.

Si l'entretien avec les parents n'est pas discriminant dans la classe 3, les MA de ce profil exigent plus souvent les bulletins scolaires de l'apprenti qu'un curriculum vitae. Le niveau de compétence scolaire du jeune semble pour eux constituer un critère de recrutement important.

Tableau 12 : Description de la typologie des procédures concernant la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise

Items	**Classe 1 N=51(**33,3%)	**Classe 2 N=33 (**21,6%)	**Classe 3 N=69(**45,1%)	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Opérations centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise				
Sensibiliser le jeune aux risques inhérents au métier	**Toujours** 13,7*	ND	**Souvent** 8,1*	26,750 <0.000
Apprendre à l'apprenti à se rendre utile (tâches annexes)	**Toujours** 7 ,3*	ND	**Souvent** 12,3*	18,634 0.001
Activités d'accueil, réception, contact clientèle confiées à l'apprenti	**Toujours** 6,3*	**Jamais** 4,6*	**Souvent** 6,4*	14,184 <0.028

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs)
- ND : non déterminant

Dans la classe 1, les tâches annexes et/ou d'intérêt secondaire sont « toujours » confiées au jeune, « souvent » pour la classe 3. Pour la plupart des artisans, les tâches annexes (balayer, ranger, porter, etc.) font partie intégrante de l'apprentissage du métier. Elles en constituent une de ses multiples facettes. Parmi les causes de rupture, Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis (2010) ont montré que certains MA ont des difficultés pour organiser la progression de la formation de l'apprenti et ont tendance à ne lui confier que des tâches de ce type au risque de le considérer comme une « aide d'appoint », « bon marché », sans tenir compte des enjeux de sa formation. Elles décrivent ainsi une catégorie de ruptures provoquées par des jeunes très mobilisés par leur formation et soucieux de se doter des meilleures conditions d'apprentissage possibles.

La classe 2 se distingue des deux autres par le fait que les activités d'accueil, de réception, et de contact clientèle ne sont « jamais » confiées à l'apprenti.

Au contraire, aussi bien dans la classe 1 que dans la classe 3, l'apprenti est confronté à la clientèle. Il se voit confier des activités d'accueil et de réception. De la même façon, il est sensibilisé aux risques inhérents au métier. Il s'agit de l'initier à tous les aspects du métier.

Tableau 13 : Description de la typologie des procédures concernant la transmission des valeurs de l'artisanat

Items	**Classe 1 N=51(**33,3%)	**Classe 2 N=33 (**21,6%)	**Classe 3 N=69(**45,1%)	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Pratiques de transmission des valeurs de l'artisanat				
Montrer œuvres et ouvrages réalisés par des artisans à l'apprenti	**Toujours** 11,0*	**Jamais** 2,3*	**Rarement** 6,0*	15,513 <0.004

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs)
- ND : non déterminant

Une autre facette du métier est abordée dans le cadre des opérations de la classe1. Ici, on montre des œuvres et des ouvrages représentatifs de ce qui peut être réalisé dans le cadre du métier. Il s'agit de donner l'exemple, de transmettre l'amour du « travail bien fait », les valeurs et les traditions de l'artisanat. Cette modalité n'est par contre pas mise en œuvre dans les deux autres profils.

Tableau 14 : Description de la typologie des procédures concernant la formation personnelle du MA

Items	**Classe 1 N=51(**33,3%)	**Classe 2 N=33 (**21,6%)	**Classe 3 N=69(**45,1%)	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Pratiques de formation personnelle du MA				
Lire les revues et informations envoyées par la Chambre de Métier	**Toujours** 23,7*/92,1%	**Jamais/rarement** 13,7*/60,6%	**Souvent** 17,6*/60,8%	102,552 <0.000
Lire des articles consacrés au rôle du MA	**Souvent/toujours** 12,0*/58,8%	**Jamais** 12,6*/63,6%	**Rarement** 5,0*/47,8%	46,658 <0.000

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs)
- ND : non déterminant

Tous les MA ne semblent pas faire d'auto-formation, en particulier en ce qui concerne leur fonction de tuteur. L'item « Lire des articles consacrés au rôle du maître d'apprentissage » est la dimension la plus discriminante entre les profils. La valeur de son Khi-deux est la plus élevée.

« Lire des revues et notes d'informations envoyées par la Chambre des métiers » est très caractéristique de la classe 1. Il témoigne ici encore de l'engagement de ce profil dans l'alternance et la prise en compte d'autres partenaires impliqués dans la gestion et l'organisation de l'apprentissage. Ces artisans font attention aux productions des organismes qui les représentent. Ils ont à cœur de se tenir informés des conditions d'exercice de leur profession. On peut, peut-être aussi y voir, l'indice d'un type de rapport à l'écrit spécifique, en tous les cas différent de celui de la classe 2 qui indique ne jamais lire ces documents. Est-ce à dire que ce profil partagerait le désamour pour tout ce qui se rapporte à la forme scolaire décrit par Ramé & Ramé (1995) ? Concernant la classe 3, nous observons que les pratiques de lecture concernent les informations envoyées par la chambre de métiers, mais pas les articles consacrés au rôle du maître d'apprentissage : autre indice de modes opératoires orientés par une visée plus professionnaliste que formative ?

Tableau 15 : Description de la typologie des procédures concernant l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise

Items	**Classe 1 N=51(**33,3%)	**Classe 2 N=33 (**21,6%)	**Classe 3 N=69(**45,1%)	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Opérations d'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise				
Le MA fait un bilan régulier avec le jeune	**Toujours** 19,3*	**Jamais/rarement** 11,4*	**Souvent** 15,3*	78,551 <0.000
Faire lire des revues techniques à l'apprenti	**Toujours** 10,6*	**Jamais/rarement** 6,1*	**Souvent** 5,9*	43,670 <0.000
Aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA	**Toujours** 9,3*	**Jamais** 9,0*	**Rarement** 9,6*	43,134 <0.000
Dégager du temps pour la formation de l'apprenti	**Toujours** 14,7*	**Jamais** 4,0*	**Souvent** 8,7*	36,172 <0.000

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs)
- ND : non déterminant

On observe encore pour ce thème la répartition classique dans cette typologie des opérations, des réponses *toujours* pour la classe 1, *jamais/rarement* pour la classe 2, et *souvent* pour la classe 3. Ainsi, si les deux profils 1 et 3 peuvent être discriminés, il s'agit la plupart du temps d'une différence dans le caractère systématique de la mise en œuvre de certaines modalités d'exercice de la fonction tutorale (*toujours/souvent*). Néanmoins, en ce qui concerne l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise, l'item « aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA » tranche. Cette opération est rarement mise ne œuvre dans le profil 3. On retrouve ici le clivage déjà repéré à propos de la nature des relations entretenues avec le CFA. L'enseignement théorique dispensé par le CFA ne semble pas être repris pour être approfondi dans le contexte de formation offert par l'entreprise. La totalité du temps de formation en entreprise est consacré au travail sans offrir l'opportunité au jeune d'être accompagné pour faciliter sa réussite au CFA.

De la même manière, dans la classe 2, le temps de travail n'est jamais aménagé au bénéfice de la formation du jeune, mais la modalité de réponse « *rarement* » est introduite concernant le fait de faire un bilan avec le jeune sur sa formation et de lui demander de lire des revues technique : un indice indiquant un intérêt pour la formation du jeune ?

Tableau 16 : Description de la typologie des procédures concernant la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti

Items	**Classe 1 N=51(**33,3%)	**Classe 2 N=33 (**21,6%)	**Classe 3 N=69(**45,1%)	**X² : Valeur Sig.Asym.**
Opérations de construction d'une relation de proximité avec l'apprenti et/ou prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti				
Avoir des contacts avec les parents de l'apprenti	**Toujours** 14,0*	**Jamais/rarement** 7,0*	**Souvent** 9,9*	43,253 <0.000
Discuter avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation	ND	**Toujours** 4,3*	Souvent 6,9*	13,250 <0.010

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

La première modalité de réponse « *toujours* » apparaît ici pour la première et l'unique fois dans la classe 2. Il est assez remarquable que l'item concerne précisément « le rien à voir avec la formation ». Il nous indique un intérêt du MA pour l'apprenti, ou du moins la prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti. Nous faisons l'hypothèse que ces opérations décrites dans la classe 2 pourraient témoigner d'un mode d'exercice de la fonction tutorale qui vise avant tout la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti.

Concernant la classe 1, apparaît également pour la première fois un item non discriminant : compte tenu des particularités que nous avons observées pour cette classe d'opérations engagées dans une coopération avec les autres partenaires de l'alternance (parents et CFA) et centrée sur l'organisation de la formation du jeune, on constate que « discuter avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation » est une modalité de socialisation qui ne spécifie pas cette classe.

8.3.2. Synthèse des différentes caractéristiques des trois classes

(*cf.* annexe 2, tableau 30, p. 47)

Ces profils peuvent être comparés à ceux déjà décrits dans la littérature (voir chapitre 3 et 4). Comme Agulhon (2000) l'a déjà souligné, certains MA mettent en œuvre de véritables protocoles de recrutement et d'accueil des jeunes qu'ils emploient. Ils fondent la sélection de leurs apprentis sur la réalisation d'entretiens mais aussi sur la base d'un dossier écrit qui leur permet de s'informer sur le niveau scolaire du jeune candidat. Ces MA sont aussi engagés dans une logique d'organisation des apprentissages qui les amènent à coopérer avec le CFA.

D'autres MA, la majorité, se distinguent de ce premier profil sur la base d'une différence dans le caractère systématique de la mise en œuvre de certaines procédures (*toujours/souvent*).

Ces modalités d'exercice de la fonction tutorale apparaissent davantage engagées dans une logique de gestion de la mise au travail ou d'intégration des normes de la production. Les modes de relation avec le CFA semblent orientés avant tout par les nécessités de la professionnalisation du jeune en entreprise et non pas par un véritable engagement dans une coopération avec le CFA : les MA mettent en œuvre une « alternance juxtapositive » (Combes, 1984) qui les amène à entretenir des relations avec le CFA réduites au strict minimum. L'enseignement théorique dispensé par le CFA ne semble pas être repris pour être approfondi dans le contexte de formation offert par l'entreprise. La totalité du temps de formation en entreprise est consacré au travail sans offrir l'opportunité au jeune d'être accompagné pour faciliter sa réussite au CFA.

Un troisième groupe, plus minoritaire, s'inscrit dans une logique d'accueil qui se contente d'offrir une socialisation au travail sans organiser véritablement le cadre de formation. Ces MA ne prennent pas en compte les autres partenaires de l'alternance que sont le CFA ou la famille de l'apprenti.

Comme indiqué dans la littérature, l'existence d'une coopération entre le jeune, le Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et l'entreprise, souvent présentée comme indispensable au sein de ce dispositif par alternance n'existe pas dans la majorité des entreprises. La rupture de contrat n'apparaît liée à aucun de ces trois modes d'exercice de la fonction tutorale. Il n'existe pas en la matière de « bonnes et mauvaises pratiques » et on aurait tort de considérer que la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage relève d'une action sur cette unique dimension.

Néanmoins, à l'instar des observations d'Agulhon (2000) qui insiste sur le lien existant entre ces modes d'intégration de l'apprenti, la taille et le secteur d'activité des entreprises, nos analyses montrent que différents modes d'intégration des apprentis existent de la même manière au sein des micro-entreprises, dans l'artisanat.

8.4. Les liens entre les objectifs et les modes d'exercice de la fonction tutorale

Selon Leontiev (1975), l'action est définie comme « un processus soumis à la représentation du résultat qui doit être atteint, c'est-à-dire à un processus soumis à un but conscient. ». Dans ce contexte, les opérations de base sont orientées vers les conditions pratiques de réalisation des actions. Ainsi, conformément à la structure interactive et dynamique de l'activité, nous avons trouvé des liens significatifs entre les actions et les modes d'exercice, chaque niveau de l'activité (ici le niveau de l'action) servant de contexte organisateur pour le niveau inférieur (ici le niveau des opérations).

La typologie des modes d'exercice de la fonction tutorale est significativement liée (Test de Fischer) à des variables relatives aux objectifs de recrutement (6 items). Afin de ne pas égarer le lecteur, nous avons défini très schématiquement chacune des classes d'opérations par « l'intérêt » qui les oriente principalement : le CFA (classe 1), la personne de l'apprenti (classe 2), l'entreprise (classe 3)

Tableau 17 : Relations entre objectifs de recrutement et modes d'exercice de la fonction tutorale

	Classe 1 (CFA)** n=51 33,3%	Classe 2 (Personne de l'apprenti)** n=33 21,6%	Classe 3 (entreprise)** n=69 45,1%	F Valeur Sign. exacte
Objectif altruiste : lutter contre le chômage des jeunes	OUI 2,5*	NON 6,0*	OUI 3,4*	7,175 P<.05
Objectif économique : améliorer la productivité de l'entreprise	NON 5,1*	NON 2,6*	OUI 7,7*	6,855 P<.05
Objectif de développement personnel : apporter une dimension enrichissante à votre vie professionnelle	OUI 4,6*	NON 5,0*	ND	9,114 P<.05
Objectif de développement personnel : que votre expertise soit reconnue	ND	NON 5,8*	OUI 5,7*	6,834 P<.05

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

** types définis ici très schématiquement par l'intérêt sur (CFA, apprenti, entreprise) qui les orientent prioritairement – voir section 8.3)

La lutte contre le chômage des jeunes et l'apport d'une dimension enrichissante à sa vie professionnelle sont les objectifs de recrutement surreprésentés dans le profil 1 (CFA). C'est un profil de modes d'exercice en lien avec des buts altruistes et de développement personnel, mais pas pour des motifs économiques. Le profil 2 (personne de l'apprenti) se distingue par son désaccord avec tous les items : aucun objectif significatif ne le caractérise plus particulièrement. Les classes 1 (CFA) et 2 (personne de l'apprenti) s'opposent à la classe 3 (entreprise) concernant l'objectif économique valorisé par ce dernier profil.

La classe 3 (entreprise) est caractérisée par des objectifs de recrutement altruistes (lutte contre le chômage des jeunes), économiques (améliorer la productivité) et de développement personnel (reconnaissance de l'expertise du MA). La dimension enrichissante de la vie professionnelle n'est pas significative pour ce profil.

8.5. Les liens entre l'expérience scolaire et les modes d'exercice de la fonction tutorale

Afin d'avancer par rapport à notre question de recherche visant à étudier les liens existant entre le sens et la valeur accordés au parcours de formation personnel du MA et son activité de tuteur, nous avons saisi l'opportunité des données recueillies dans le cadre du questionnaire pour repérer les liens existant entre certaines des dimensions du sens de l'expérience scolaire et de l'activité. L'analyse statistique met en évidence plusieurs résultats significatifs.

Tableau 18 : Tri croisé entre la représentation de soi en tant qu'élève et la typologie des modes d'exercice

	Classe 1 n=51 33,3%	**Classe 2** n=33 21,6%	**Classe 3** n=69 45,1%	**F** **Valeur** **Sign. exacte**
Vous étiez un élève attentif	Tout-à-fait d'accord 7,8*	Pas d'accord 3,1*	D'accord 6,7*	18,041 P<.01
Vous étiez un élève discipliné	Tout-à-fait d'accord 8,7*	Pas du tout d'accord 3,3*	D'accord 3,2*	20,034 P<.01
Vous étiez un élève intéressé	Tout-à-fait d'accord 6,9*	Pas du tout d'accord 2,1*	D'accord 4,7*	13,506 P<.05

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

Ces résultats montrent une relation significative entre la représentation que se font les MA de l'élève qu'ils étaient sur les modalités d'exercices de la fonction tutorale. On peut observer que la représentation de soi en tant qu'élève est très positive dans la classe 1 (surreprésentation de réponses « *tout-à-fait d'accord* ») ainsi que dans la classe 3. Le profil 2 s'oppose diamétralement aux profils 1 et 3. La représentation de soi en tant qu'élève est négative : les MA affectés à cette classe n'étaient ni des élèves attentifs, ni disciplinés, ni intéressés.

Tableau 19 : Tri croisé entre l'auto-évaluation des résultats et la typologie des modes d'exercice

	Classe 1 n=51 33,3%	Classe 2 n=33 21,6%	Classe 3 n=69 45,1%	**F** **Valeur** **Sign. exacte**
Comment étaient vos résultats au CFA/Lycée ? (Bons/insuffisants)	Bons 4,7*	Insuffisants 6,4*	Bons 1,8*	

* taux de résidus non standardisés, soit la différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique (indicateur de la surreprésentation des effectifs) - ND : non déterminant

Comme pour la représentation de soi en tant qu'élève, les profils 1 et 3 s'opposent au profil 2 par une représentation positive de l'expérience scolaire : ces profils sont caractérisés par l'évaluation de bons résultats obtenus au lycée ou au CFA, tandis que la classe 2 se distingue par l'obtention de résultats jugés insuffisants.

Nous nous étions donné comme objectif d'étudier les pratiques tutorales des artisans MA. Nous avons construit une typologie visant à caractériser les modes d'exercice mis en œuvre en entreprise, et avons identifié différents objectifs assignés aux actions de tutorat.

Les sujets rencontrés en entretien ont été sélectionnés en fonction de cette typologie. Afin de vérifier l'hypothèse d'un lien entre ces pratiques et le rapport au savoir des artisans MA nous avons rencontré 5 artisans maîtres d'apprentissage issus de chacune des 3 classes (section 6.2.4), soit pour la Classe 1 : Patrick, Colin, Come, Thérèse, Batiste ; pour la Classe 2 : Fleur, Colette, Floria, Ophélie, Pascal et pour la Classe 3 : Corentin, Charles, Coralie, Constan, Corinne.
Nous présentons dans le chapitre suivant les résultats de l'analyse du rapport au savoir des 15 sujets qui constituent notre population.

Chapitre 9. Analyse du rapport au savoir des artisans MA

Ce chapitre, ainsi que le suivant, se centrent exclusivement sur la présentation des résultats obtenus dans le cadre du volet qualitatif de la recherche.

Comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent, notre population est composée en majorité d'anciens apprentis (13/15 MA). Ils ont pour la plupart un niveau IV de formation. Une moitié est titulaire du titre de MA. La diversité de l'origine sociale (héritier artisan *versus* ouvrier/commerçant) des artisans est bien représentée dans notre population.

Les résultats de l'analyse de contenu des entretiens présentés dans cette section visent à nous permettre de repérer et analyser des formes de rapport au savoir diversifiées au sein de notre population de 15 MA.

Pour ce faire, nous avons choisi de trianguler certaines données en les complétant par celles recueillies grâce au questionnaire (notées « Q : » dans les tableaux). Nous avons particulièrement approfondi, lors de l'entretien, les dimensions relatives : aux mobiles de l'activité qui seront présentées dans le chapitre suivant ; au rapport au savoir ; et, surtout celles privilégiées par les sujets eux-mêmes. Cette stratégie de recueil des données nous a ainsi permis de réaliser des entretiens plus approfondis visant avant tout à mettre l'accent sur le sens que les MA accordent à leur expérience.

Concernant l'étude du rapport à l'apprendre, nous avions posé deux questions ouvertes dans le questionnaire concernant le rapport épistémique à l'apprendre : Qu'est-ce qu'apprendre l'école ? Qu'est-ce qu'apprendre en entreprise ?

Les réponses indiquent que l'école est le plus souvent comprise comme étant le CFA ou l'école professionnelle, et non pas le collège ou le primaire, par exemple : *« Apprendre à l'école, c'est pouvoir continuer à s'instruire dans le général et pouvoir appuyer la pratique du métier à l'aide des supports technologiques* » (Patrick). La même interprétation était faite spontanément au cours des entretiens : l'école est le plus souvent assimilée au CFA, ou à l'école professionnelle lorsque nous proposons de mettre en perspective la façon d'apprendre à l'école et celle en entreprise. Envisager une approche chronologique du rapport à l'apprendre à l'école (école primaire – collège – CFA) s'est avérée impossible. Nous nous sommes donc focalisés sur le rapport à l'apprendre au CFA, thématique privilégiées par les MA de l'étude.

Concernant le sens de l'expérience scolaire, lorsque nous évoquions l'expérience à l'école, les MA répondaient tous en faisant référence au collège ; nous avons jugé peu utile de revenir sur les questions relatives à l'école primaire ayant été renseignées dans le questionnaire, lors des entretiens. Il est arrivé également que les MA ne répondent pas directement à la question posée, la réponse pouvant être déduite de l'ensemble du corpus ; dans ces cas, nous avons choisi également d'indiquer la réponse

donnée dans le questionnaire lorsqu'elle était cohérente avec le sens de l'entretien. Par exemple concernant l'auto-évaluation du parcours de formation au CFA : *Et donc à partir du moment où vous avez été au CFA, ça s'est mieux passé ? « Beaucoup mieux, oui bien sûr, parce que ça s'est passé vraiment… c'était un jour et demi par semaine de cours théoriques donc c'était très bien, ça m'allait très bien, j'étais sur le terrain, donc voilà quoi*. » (Côme). Dans le questionnaire, Côme a indiqué que ses résultats au CFA étaient « *Bons* », réponse que nous avons privilégiée pour nos analyses.

L'analyse des données ainsi recueillies a été réalisée au cas par cas. Le lecteur pourra se reporter à l'annexe 3 pour examiner le détail des résultats obtenus pour chaque sujet. Néanmoins, pour faciliter la lecture du document, nous avons choisi d'en proposer une présentation transversale qui offre ainsi l'opportunité d'envisager les points communs existant entre les différents sujets mais aussi les éléments susceptibles de les différencier.

9.1. Le sens de l'expérience scolaire

La notion d'expérience scolaire vise l'analyse de « l'interface d'une histoire biographique et d'un contexte scolaire » (Rochex, 1995, p. 39). Elle permet d'articuler la dimension objective de la scolarité relative au parcours de formation (performances scolaires, redoublement…) à une dimension plus subjective renvoyant au sens que le sujet accorde à son parcours scolaire, aux savoirs et à l'acte d'apprendre, à son statut d'élève et à ses projets).

L'expérience scolaire peut être étudiée à partir du rapport à l'école qui correspond à la « relation de sens et donc de valeur, entre un individu (ou un groupe) et l'école comme lieu, ensemble de situations et de personnes » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992, p. 29), à l'auto-évaluation du parcours scolaire et à la représentation de soi en tant qu'élève (L'écuyer, 1990).

9.1.1. Liens entre autoévaluation des résultats et représentation de soi en tant qu'élève

L'enquête extensive a montré qu'une majorité de la population générale des 153 MA a une représentation plutôt positive d'elle-même en tant qu'élève (section 8.1.3.2). Cette tendance est confirmée par l'analyse de nos entretiens. Afin d'étudier la dynamique existant entre les différentes dimensions du sens de l'expérience scolaire, nous avons choisi de mettre en perspective nos résultats sur la représentation de soi en tant qu'élève et l'auto-évaluation des résultats obtenus au long du cursus, afin de vérifier l'existence éventuelle d'un lien entre ces deux dimensions (*cf*. annexe 2, tableau 32, p. 49).

9.1.1.1. Une autoévaluation plus ou moins linéaire du parcours scolaire

Afin d'étudier l'évaluation que les MA font de leur parcours de formation, nous avons privilégié la mise en perspective de l'ensemble du cursus, de l'école primaire au collège, puis au CFA et en apprentissage sur le terrain. Nous nous sommes attachés dans un premier temps à repérer si cette autoévaluation des résultats était la même tout au long du cursus ou au contraire si elle révélait des est-des lignes de rupture et à quel moment du cursus ? (*cf*. annexe 2, tableau 31, p. 48).

Nous obtenons ainsi trois groupes qui diffèrent selon qu'ils autoévaluent leurs résultats scolaires de manière linéaire ou pas.

Six artisans témoignent d'un parcours jugé « *bon* » tout au long de la formation.
Un second groupe de six artisans évalue le parcours scolaire (primaire et collège) comme « *moyen* » puis estime « *bon* » le cursus au CFA et en entreprise.
Seul un groupe de trois artisans (Colin, Pascal et Charles) fait une auto-évaluation négative du parcours de formation. Charles n'a jamais redoublé, contrairement à Colin et Pascal.
Tous les trois évaluent comme « *insuffisant* » leur parcours scolaire (primaire et collège) mais estiment que leurs résultats scolaires étaient « *bon*s » à partir de leur entrée dans la formation professionnelle (CFA et entreprise).
Selon eux, leurs résultats insuffisants obtenus au collège n'ont eu aucune influence sur leur réussite au sein de la formation professionnelle. Ils ne préjugent en rien de l'avenir professionnel d'un apprenti:
« *Moi j'étais…je tournais en cinquième avec 6 de moyenne générale, j'étais un très mauvais élève, 6 de moyenne générale, (…) ça m'a pas empêché en rentrant en école de coiffure de tourner avec des 18 et des 20 de moyenne partout. J'ai eu tous les diplômes du premier coup sans jamais repasser quoi que ce soit* » (Colin).
Pascal considère comme Colin avoir été un « mauvais élève » au collège, mais pas au CFA : « *J'étais dernier de la classe* (…) [Et après, les résultats au CFA] ? *Non, oui, oui, ça allait mieux* ! » (Pascal).
Avoir obtenu des résultats jugés insuffisants par l'école est même présenté comme une plaisanterie, au regard de la réussite de la formation professionnelle qui a suivie : « *Moi je rigole de dire que le lycée X. s'est construit quand j'ai passé mon certificat d'étude, et qu'ils m'ont virés, ils ont pas voulu que j'y aille ! (…). [Au CFA] j'étais devant, meilleur apprenti de X., (…) Et ça c'est le déclic*. » (Charles).
Le « déclic », que nous pouvons interpréter comme l'éveil d'un désir de savoir, ravivé par la réussite de Charles au sein de la formation professionnelle, a permis une réhabilitation d'un soi stigmatisé par un statut de mauvais élève. Charles insiste bien sur ce point : « le statut d'apprenti est un peu une revanche sur le statut de mauvais élève » (Ferry &Mons-Bourdarias, 1980, p. 71).

Quoiqu'il en soit, la rupture, qu'elle soit légère ou plus franche, se situe dans tous les cas au moment du passage du collège au CFA, à l'entrée de la formation professionnelle. L'étude extensive (section 7.1) confirme ce dernier point puisque c'est au collège que la représentation des résultats est la plus négative : les pourcentages cumulés indiquent 67,1% d'évaluation moyenne/insuffisante des résultats du collège (contre 43,6% pour les résultats en primaire et seulement 20,5% au lycée/CFA).

Néanmoins, au final, la majorité de notre population (12/15) autoévalue plutôt favorablement (*moyen* puis *bon*) l'ensemble des résultats obtenus tout au long du parcours de formation, scolaire et professionnelle. Il s'agit pour eux de contredire un préjugé tenace : l'apprentissage n'est pas une voie de garage, le pis-aller réservés aux élèves le plus en difficulté.

9.1.1.2. Une représentation de soi en tant qu'élève positive associée à des autoévaluations hétérogènes du cursus

Les artisans ayant une représentation linéaire positive de l'ensemble de leur cursus de formation ont également une représentation positive de leur conformité aux exigences du métier d'élève.
Colette et Patrick ont une représentation positive de l'élève qu'ils étaient. Colette insiste sur les dimensions éducatives : elle était une élève « *sage et timide* », et une apprentie ayant reçu une bonne éducation, une dimension importante du « savoir-être » valorisée dans le milieu de l'artisanat (Kergoat, 2007) : « *moi je pense pas que ma patronne ait eu besoin de me dire « tu dis bonjour, merci, tu dis au-revoir » (…) là je pense que ma mère elle a fait son boulot.* » (Colette).

Nous nous attendions à trouver un lien entre une auto-évaluation « *insuffisante* » au cours du cursus scolaire au collège et une représentation négative de l'élève, mais il n'est pas du tout systématique puisque Charles, Pascal et Colin rapportent dans le questionnaire avoir été des élèves conformes aux attendus du métier d'élève.
Pourtant, Pascal reconnaît au cours de l'entretien que « *… ben l'école, ça a jamais été le top quoi, (…) ça ne m'intéressait pas plus que ça.* ». Nous verrons que le rapport à l'école éclaire ces résultats : Le « sentiment de refus de l'institution scolaire » (Moreau, 2003, p. 152) est le plus souvent justifié par le « désamour » pour l'école, et non pas par des résultats insuffisants.

9.1.1.3 Une représentation de soi en tant qu'élève mitigée associée à une autoévaluation « moyenne » du parcours scolaire

Pour d'autres MA, on repère un lien entre une autoévaluation moyenne de la période scolaire et une représentation mitigée de l'élève qu'ils étaient : ni attentifs (Floria, Fleur et Come), ni intéressés

(Floria, Fleur et Corentin, ni disciplinés (Floria et Come) : «*Mon grand jeu, c'était de me faire virer des cours de maths (…)*» (Floria).
Toutefois, avoir été un élève « travailleur » est une représentation partagée par tous dans le questionnaire, sauf par Fleur, qui explique dans l'entretien son attitude par un désinvestissement des savoirs enseignés à l'école : *« le français, j'aimais pas lire, alors… C'est pas compliqué, j'aimais que tricoter à l'école…* » (Fleur).

9.1.2. Le redoublement : un non-événement dans le cursus de formation

Alors même que les sujets mettent en avant une évaluation de leurs parcours scolaire plutôt positive, dix d'entre eux ont pourtant indiqué dans le questionnaire avoir redoublé au moins une fois : Batiste, Coralie, Constan, Corentin, Come, Pascal, Colin, Colette, Fleur, Patrick.

L'épisode du redoublement est souvent complètement passé sous silence au cours des entretiens. Il n'est pas pris en compte pour l'évaluation du cursus. Parmi les MA qui ont redoublé, certains revendiquent leur capacité à continuer dans la filière générale s'il l'avait voulu : « *J'aurais pu, j'aurais pu peut-être continuer en seconde, je pense si j'avais voulu j'aurais pu continuer* » (Batiste) ; « *Parce que moi j'ai arrêté l'école pour partir en apprentissage, mais pas parce que j'étais pas bonne à l'école. Parce que je voulais être coiffeuse, ça me servait à rien de partir en seconde générale ou quoi que ce soit* » (Coralie).
Un seul MA a évoqué l'épisode du redoublement, lequel a fait l'objet d'une explication externalisée, et a été présenté sans lien avec les capacités cognitives du sujet, jugées bonnes : « *J'avais de bonnes notes, un bon niveau. C'est vrai que j'ai redoublé ma troisième, mais ça c'est parce que j'avais rien fait, j'avais envie de rien faire (rires), même les profs ont dit, « il a les capacités, il aurait pu continuer* » (Constan).
Nous avons relevé une contradiction entre les deux sources de données (entretien/questionnaire) chez Constan : se déclarant travailleur et intéressé dans le questionnaire, il déclare dans les entretetiens qu'au collège il ne « *faisait rien* », qu'il n'avait « *envie de rien faire* », justifiant ainsi son redoublement par un comportement inadapté à la forme scolaire, stratégie lui permettant de préserver une représentation positive de ses capacités cognitives.

Cette forme de déni des difficultés scolaires permet au sujet de se soustraire à un statut d'élève en difficulté (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011, p. 264). Concernant la représentation de la conformité au métier d'élève, nous verrons que les MA font surtout valoir des difficultés de l'ordre de la socialisation (discipline, manque d'intérêt et d'attention), plus rarement de difficultés sur les apprentissages.

Les MA de notre échantillon estiment pour la plupart avoir « *eu un niveau correct à l'école* » (Corentin, énoncé similaire à celui de Come) : quelle représentation se font-ils de l'apprenti qu'ils ont été ?

9.1.3. Une représentation de soi en tant qu'apprenti très valorisée

Tous les MA « anciens apprentis » de la population ont une représentation positive de l'apprenti qu'ils étaient : la plupart des *qualités sociales* (Kergoat, 2007) (savoir-être ou compétences comportementales) largement valorisées dans le cadre des formations par apprentissage, sont mises en avant pour définir l'apprenti qu'ils étaient : travailleur, motivé, discipliné, passionné, sérieux, autonome…

Etre « *motivé* » et « *travailleur* » sont les adjectifs les plus usités dans le groupe des MA qui estiment avoir eu un parcours de formation réussi et qui ont également une représentation positive de l'élève qu'ils étaient. D'autres dispositions valorisées au cours de l'entretien relèvent de la passion et/ou de la motivation (Come, Patrick et Corentin), de la débrouillardise ou de l'attention (Fleur et Come).

9.1.4. Le rapport à l'école

Nous présentons ici les résultats liés aux affects ressentis concernant les différents lieux de formations, scolaires (collège et CFA) puis professionnels (entreprise).

Puisque nous avons repéré une ligne de fracture concernant l'autoévaluation du cursus au niveau du passage de l'école à la voie professionnelle, nous avons choisi de présenter l'analyse du rapport à l'école et à l'entreprise en tenant compte de cette partition (*cf.* annexe 2, tableau 33, p. 50). Ainsi, nous avons classé les sujets selon la nature des affects liés au collège et au CFA. Trois dimensions du rapport à l'école sont distinguées :

- Plaisir au collège, plaisir au CFA
- Déplaisir au collège, plaisir au CFA
- Déplaisir au collège, déplaisir au CFA

Tableau 20 : Rapport au collège et au CFA

<table>
<tr><td>Aimer le collège (3 MA)</td><td colspan="3">Un plaisir produit par la rencontre avec des objets de savoir privilégiés liés à de bonnes notes</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Désamour pour le collège mais aimer aller au CFA
(9 MA)</td><td rowspan="2">Des raisons épistémiques (4 MA)</td><td colspan="2">Seuls les apprentissages liés au métier mobilisent</td></tr>
<tr><td colspan="2">Le désamour pour les enseignements scolaires, théoriques dispensés au collège engendre un ennui pesant qui s’estompe au CFA où les apprentissages « concrets » sont privilégiés</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Des raisons identitaires (5 MA)</td><td>des élèves plus valorisés au CFA qu’au collège</td><td>Des résultats meilleurs au CFA qu’au collège</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Des élèves plus respectés au CFA qu’au collège</td><td>Au CFA, les élèves sont enfin traités « en adulte » :</td></tr>
<tr><td>Au CFA, les « profs » s’intéressent aux élèves</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Désamour pour le collège et pour le CFA (3 MA)</td><td colspan="3">Le collège et le CFA sont assimilés à un système scolaire séparés du « milieu du travail », qui est lui fortement privilégié</td></tr>
<tr><td colspan="3">Le désamour pour l’école expliqué par un rapport négatif aux enseignants, fortement dévalorisés dans leur fonction</td></tr>
</table>

L’ensemble des MA faisant une autoévaluation moyenne ou insuffisante de leurs scolarité au collège (9 MA) disent ne pas avoir aimé le collège.

Seuls trois artisans déclarent avoir aimé aller au collège (Batiste, Thérèse et Constan). Ils ont également apprécié le CFA, et font tous les trois une autoévaluation linéaire et positive de leur cursus de formation.

Nous voyons ainsi apparaître pour une majorité de MA (12 /15) des affects de déplaisir liés au collège. La ligne de fracture montre nettement que le plaisir et le déplaisir sont toujours liés aux mêmes lieux de formation : déplaisir à l’école, plaisir au CFA. Neuf MA n’ont pas aimé le collège (ni le primaire pour trois d’entre eux), mais disent avoir apprécié le CFA.

Seuls trois MA n’ont aimé ni le collège, ni le CFA. Si Floria et Corentin témoignent d’une discontinuité entre le collège et le CFA dans l’autoévaluation de leurs résultats, Coralie juge son cursus de formation satisfaisant dans son ensemble : le déplaisir à l’école et au CFA ne peut donc pas toujours s’expliquer par des résultats insuffisants.

Nous observons que les données sont contradictoires pour les affects liés au collège pour deux sujets, qui expriment dans le questionnaire avoir aimé le collège, mais expliquent l’inverse au cours de l’entretien (Come ; Corinne).

9.1.4.1 Pourquoi aimer le collège ? (3 MA)

Batiste, Thérèse et Constan ont aimé aller au collège puis au CFA. Ils font tous les trois une autoévaluation linéaire et positive de leur cursus de formation.

Les énoncés (annexe 3) montrent que c'est à une configuration de désir, de sens, et de plaisir que renvoie le fait d'« avoir aimé aller à l'école, au collège, au CFA… ».
Thérèse a toujours aimé aller à l'école, du primaire au lycée : « *oh, moi, ça m'a toujours plu* ». Elle a suivi une filière générale « *J'étais en littéraire* », aurait aimé « *faire des langues, enfin être professeur* ».

Batiste et Constan ont trouvé à l'école et au CFA des objets de savoir privilégiés qui les ont fortement mobilisés, leur permettant d'obtenir de bons résultats :
Au collège :
- « *L'école ? L'école, c'est vrai que il y avait des matières qui me plaisaient, les cours de dessin ça me plaisait énormément, heu… Toutes les matières me plaisaient dans l'ensemble, j'arrivais à peu près à suivre, j'avais à peu près partout la moyenne, pas des notes extravagantes mais j'arrivais à avoir la moyenne et j'avais des notes dans certains domaines plus intéressantes.* » (Batiste).
- « *j'avais de bonnes notes, un bon niveau. (…) j'avais un très, très bon coup de crayon, tout ce qui touche à la décoration, les choses comme ça, ça me plaisait* » (Constan)
A l'école professionnelle :
- « *J'étais attiré par le bureau d'études, vu la proposition de mon oncle ayant dit que j'avais des dispositions pour le dessin (…) Parce que j'avais un certain niveau quand même (…) j'avais passé tous les diplômes, parce que j'ai passé le CAP et BEP et bac pro en l'espace de deux ans* (Batiste)
- « *j'ai été toujours très, très curieux. Quand on me disait « il y a tel produit qu'il ne faut pas mélanger », en cachette je prenais un bol et puis je les mélangeais exprès pour voir pourquoi, et qu'est-ce que ça faisait (rires). Je jouais au petit chimiste. » « Quand on voit les épreuves, c'est quand même costaud, hein ! C'est quand même assez costaud. C'est pas juste tenir un peigne, non, non, non. Non, non, c'est intéressant.* » *« à 20 ans j'avais CAP, BP, BM. J'avais tout, (…) Parce que je les ai passés avec assez de facilités* ». (Constan)

Nous repérons ici un lien entre l'autoévaluation des résultats et la représentation de l'élève que l'on a été avec un rapport positif à l'école. Ce rapport positif est également lié à l'intérêt pour des matières enseignées.

Ces MA ne font pas état de difficultés particulières rencontrées au cours de leur cursus scolaire. Au contraire, Constan insiste sur les facilités avec lesquelles il a obtenu ses diplômes : « *moi je voulais aller au maximum des examens qu'il pouvait y avoir. Quand j'ai eu mon BP-BM, j'étais inscrit aux deux en même temps, ce qui fait que à 20 ans j'avais CAP, BP, BM. J'avais tout, (…) je les ai passés avec assez de facilités.* »

9.1.4.2 Pourquoi ne pas aimer le collège et préférer aller au CFA ? (9 MA)

Les raisons du désamour du collège et de la préférence accordée au CFA sont diversifiées dans notre population. Des MA donnent sens à ces affects en avançant des raisons d'ordre épistémiques (4 MA), d'autres mettent en avant des raisons identitaires liées à des processus de dévalorisation-revalorisation de soi pour expliquer l'hostilité envers le collège et la valeur positive qu'ils accordent ensuite au CFA.

- **Des raisons épistémiques : Les contenus de savoir transmis par l'école ne sont pas objectivés et n'ont pas de sens et de valeur pour eux-mêmes (4 MA)**

Les enseignements pratiques et concrets sont privilégiés par Corinne, Come, Patrick et Charles. Comme souvent décrit dans la littérature, les maîtres d'apprentissage valorisent la pratique par rapport à la théorie car ils l'estiment indispensable à l'apprentissage du métier. Dans ce contexte, les enseignements privilégiés sont ceux dont ils peuvent percevoir à quoi ils vont leur « servir ». Le désamour pour le collège et l'amour porté au CFA sont fortement liés à la nature des enseignements qu'ils dispensent :

- Seuls les apprentissages liés au métier mobilisent : ils deviennent intéressants parce qu'ils font sens pour les apprenants :

« *L'école c'était pas mon fort, pas du tout (…), (au CFA) je faisais ce qui me plaisait, et c'était vraiment lié au métier que je voulais faire, donc même s'il y avait des choses qui ne servent à rien il y avait quand même des choses qui sont intéressantes.* » (Corinne).

- Le désamour pour les enseignements scolaires, théoriques dispensés au collège engendre un ennui pesant qui s'estompe au CFA où les apprentissages « concrets » sont privilégiés :

« (L'école) *c'était pas ma tasse de thé*, (…) *J'étais pas un fou d'études* (…) Au CFA :) *c'était un jour et demi par semaine de cours théoriques* (…) *ça m'allait très bien, j'étais sur le terrain*,(…) *au niveau théorique c'était pas pesant, quoi, la théorie n'était pas pesante.* » (Come) ;

« …*des jeunes qui sont, comme moi personnellement, qui sont pas faits pour le scolaire. On s'ennuie*,(…) (Au CFA :) *à partir du moment où on donne dans le concret, enfin à partir du moment où on fait ce qui nous plaît il n'y a plus de problèmes.* » (Patrick).

- Dans ce contexte, aller à école a vraiment été vécu comme une contrainte :

« (Au collège) *ça ne me plaisait pas, et même si j'avais pu partir à travailler avant…* (au CFA) *Non, déjà il n'y a plus l'histoire, la géo, et machin, voilà, c'est basique, et c'est une contrainte parce que l'école c'était une contrainte…* » (Charles).

- **Des raisons identitaires : l'entrée au CFA permet de rompre avec un processus de disqualification scolaire (3 MA) et sociale (6 MA)**

- Les meilleurs résultats obtenus au CFA permettent la revalorisation de l'image de soi en tant qu'élève (3 MA).

A l'exception de Come, ces MA n'évoquent pas les difficultés au collège, mais celles-ci se déduisent de l'insistance avec laquelle ils mettent en avant l'amélioration de leurs résultats à l'entrée au CFA : « *Moi très bien. Moi j'ai pas eu de… Je n'ai eu aucun problème (…) j'ai eu mon CAP tranquillement (…) j'avais de meilleures notes au CFA* » (Corinne) ; *« J'étais devant, meilleur apprenti de X., voilà, je voulais personne devant. Et ça c'est le déclic.* » (Charles).

Come explique ses difficultés au niveau des apprentissages rencontrées au collège par le manque de soutien scolaire dont il n'a pas eu la possibilité de bénéficier : « *Ouais disons que j'ai pas eu cette possibilité peut-être de, disons, m'épanouir dans un milieu scolaire. C'est pas que j'ai pas… mais en fait, mes parents n'ont pas pu m'apporter, peut-être, ce que au niveau scolaire, ce qu'on peut apporter aujourd'hui à un enfant, je veux dire en donnant des cours…* ».

Ses mots évoquent bien la souffrance de l'humiliation liée au statut du mauvais élève (Merle, 2005) : « *Oui, je pense que quelque part c'est toujours un peu difficile parce que il y a un ego quand même par rapport aux autres qui fait que…[silence] Ben déjà, déjà par rapport aux élèves, à tous les copains tout ça, qui étaient à côté, et puis bon par rapport aussi à la famille on a envie de montrer un petit peu, heu…* » (Come)

- La qualité de l'accueil réservé aux élèves qui vont au CFA participe à un processus de réhabilitation d'un soi humilié au collège.

Le rapport à l'école est ici directement mis en relation avec les difficultés rencontrées. Ainsi, le rapport hostile au collège est expliqué par des difficultés d'ordre relationnel rencontrées par Colin, Colette et Pascal lorsqu'ils étaient à l'école. Ces difficultés sont liées à la relation que ces anciens élèves entretenaient avec leurs professeurs du collège. Ils déplorent le manque de respect et l'indifférence des enseignants du collège, qui contrastent avec une plus grande considération, fortement appréciée dès l'entrée en formation professionnelle : « *L'école c'est l'école, l'école c'est pour les petits (…) Et à partir du moment où vous rentrez au CFA, vous passez apprenti, vous rentrez dans le monde du travail donc vous passez dans une autre catégorie de personnes* » (Pascal) ; *« Au collège, c'est bête mais ils vous tutoient, ou c'est le nom de famille. Au CFA, il y a le vouvoiement ou le tutoiement, peu importe, mais c'est le prénom qui importe. Ils nous appellent par nos prénoms. Et puis dès qu'on rentre au CFA, on est des adultes (…)* » (Colette).

Ce statut revalorisé des élèves est lié à la réussite de la formation : « (…) *et bizarrement même celles qui sont pas très fortes elles décrochent leur CAP. De toutes façons il n'y a pas de secret : quand on aime, ça marche bien le reste* » (Colette).

Colin déplore l'indifférence des professeurs du collège à son égard pour expliquer son désamour du collège : **«** *Vous savez quand vous avez un prof qui fait son cours et qui n'en a rien à foutre…* (Au CFA) *Oui à l'école de coiffure il y a des profs qui s'occupent de toi, il y a des profs de pratique, il y a des profs de français, il y a des profs d'histoire, il y a des gens exceptionnels que j'ai rencontrés en école de coiffure* » (Colin).

Pour ces artisans, la valeur attribuée aux professeurs n'est pas épistémique – savoir bien expliquer, etc. – mais relationnelle : elle réside dans l'intérêt qu'ils ont su porter à l'élève. Charlot (2001) parle d'expérience anthropologique qui s'éprouve dans la relation nouée entre un professeur et son élève : « Ce qui s'éprouve dans cette expérience, des deux côtés, c'est que l'élève, quels qu'aient pu être ses échecs antérieurs, est un être humain, et, en tant que tel, est éducable […] C'est sur la base de cette relation anthropo-pédagogique – irréductible à un simple rapport « affectif » - que l'étayage est possible : un élève, en quelque sorte, comprend dans la tête du professeur qui explique bien et est porté par le désir du professeur qui veut qu'il réussisse » (p. 304).
L'entrée dans la formation professionnelle peut prendre une valeur de solution après-coup, ayant permis tout particulièrement à Colin et Pascal qui obtenaient des résultats insuffisants à l'école, mais aussi à Fleur - « *Ah moi j'aimais pas l'école. J'avais pas les capacités, voilà* » - de tenir à distance une image de soi dévalorisante, celle du « mauvais élève » et le sentiment de disqualification sociale qui pourrait en résulter.
Ce résultat conforte l'hypothèse que nous faisions à propos de la représentation positive qu'ils se font des élèves qu'ils étaient, interprétant celle-ci comme une stratégie défensive constituant un moyen de préserver une identité valorisée.

Ophélie est un cas particulier. Ses difficultés relationnelles avec ses pairs nouent le désamour pour l'école à une problématique renvoyant à des expériences de vie, probablement aux aléas de son adolescence : « *Donc je n'aimais pas être à l'école, donc j'étais pas sociable, enfin j'étais pas acceptée… J'ai plus réussi à m'épanouir dans mon cadre scolaire et à être heureuse qu'à partir du lycée* ».

9.1.4.3 Pourquoi n'avoir aimé aller ni au collège, ni au CFA ?

Pour Coralie et Corentin, le CFA reste assimilé à un lieu de formation scolaire. Le désamour de l'école s'étend au CFA pour des raisons principalement épistémiques : une survalorisation du « milieu du travail » par rapport au milieu scolaire, un rapport hostile aux enseignants en général.

- Le collège et le CFA sont assimilés à un système scolaire séparés du « milieu du travail », qui, contrairement à l'école, est fortement privilégié :

« (L'école), *ce n'est pas ce qui m'intéressait le plus, je voulais vraiment rentrer dans le milieu du travail et c'est ça qui me plaisait quoi*. (Le CFA) *Non, c'était pas un truc… Je voulais être en salon, quoi. J'avais pas le choix, il fallait que j'y aille, donc j'y allais…* » (Coralie).
Si la réussite scolaire ne suffit pas pour aimer aller à l'école - *« j'ai eu un niveau correct à l'école, mais qui m'ennuyait énormément*. » (Corentin) - elle constitue pourtant un atout précieux au CFA car elle facilite l'accès au « milieu du travail : « *Eh bien là j'avais déjà un niveau scolaire, au niveau scolaire j'avais déjà des acquis qui m'ont permis d'avoir grandi assez facilement au niveau du CFA (…)donc ça m'a permis de grandir assez vite et d'aller vite fait dans le chemin du travail.* » (Corentin)
Le désamour pour l'école et le CFA est lié aux contenus des enseignements dispensés : (à l'école) « *On va dire que tout m'ennuyait, apprendre des choses… Comme je vous dis, je sais compter, je sais lire, j'ai les bases, le reste ça ne m'intéresse pas*. » (Corentin).

Cette forme particulière de rapport à l'école est partagée par une majorité d'élèves de lycée professionnel étudiés par Charlot (2001). Ces élèves considèrent que « c'est la longueur des études et le niveau du diplôme qui les sanctionne qui permettent de trouver un bon métier et donc font médiation entre le présent et l'avenir, le savoir n'étant que ce qu'il faut exhiber au moment des contrôles et des examens. Dans ce cas, un savoir minimal, celui qui est requis par l'institution évaluatrice au moment où elle le requiert, suffit. […] l'institution scolaire, en quelque sorte « sans objet », apparaît comme une obligation sociale […] (p. 86).
Le lien entre rapport à l'apprendre et sens de l'expérience scolaire est à nouveau mis en évidence ici.

- <u>Le désamour pour l'école expliqué par un rapport négatif aux enseignants, fortement dévalorisés dans leur fonction</u> : l'exemple de Floria, fleuriste

Floria est un cas un peu différent. Elle a passé son CAP en candidat libre, elle n'a donc pas été au CFA. Pourtant, elle a répondu dans le questionnaire qu'elle n'avait pas du tout aimé ce lieu de formation. Au cours de l'entretien, c'est donc en tant que MA qu'elle exprime une vive hostilité vis-à-vis du CFA, plus particulièrement vis-à-vis des enseignants du CFA auxquels elle reproche leur indifférence, comme Colin précédemment : « *Ils ne prennent pas la peine de se déplacer* » ; « *de toute manière le CFA on le voit pas* » ; « *Là ils font une réunion pour le 25 pour rencontrer les patrons en se plaignant qu'on n'y va jamais, mais eux y viennent jamais chez nous* » ; « *ils (*les apprentis) *ont en face d'eux des professeurs qui ne font pas beaucoup d'efforts,* » etc.
Floria projette sur ses apprentis son hostilité : « *Le problème c'est que eux n'ont plus envie d'aller au CFA quand ils sont au magasin avec moi (…) pendant une semaine, ils s'emmerdent (…) »*
Aller au CFA est perçu comme une contrainte : « *Et chaque fois il faut leur dire « vas-y, t'es obligée » parce qu'on est tenu qu'elles soient présentes, qu'elles le fassent de façon assidue, mais elles aiment pas ça.* », ce que dit aussi Coralie (G3) « *J'avais pas le choix, il fallait que j'y aille, donc j'y allais…* »
.

Les professeurs étaient largement dévalorisés au collège - « *Je trouvais certains de mes profs pas très intelligents…* - comme au CFA *: « De toute manière le niveau des gens, heu, les maîtres enfin les professeurs qui sont au CFA, ils ont même pas de licence, pour certains ils ont même pas le bac ».*

Afin de justifier son jugement, Floria met en perspective la représentation de ses capacités cognitives : « *Oui je pense que je devais faire ce qu'on appelle maintenant enfant précoce, je devais faire partie de ce genre d'enfants*. »

Ses capacités justifient selon elle l'ennui ressenti à l'école : « *Moi je ne comprenais pas qu'on me fasse lire qu'un livre d'un auteur, il fallait que je lise tous les livres de l'auteur, et j'avais le temps de lire tout l'auteur…* ».

Elle témoigne d'un rapport réfractaire à la forme scolaire : « *Je trouve que le don du savoir doit se passer autrement que par « on étudie page 24 », voilà… »*

Il semblerait que cette hostilité vis-à-vis du corps enseignant en général puisse être mise en lien avec son expérience d'enfant précoce. Dans ce cas, le désamour pour l'école et le CFA prend sens dans une histoire de vie singulière.

9.1.5. Le sens de l'orientation vers l'apprentissage du métier

Concernant la population générale des 153 MA, (section 7.1), une grande majorité de MA semblent avoir bien assumé le choix vers l'orientation professionnelle puisque 75% déclarent avoir choisi leur orientation. 79,7% d'entre eux n'auraient pas souhaité une autre orientation. Ainsi, à côté d'une orientation par défaut qui correspond aux stéréotypes souvent véhiculés à propos des apprentis coexistent d'autres mobiles d'orientation vers la formation professionnelle (section 2.3).

Nous nous proposons d'examiner plus précisément les raisons données par les MA concernant le choix de la filière professionnelle, et celui du métier.

Quel sens accordent les MA à l'orientation en filière professionnelle ?

9.1.5.1. Les raisons du choix de la filière professionnelle

Tableau 21 : Les raisons du choix de la filière professionnelle

Les raisons du choix de la filière professionnelle			
Raisons identitaires (8 MA)		Raisons utilitaires (4 MA)	Raisons externalisées (3MA)
Un choix étayé sur un désintérêt majeur pour la forme scolaire (4 MA)	**Pour rentrer dans le monde du travail (4 MA)**	**Pour mettre en œuvre un projet de métier (4 MA)**	**Une orientation contrainte, justifiée par un échec scolaire (3 MA)**
Patrick Colette Corentin Corinne	Batiste Come Pascal Constan	Thérèse Ophélie Floria Coralie	Colin Fleur Charles

Nous avons repéré 4 raisons données par les MA pour expliquer pourquoi ils étaient entrés en formation professionnelle. Selon Moreau (2003), « l'orientation vers l'apprentissage est vécue sur un registre relativement dichotomique : amour du métier, désamour pour l'école » (p.150). Le désamour pour l'école, dont nous avons vu qu'il n'est pas réductible à l'échec, ne suffit pas à rendre compte de l'intérêt à faire un apprentissage. Si l'amour du métier donne sens à l'entrée en apprentissage dans le discours des MA, la formation à de nombreux métiers n'existe qu'en apprentissage ou en lycée professionnel, ce choix peut ainsi être « institutionnellement cadré » (Moreau, 2003, p. 160). D'autres motifs sont mis en avant par ces MA, comme le désir d'appartenir au « monde du travail », il s'agit plus rarement d'un choix forcé, à cause d'un échec scolaire dans notre population.

- **Le désamour pour l'école donne sens à l'orientation en apprentissage (4 MA)**

Il s'agit là forme d'adhésion à l'apprentissage déjà décrite dans la littérature (Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995) : « *En tout cas, à la base, si on part en apprentissage, c'est que l'école on aime plus.(…)A la base j'aimais la coiffure, et en plus de ça le côté scolaire me dérangeait, je ne voulais plus* » (Colette).

Ce désamour pour la forme scolaire s'exprime par exemple dans la valorisation de la pratique sur la théorie, cette dernière étant jugée ennuyeuse : « *On s'ennuie, je pense qu'on a besoin de concret, tout simplement et on concrétise en maîtrisant, en travaillant, voilà.* » (Patrick).

En réaction à ce que Moreau (2003, p. 156) appelle une « stigmatisation encore vivace – apprentissage = échec scolaire », Corentin et Corinne insistent au cours de l'entretien sur le fait qu'ils n'ont pas subi une orientation en apprentissage à cause de mauvais résultats scolaires, mais qu'ils l'ont choisie parce qu'ils n'aimaient pas l'école : « *J'ai arrêté l'école parce que heu… j'avais pas d'abord l'envie, que ça me plaisait pas plus que ça, j'ai été jusqu'en seconde auquel j'aurais pu passer mon bac…* » (Corentin) ; « *Elle (la proviseure) voulait que j'aille dans une technologique, ou en lycée professionnel mais moi je ne voulais pas. Moi je voulais l'apprentissage parce que moi l'école c'était pas mon fort* » (Corinne).

Le désamour pour l'école est un déterminant fort du sens donné à l'entrée en apprentissage, mais ne constitue pas pour autant la seule explication :

- **Une survalorisation du monde du travail donne sens à l'orientation en apprentissage (4 MA)**

Selon Moreau (2003, p. 156), l'orientation vers l'apprentissage différencie les apprentis des lycéens professionnels. Ainsi, les apprentis, dans un contexte de sous-emploi et de précarisation des statuts salariés, tentent « de convertir leur sortie prématurée du système scolaire en un avantage significatif

sur ceux qui s'y attardent », valorisant l'entrée en apprentissage vécue dans une logique d'accession à l'indépendance : « *Mais à 16 ans je ne voulais plus continuer après la troisième, je ne voulais plus continuer (…) Non, je voulais rentrer dans la vie active. (…)À un moment donné, c'est une façon à 16 ans de ne plus être dépendant de la famille qui bloque trop. C'est-à-dire que je suis un tempérament indépendant. J'aime voler de mes propres ailes.* » (Batiste).

Come et Constan avaient « *envie de travailler* », voulaient « *rentrer dans la vie active* » : le sens donné à l'accession au « monde du travail » révèle des enjeux de personnalisation puisque « *à partir du moment où vous rentrez au CFA, vous passez apprenti, vous rentrez dans le monde du travail donc vous passez dans une autre catégorie de personnes.* » (Pascal). Ces MA témoignent qu'ils se sont appuyés sur ce dispositif de formation pour y trouver à la fois une forme de reconnaissance et les moyens d'une émancipation.

- **Apprendre un métier que l'on aime et que l'on a choisi donne sens à l'entrée en apprentissage pour (4 MA)**

Thérèse, Ophélie et Floria ont toutes les trois choisi d'entrer en apprentissage à l'occasion d'une reconversion professionnelle. Thérèse et Ophélie s'étaient d'abord engagées dans des études supérieures, Floria était commerçante. Pour des « *causes personnelles* » (Thérèse), elles ont chacune décidé à un moment de leur vie de changer de voie.

Thérèse a décidé de devenir teinturière comme l'étaient sa mère et sa grand-mère : *« Je suis tombée là-dedans parce que bon voilà, j'ai arrêté mes études pour une cause personnelle, et après donc, voilà, j'aime les tissus, donc, ne pouvant pas faire professeur, c'est ce qui m'est venu à l'idée de suite.* » (Thérèse).

Ophélie, a également arrêté ses études supérieures pour préparer un brevet professionnel qui lui permettait de devenir opticienne, comme ses parents : « *Tous ceux qui ont été reçus c'étaient des gens qui étaient en reconversion, c'est-à-dire des gens… On avait tous entre 25 et 30 ans, on avait tous fait des études supérieures* ».

Floria a choisi tardivement le métier de fleuriste : « *Oui je faisais un autre métier. J'ai choisi beaucoup plus tard être fleuriste (…) Oui, j'ai fait autre chose et puis à 40 ans j'ai eu envie d'être fleuriste* ».

Elles sont entrées en apprentissage pour apprendre le métier qu'elles avaient décidé de pratiquer.

C'est également le cas de Coralie : « *Parce que moi j'ai arrêté l'école pour partir en apprentissage, mais pas parce que j'étais pas bonne à l'école. Parce que je voulais être coiffeuse, parce que ça me servait à rien de partir en seconde générale ou quoi que ce soit.* »

Nous sommes à nouveau sensibles au déni insistant de l'échec scolaire, qui exprime un biais de désirabilité sociale : Coralie pense sans doute que l'interviewer est victime du préjugé tenace selon lequel sont orientés en apprentissage les mauvais élèves…

Ces MA donnent sens à l'entrée en apprentissage essentiellement par la cohérence de la formation avec le métier choisi.

- **L'échec scolaire donne sens à une orientation par défaut (3 MA)**

L'orientation par défaut en apprentissage est interprétée par ces 3 MA comme l'aboutissement logique d'une histoire scolaire marquée par la difficulté à répondre aux exigences de l'enseignement général (section 1.4) : *« Non, je n'avais pas le choix, au niveau scolaire ça ne marchait pas, ça ne marchait pas et j'ai été obligé justement de partir en CFA, en apprentissage, voilà.* » (Colin).

Fleur fait le même constat : *« Et comme à l'école j'étais pas très bonne, elle m'a dit « essaye de faire fleuriste »*

Charles également : *« Oh ben vous savez, il y a quarante-cinq ans en arrière, on avait à peu près le choix. Vous êtes pas bon à l'école… (…).*

Aucun parmi ces orientés « malgré eux » n'a regretté d'avoir suivi une formation professionnelle, bien au contraire. Ils témoignent dans l'après-coup de l'insertion professionnelle réussie que le statut d'apprenti a été un peu « une revanche sur le statut de mauvais élève » (Ferry & Mons-Bourdarias, 1980, p. 71 ; cités par Moreau, 2003, p. 157).

9.1.5.2. Les raisons du choix du métier

Selon Moreau (2003), le choix de son métier par le futur apprenti contient sa part d'aléatoire à cause du différentiel existant entre l'offre de places en entreprise et la demande des candidats. Les candidats apprentis sont souvent conduits à un travail de réajustement de leurs vœux au cours de la recherche d'une entreprise qui veuille bien les embaucher. De refus en refus, c'est parfois « le métier qui choisit l'apprenti » (Moreau, 2003, p. 161) lorsque le candidat est obligé de renoncer à son premier choix pour chercher dans d'autres secteurs de métier un MA qui voudra bien le prendre en apprentissage. Les MA de la recherche ne font pas état de ces tribulations – si elles ont existé, elles auront été remplacées dans la reconstruction du souvenir des MA par une autre histoire. Rares sont les MA qui disent n'avoir pas choisi leur métier (3 MA), une majorité au contraire présente leur choix comme l'effet d'un acte libre et décidé (5 MA), le plus souvent orienté par une vocation remontant à l'enfance (7 MA).

Tableau 22 : Le sens de l'orientation : le choix du métier

Le choix du métier			
Identitaire			Externalisé
Un choix justifié par une vocation (7 MA)	**Un choix réflexif (3 MA)**	**Choisir de s'inscrire dans la tradition familiale (2 MA)**	**Un choix imposé (3 MA)**
Come Patrick Colette Charles Coralie Corentin Corinne	Floria Pascal Constan	Batiste Thérèse	Ophélie Colin Fleur

- **Un choix justifié par une « vocation » (7 MA)**

Des MA puisent dans leur histoire personnelle des anecdotes qui attestent d'un amour vocationnel pour le métier : *« Et j'ai été voir mon coiffeur qui était un coiffeur hommes à l'époque, qui, lui, a su et bien me transmettre quelque part, et bien une passion (…) Et donc passionné, avec un mec passionné qui m'a appris la passion…* » (Corentin) ; *« Moi ça revient de très loin, j'avais même pas 10 ans, je disais à ma coiffeuse de l'époque que je voulais faire ça* « (Corinne).

C'est une passion qui s'origine dans l'enfance : « *Depuis que je suis gamin, j'ai toujours voulu faire la coiffure* » (Come) ; « *Je voulais rentrer dans ce métier depuis l'âge de neuf ans.(…) c'était ce que je voulais faire. C'est venu là. Oui c'est une passion* » (Patrick) ; « *Oh oui ! Toute petite, c'était coiffeuse ! coiffeuse ! coiffeuse ! Voilà, ça a toujours été « je veux être coiffeuse* » (Coralie) (énoncé similaire à celui de Colette).

Charles, qui dit avoir été orienté à cause de ses mauvais résultats scolaires (voir section 9.1.1) explique paradoxalement : « *depuis l'âge de 12 ans je voulais faire boucher* » (Charles).

Nous pouvons sans doute interpréter cette contradiction comme une réappropriation après-coup de la liberté d'un choix qui lui fut imposé.

- **Un choix rationnel (3 MA)**

Constan s'est donné les moyens de comparer les avantages et les inconvénients des deux métiers appartenant à des secteurs différents entre lesquels il hésitait, avant de choisir en fonction du niveau de la pénibilité : « *J'hésitais entre la coiffure et la restauration. Et puis la restauration… J'en ai fait un petit peu, j'allais travailler des fois le dimanche, mais pas avec un contrat, c'était juste pour découvrir le métier. Quand j'ai vu les contraintes qu'y il y avait, j'ai dit non, non, stop, je vais faire la coiffure* ».

Pascal avait choisi un secteur de métier bien précis, la restauration : « *Ah oui, oui, c'était ça et pas autre chose* ». (…) *Moi j'étais plus attiré par le métier de la bouffe* ».

Il a choisi entre deux métiers proches, qui lui plaisaient tout autant : « *et bon j'ai opté pour la pâtisserie quoi, mais j'aurais pu très bien opter pour la boulangerie* ».

Floria, ancienne commerçante, témoigne de sa reconversion professionnelle. Des mobiles subjectifs (le goût du métier manuel, le besoin d'expression créatrice, le plaisir de l'inattendu) mais aussi objectifs (l'âge) donnent sens au choix du métier de fleuriste : « *J'ai choisi beaucoup plus tard être fleuriste. Oui, j'ai fait autre chose et puis à 40 ans j'ai eu envie d'être fleuriste (…) Tous les matins, je ne sais pas ce que je vais faire, mais je sais que je vais faire quelque chose (rires), donc ça, ça me va. Voilà. C'est pourquoi j'ai choisi la fleur. Oh et puis il me fallait un métier un peu manuel parce que j'ai besoin de m'exprimer et à l'âge que j'avais je trouvais que la fleur c'était pas mal.* »

- **Le choix de s'inscrire dans la tradition familiale (2 MA)**

Ici, l'adage « tel père-tel fils » semble aller de soi : « *Moi je suis d'une famille de teinturier, mes grands-mères étaient lavandières, c'est comme ça qu'on l'appelait au départ, et on a toujours… De mère en fille, on a continué comme ça dans la filiale.* » (Thérèse).

Cet énoncé est très similaire à celui de Batiste - *« Ce qu'il y a, c'est que nous on l'est de père en fils. »* - qui rajoute aussitôt « *Mais moi j'étais motivé, c'est vrai. Moi mon choix c'était le métier »*, se réappropriant une liberté de choix, cohérente avec les valeurs d'autonomie qu'il met souvent en avant au cours de l'entretien.

- **Un choix imposé (3 MA)**

Ophélie a fait des études supérieures avant de changer de voie. Si le désir d'entrer dans la vie active et d'apprendre un métier donne sens à l'orientation en apprentissage (section 9.1.4), ses parents ont choisi pour elle le métier d'opticien : « *Ben parce que mon père avait un pied dans l'optique, parce que j'ai arrêté mes études parce que je pensais à autre chose (rires), et que mes parents à un moment donné m'ont dit « maintenant il faut que tu fasses quelque chose », je voulais rentrer dans la vie active, et puis voilà. (…) Mon père était là-dedans, j'étais à l'âge de 19 ans où on sait pas trop ce qu'on veut faire* ».

Colin et Fleur ont été orientés par défaut dans l'apprentissage ; ils ont également choisi un métier par défaut, sans désir particulier, pour des raisons externalisées : « *Et les choix qui étaient le plus imposés à moi c'était soit la mécanique, le bâtiment, où la coiffure. (…) et puis à 14 ans ben je n'ai pas eu trop le choix, c'était soit ça soit la mécanique. Et alors la mécanique comme ça ne m'intéressait pas du tout…* » (Colin) ; « *Et comme à l'école j'étais pas très bonne, elle (*ma mère*) m'a dit « essaye de faire fleuriste (…) c'était pas un choix…* » (Fleur).

Colin et Fleur sont les seuls MA à dire n'avoir ni choisi leur orientation, ni choisi leur métier. Nous avons essayé au cours des entretiens de comprendre le sens que ces MA donnaient dans l'après-coup de la réalisation professionnelle à ce « non-choix » de départ.

Bien qu'il ait sans aucune ambiguïté décrit une orientation et un choix de métier par défaut, Colin transforme au cours de l'entretien cette version des faits : **«** *Bon déjà, moi il y a très longtemps que je me coiffais déjà, même enfant, donc j'ai toujours manipulé les cheveux de mes sœurs, des cousines de ma mère, des trucs comme ça mais sans rentrer dans les grands trucs* ».

Cette nouvelle version s'étaye non pas sur une passion, mais une inclinaison visant à se réapproprier un choix dont il dit pourtant avoir été privé. Faisant cela, il donne sens après-coup à un parcours de formation qui devait vraisemblablement en être dépourvu à l'époque.

Ce n'est pas le cas de Fleur : *« moi je voulais faire coiffeuse »*. Elle a renoncé à ce choix parce qu'elle était dans une incapacité psychique à se séparer de sa mère : « *Mais voilà, il fallait partir, comme moi je suis à la campagne, il fallait que j'aille sur Toulouse et que je sois pensionnaire. Alors là c'était pas question.* [Vous ne vouliez pas ?] *Non, je ne voulais pas quitter ma maman* [Vous êtes restée longtemps avec votre mère ?] *Je suis restée jusqu'à l'âge de 21 ans.* »

Pour ne pas quitter sa mère, elle apprend le même métier, sous sa tutelle (sa mère a été son maître d'apprentissage) : « *Alors ça fait qu'elle m'a fait voir les bons côtés, j'ai fait que des belles choses pendant deux mois et après j'ai commencé mon apprentissage* ».

Fleur a d'une certaine manière fait un choix, celui du symptôme : elle a choisi de céder sur son désir (devenir coiffeuse) pour ne pas se confronter à l'insupportable séparation.

9.2. Le sens de l'expérience de la formation en entreprise des MA anciens apprentis

Les MA ont largement fait état de leur satisfaction quant à leur orientation en filière professionnelle et au choix du métier. Dans les discours, rendre compte du plaisir éprouvé durant l'apprentissage fournit la preuve de la pertinence du choix. Nous avons voulu comprendre le sens que les MA donnaient à leur expérience d'apprentis[58], une fois devenus adultes et ayant réussi – à l'aune des valeurs artisanales – leur vie professionnelle.

Nous avons vu que les artisans avaient une représentation d'eux-mêmes en tant qu'apprentis très positive (section 9.1.2). Nous nous attendions à ce que ce lieu de formation professionnel soit fortement investi par l'ensemble de la population, puisqu'elle privilégie le « milieu du travail », l'indépendance accordée par le statut salarié, les savoirs pratiques, etc. L'analyse de contenu montre

[58] Deux MA n'ont pas fait d'apprentissage et n'ont donc pas fait l'objet de l'analyse : Thérèse est teinturière, elle a appris sur le tas avec sa mère et sa grand-mère - Floria, fleuriste, se dit autodidacte, a appris dans la littérature « tout ce qu'il faut savoir » sur les fleurs et a passé son CAP en candidat libre.

effectivement que les affects liés à l'apprentissage sont, pour la plupart des anciens apprentis, très positifs. De nombreux énoncés tautologiques en rendent compte :
« *J'y étais tout le temps, parce que j'aimais ça* » (Charles) ; « *C'était que du bonheur* » (Coralie) ;
« *J'ai eu un apprentissage on va dire idéal* » (Corinne) ; Etc.

Pour expliquer pourquoi ils aimaient aller en entreprise, les MA ont évoqué leur expérience d'apprentissage, privilégiant dans leur discours les avantages liés au statut d'apprenti, mais aussi les difficultés qu'ils ont rencontrées. Ces difficultés sont décrites en fonction de la façon dont les MA disent les avoir supportées : elles pouvaient être acceptées, présentées par exemple comme faisant partie d'un processus inhérent à la formation en apprentissage ; elles pouvaient être valorisantes renvoyant par exemple à des dispositions privilégiées dans l'apprentissage et mises en avant par les MA, d'autres enfin étaient subies et ont laissé des souvenirs douloureux.
Afin de comprendre les raisons du rapport privilégié que les MA ont à l'entreprise, nous nous sommes intéressés aux dimensions qui rendent comptent de l'expérience de la formation reçue dans l'entreprise qui les a formés. Un énoncé paradigmatique illustre chacune des dimensions repérées dans le corpus.

9.2.1. Les avantages liés au fait de se former en entreprise

Tableau 23 : Avantages liés à l'apprentissage en entreprise : le salaire

Avoir un salaire (6 MA)	**Sujets**
« L'intérêt quand j'ai commencé c'était surtout d'avoir un salaire, de pouvoir subvenir à mes propres besoins, d'être autonome, et ça m'a permis d'être très autonome à partir de 18 ans, puisqu'à 18 ans j'ai économisé, je me suis acheté des trucs, j'ai fait ce que j'avais à faire » (Colin)	Batiste Colin Fleur Pascal Colette Corinne

L'accession à une première forme d'autonomie financière grâce à l'entrée en apprentissage est largement valorisée par les MA. Moreau (2003, p. 169) montre que « le statut d'apprenti permet de poursuivre sa formation en soustrayant aux impératifs d'une scolarité prolongée et incertaine, et d'allonger sa jeunesse en conformité avec le modèle dominant de la jeunesse « lycéenne », tout en entretenant des formes de continuité avec le modèle historique de l'autonomie de la jeunesse populaire » (section 2.3). Cette autonomie financière est un atout important. Dans un contexte où la stigmatisation – apprentissage = échec scolaire – reste vivace (Moreau, 2003), elle permet de revaloriser le statut d'apprenti aux dépens du statut lycéen : l'apprenti gagne un salaire, devient moins dépendant de ses parents et glisse dans le monde des adultes, tandis que le lycéen qui « ne travaille pas » reste dépendant de ses parents : « *Ben, valorisés, ben déjà le fait de travailler… de voir des personnes à l'école qui ne travaillent pas, qui n'a pas de salaire, parce que même s'il est tout petit c'est toujours intéressant d'aller boire un verre avec lui, c'est votre argent que vous sortez et si vous avez le collègue qui est encore à l'école, c'est pas son argent, c'est l'argent des parents qu'il sort ou je*

sais pas, mais c'est pas son argent. Et vous achetez une bricole, c'est vous qui l'achetez, c'est pas les parents qui l'achètent, et ça, ça rentre en ligne de compte. C'est important, enfin ça l'était pour moi. » (Pascal).

Plus particulièrement pour Colin et Fleur, orientés à cause de leur niveau scolaire insuffisant sans autre alternative, la réhabilitation d'un soi probablement humilié à l'école a été permise en partie par ce statut salarié : « *Être autonome à partir de 18 ans* » (Colin), être payée pour son travail : « *Ah oui ! J'avais ma paye, j'avais des sous, j'avais 500 francs par mois !* » (Fleur).

Cette réhabilitation de soi donne sens au fait qu'ils disent avoir aimé leur apprentissage, combien même il leur a été imposé.

Tableau 24 : Avantages liés à l'apprentissage en entreprise : une relation privilégiée avec le MA

La valorisation de la relation singulière avec le MA (3 MA)	**Sujets**
« J'ai eu une très, très bonne relation avec ma patronne, donc je pense que indirectement je reproduis, je reproduis ce que j'ai aimé…(…) je suis tombée sur une patronne super bien. Qui m'a bien appris mon métier et qui en plus, au niveau psychologique, les problèmes qu'on a à 16 ans, m'a pas mal aidée » (Colette)	Colin Colette Ophélie

La qualité de la relation avec le MA a été essentielle pour certains MA : « *Il y a eu énormément de respect entre les personnes avec qui j'ai travaillé* » (Colin).

La sensibilité de Colin aux situations humiliantes se déduit de la façon dont il protège aujourd'hui ses apprentis : « *Pour moi traiter quelqu'un d'apprenti c'est le rabaisser. Jamais, moi je n'ai jamais dit « allez voir mon apprenti », je dis « allez voir ma collègue ». Ça, jamais.»*

Pourquoi dit-il que son premier MA était quelqu'un « *d'exceptionnel* » ? « P*arce qu'il y avait une communication, un relationnel* ». Pour Colin, un être « exceptionnel » est quelqu'un qui s'adresse à vous, vous parle, vous considère comme un sujet, et ne vous « rabaisse » pas. Il arrive souvent que « les enseignants ayant fréquemment persuadé l'apprenti de ses propres déficiences intellectuelles, le maître d'apprentissage représente l'ultime recours, le dernier adulte (hors de la famille) qui peut croire en ses capacités » (Ramé & Ramé, 1995, p. 89). Les marques de respect dont Colin a certainement manqué en tant que mauvais élève et dont il a bénéficié en tant qu'apprenti, ainsi que l'autonomie valorisante permise par l'indépendance financière, lui ont permis de retrouver (ou trouver ?) une estime de soi. Celle-ci donne sens à l'expérience qu'il décrit positive de son apprentissage. On repère à travers cet exemple la place d'exception qu'a pu occuper un adulte pour un jeune dans ce contexte d'apprentissage.

La relation qui s'est nouée entre ces anciens apprentis et leur maître d'apprentissage n'était pas seulement liée à la situation de transmission de savoir mais aussi à des enjeux identitaires, dont nous savons qu'ils sont essentiels à cette période de l'adolescence. Etre reconnu et respecté (Colin), pouvoir *se confier* (Colette) mais aussi inspirer « *confiance* » à un adulte et « *être traitée d'égal à égal* »

(Ophélie) donnent sens à la bonne relation avec la personne d'exception que ces MA ont rencontrée pendant leur apprentissage.

9.2.3. Les difficultés rencontrées lors de la formation en entreprise

9.2.3.1 Les difficultés valorisées en apprentissage

Tableau 25 : Les difficultés valorisées en apprentissage : les heures de travail

Ne pas avoir compté ses heures de travail (5 MA)	**Sujets**
« Pourquoi, d'un parce que quand on allait chez notre employeur, alors là c'était le boulot quoi. C'était de six heures du matin jusqu'à dix-huit heures le soir, c'était non-stop quoi, une heure pour manger le midi, mais c'était non-stop. Alors qu'aujourd'hui, c'est six heures du matin, midi, et si vous dépassez, alors là vous en prenez plein la tête. » (Pascal)	Batiste Coralie Corentin Pascal Colin

D'après Moreau (2003, p. 218), à la fin des années 70, les dépassements d'horaires étaient courants dans l'apprentissage, mais rarement dénoncés par les apprentis, ce qui n'est plus le cas aujourd'hui. Nos anciens apprentis témoignent de l'accumulation des heures de travail qu'ils ont subie, non pas pour s'en plaindre, mais pour déplorer les récriminations que font leurs apprentis à qui ils tentent d'imposer les mêmes contraintes : « *Mais aujourd'hui on compte heure pour heure les heures du travail (…) Quand je travaillais on n'était pas comme ça. On faisait beaucoup, beaucoup, beaucoup, peut-être même un peu trop* » (Corentin) ; « *Et les jeunes aujourd'hui le travail ça leur fait énormément peur, c'est ce que je disais, c'est les 35 heures, ils feront pas 40 heures de boulot. On est plus dans cette génération à nous, les plus de 40 ans, où faire 50 heures de boulot par semaine, ça nous faisait pas peur* » (Colin) ; *« Aujourd'hui quand elles finissent à 7 heures et quart parce qu'on a la cliente et qu'on peut pas dire « c'est 7 heures on s'en va », et c'est très rare quand on déborde, ben elles le font mais bon c'est plus pareil, quoi, c'est plus pareil. Avant on fermait sa bouche et puis on continuait quoi. (…) A mon époque, on mangeait pas, on mangeait pas quoi, une journée où il y a du monde tu es au taf, quoi. Aujourd'hui non. C'est* comme *ça et donc pour moi c'était normal* » (Coralie).

Ils témoignent ainsi de cette fierté, fondamentale dans la « culture d'atelier », liée à la confrontation avec des tâches et des conditions de travail difficile (Willis, 1977) : « *On travaillait le lundi au samedi matin, donc vous vous rendez compte des heures qu'on faisait ! (…) Je considérais que je n'avais pas encore assez d'expérience, pas assez d'expérience dans le métier, je voulais encore en baver sur le plan manuel* » (Batiste).

Des énoncés plus tautologiques rendent compte de la valorisation de cette formation « à la dure » :

Tableau 26 : Les difficultés valorisées en apprentissage : être formé à la dure

Avoir été formé « à la dure » est un privilège (5 MA)	Sujets*
« Nous c'était l'extrême…(…) Moi, ça rigolait pas. (…) Mais pendant six mois, ça a été dur. Mais après, merci Madame ! » (Charles)	Charles Coralie Pascal Come

Les MA comparent les conditions contraignantes de leur propre formation avec celles bien plus clémentes selon eux des apprentis d'aujourd'hui : « *Parce que moi j'ai été élevée à la dure, on va dire, dans les salons, et aujourd'hui ce n'est plus du tout comme ça »* (Coralie).

Ils font tous le même constat : *« c'est le rapport au travail qui aujourd'hui n'est pas le même »* (Come).

9.2.3.2 Les humiliations qui ont laissé de mauvais souvenirs

Tableau 27 : Les difficultés de l'apprentissage : les humiliations

Statut dévalorisé de l'apprenti dans le monde du travail (5 MA coiffeurs)	**Sujets**
« souvent en étant jeune on est pris pour des jeunes. Et les clientes ne font pas toujours confiance et dénigrent complètement les jeunes. C'est pas facile. Tous, on l'a tous vécu » (Corentin)	Corentin Come Corinne Colette Constan

Les coiffeurs uniquement témoignent d'expériences subjectives humiliantes liées à leur statut d'apprenti lorsqu'ils apprenaient le métier au salon de coiffure.

L'apprenti n'inspire pas confiance aux clientes car l'apprenti « *C'est débutant, et débutant veut dire : il va mal faire* » (Colette) ; « *Pour certaine clientes : « oh mais elle il ne faut pas qu'elle me touche ! » et bon, on en entend…Même mon employée elle se prend des réflexions des fois, hein, quand je suis pas là, « ah non non, vous on ne veut pas que vous nous touchiez », comme si c'était… ! (…) C'est jamais évident le contact avec la clientèle, mais ça se travaille, hein ! C'est compliqué quoi, quand on est apprentie »* (Corinne).

L'accession au monde des adultes via l'apprentissage et la reconnaissance d'une identité valorisée sensée l'accompagner n'est pas toujours au rendez-vous. Le mépris dont ont pâti les MA n'étaient jamais le fait de leurs maîtres, mais toujours celui des « clientes », qui ne voyaient pas en l'apprenti le futur professionnel accompli qu'il allait devenir. Ces anciens apprentis témoignent de la protection dont ils ont bénéficié auprès de leur tuteur, qu'ils accordent à leur tour aux apprentis qu'ils encadrent. Cet extrait d'entretien en témoigne (Constan) :

« *- Par rapport à la clientèle, je ne veux pas qu'on dise « le petit »*

Ah bon ?

- Non, il fait partie de l'équipe, voilà.

Il ne faut pas qu'on dise « le petit » ?

- *Si, c'est gentil, c'est arrivé… Mais je veux pas qu'on me dise « ah je veux pas qu'il me touche, c'est l'apprenti ! » Non, non, non, l'apprenti il est là pour apprendre, c'est vrai, mais si je le mets sur une cliente à faire un travail, elle, elle doit avoir confiance et savoir pourquoi je le mets là. Si je le mets là, c'est que je sais qu'il est capable.*

Et vous-même lorsque vous étiez apprenti…

- *Oh oui, bon, il y a toujours ce statut d'apprenti, et puis physiquement on voit toujours qu'on est plus jeune que le reste de l'équipe, mais… »*

Le préjugé vivace qui associe le statut d'apprenti à celui de l'élève en échec scolaire donne sens à la représentation négative que les clients se font des apprentis : « *Et puis le statut d'apprenti, j'aimais pas ça, ça faisait un peu échec scolaire. C'est pour ça qu'aujourd'hui, au salon, les apprentis on les appelle les juniors, apprenti ça fait vraiment archaïque »* (Come).

9.3. Le rapport à l'apprendre

Si le rapport à l'apprendre des apprentis et des lycéens professionnels a été étudié (Bautier et al. 2000 ; Charlot, 2001 ; Jellab, 2001), peu d'études (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011) se sont intéressées aux spécificités du rapport à l'apprendre des artisans maîtres d'apprentissage.

Le rapport à l'apprendre se décline sur un double versant :

- **un rapport identitaire à l'apprendre**, en réponse à « pourquoi apprendre ? ». Le rapport identitaire à l'apprendre est étudié selon trois modes : personnalisant (par exemple « parce que apprendre est un plaisir »), utilitaire (par exemple « pour maîtriser le métier ») et externalisé (par exemple « par obligation »). Nous repérons ici les raisons de l'apprendre.

- **un rapport épistémique à l'apprendre**, en réponse à « Qu'est-ce qu'apprendre ? ». Le rapport épistémique contient les objets de savoir, les autruis et les lieux privilégiés pour apprendre (en école ou à l'entreprise), ainsi que les façons d'apprendre. Cette dimension permet de décrire les buts de l'apprendre ainsi que les procédures mises en œuvre et les moyens dont se sert le sujet pour y parvenir.

Pour nos analyses, nous avons retenu la dimension concernant les objets de savoir privilégiés à l'école (collège) et au CFA.

Au cours des entretiens, les MA n'ont pas tous investi les questions concernant les autruis et les lieux privilégiés pour apprendre. Le temps de la formation est loin derrière eux, certains sont restés évasifs et les énoncés ne sont pas toujours intéressants pour cette étude. Ne pouvant pas analyser l'ensemble du corpus avec une perspective comparative, nous avons préféré renoncer à traiter ces dimensions.

Par contre, les MA ont abondamment commenté les cours et les matières qui leur ont plu ou déplu ; nous verrons que dans les énoncés, les MA expliquent leur rapport à l'école par leur rapport aux objets de savoirs qui y sont enseignés.

9.3.1. Pourquoi apprendre au CFA /Ecole professionnelle/ Lycée pro?

Cette question renvoie au rapport identitaire à l'apprendre au CFA des 15 artisans maîtres d'apprentissage, qui s'organise sur les modes personnalisant et utilitaire. Aucun mobile de l'apprendre externalisé n'est évoqué au cours des entretiens par notre population.
Le rapport à l'apprendre de la population des MA s'organise sur un mode internalisé puisqu'aucun mobile de l'apprendre externalisé n'est invoqué.
Apprendre, d'une façon générale, est un plaisir pour tous[59] , ce résultat est conforme à celui que nous avons obtenu auprès de la population générale (section 7.1)
Le rapport identitaire à l'apprendre de notre échantillon se décline majoritairement sur un mode personnalisant (12 MA sur 15), trois MA seulement présentant un rapport plus utilitaire dans l'engagement de l'acte d'apprendre (*cf.* annexe 2, tableau 34, p. 49).

9.3.1.1. Un rapport utilitaire à l'apprendre (3 MA)

Trois MA témoignent dans leurs énoncés d'un rapport utilitaire à l'apprendre au CFA, au lycée pro (Batiste, Floria, Colin). Ils s'engagent dans l'acte d'apprendre « *pour bien maîtriser la technique* » (Batiste) ou pour « *savoir exactement tout ce qu'il y a à savoir sur ce métier* » (Floria). Apprendre au CFA permet de se donner les moyens de maitriser un métier : « *pour être plus productif rapidement* » (Colin).
Ces trois MA ont développé un rapport à l'apprendre fondé sur un abord instrumental des études, semblable à celui de nombreux lycéens professionnels inscrits en BEP ou en CAP (Jellab, 2001, p. 87). Ce résultat est donc conforme à ce que la littérature nous apprend puisque deux des MA sur les quatre qui ont suivi une filière scolaire font état de cette forme de rapport à l'apprendre à l'école. En effet, si Colin, coiffeur, a fait un apprentissage en alternance (école de coiffure/apprentissage en salon), Batiste est un ancien lycéen professionnel, Floria a suivi la filière général jusqu'au bac, puis s'est inscrite au CAP en candidat libre.

9.3.1.2. Un rapport personnalisant à l'apprendre (12 MA)

Le rapport à l'apprendre à l'école qui animent la majorité des MA (12/15) se fondent sur une dynamique centrée sur le développement personnel (8 MA), et sur un rapport plus affectif, voire réflexif (4 MA).

[59] Seule Colette a répondu n'être pas « pas d'accord » avec cette proposition dans le questionnaire. Interrogée sur ce point au cours de l'entretien, Colette dit avoir distingué apprendre à l'école (collège) et apprendre au CFA pour répondre à la question posée. Elle précise qu'elle n'aimait pas apprendre au collège, mais qu'apprendre au CFA a été un plaisir pour elle.

- le sens de l'engagement dans l'acte d'apprendre lié au développement personnel

Le développement personnel renvoie à des versions différentes. Ainsi, apprendre permet un enrichissement intellectuel. Les MA ont appris à l'école pour « *s'instruire* » (Pascal, Fleur, Patrick), « *apprendre une culture générale* » (Corinne), mais aussi pour « *progresser* », « *se perfectionner* » (Charles, Ophélie). Pourquoi apprendre ? Parce que « *quelque part on a toujours, toujours encore quelque chose à apprendre* » (Corentin), énoncé similaire à celui de Come.

Le développement personnel est parfois médiatisé par la rencontre avec des autruis significatifs qui permettent de « grandir » : *Apprendre pour « rencontrer des adultes pour pouvoir grandir correctement (dans) des rapports de confiance et de solidarité* » (Patrick), « *parce que c'est une façon de communiquer avec des gens* » (Corentin).

- un rapport à l'apprendre affectif

On apprend au CFA parce qu'on aime apprendre : « *au CFA, là j'ai aimé apprendre* » (Colette), énoncé similaire à celui de Coralie et Thérèse. Une disposition personnelle peut donner sens au plaisir d'apprendre : « *et puis j'ai été toujours très, très curieux* » (Constan).

Si les populations issues des catégories populaires sont généralement décrites comme présentant un « rapport réfractaire à la forme scolaire » (Jellab, 2001, p. 73) qui s'explique par un « anti-intellectualisme récurrent » typiques de ces milieux sociaux (Moreau, 2003, p. 154), nos résultats montrent bien que pour ces artisans MA, « le sens donné à l'acte d'apprendre excède largement celui de la transmission d'un savoir scolaire plus ou moins défini » (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011).

9.3.2. Quels sont les objets de savoir privilégiés au CFA ? En entreprise ?

Il nous a été difficile de distinguer les objets de savoir privilégiés dans le passé par les sujets en tant qu'anciens élèves, et ceux qu'ils valorisent aujourd'hui en tant que maitre d'apprentissage. Ces objets se confondent, ou sont souvent réinterprétés dans l'après-coup de l'insertion professionnelle qui a suivi leur formation. Les énoncés témoignent souvent de cette confusion.

Les objets de savoir privilégiés par les MA au CFA et en entreprise peuvent être classés selon trois dimensions : les objets de savoir généraux (le français, les maths…), les savoirs techniques (« le geste professionnel ») et les savoir-être (l'éducation, la discipline…). Nous avions demandé aux MA de nous dire pour chacun des lieux d'apprentissage (CFA/entreprise) ce qu'ils avaient appris lorsqu'ils étaient apprentis (*cf.* annexe 2, tableau 35, p. 49).

9.3.2.1. Un rapport aux savoirs enseignés au CFA ou au lycée pro hétérogène au sein de la population

- **Les savoirs techniques valorisés au CFA (12 MA)**

Ces savoirs prennent sens à l'aune de leur utilité dans l'apprentissage du métier, ainsi que le précise Coralie : « *C'est pas à l'école que j'ai appris mon métier, ça c'est sûr.* ». Selon elle, si l'on apprend des savoirs techniques au CFA, ils ne sont pas adaptés à l'apprentissage du métier de coiffeuse et sont donc dévalorisés : « *on faisait des mises en plis qu'on apprenait sur les têtes malléables, des choses qu'on faisait pratiquement pas en salon, quoi, pour moi ce n'était pas intéressant ».*

- **Les savoirs généraux valorisés au CFA (7 MA)**

- un rapport réflexif aux savoirs théoriques (4 MA)

Batiste et Come évoquent certaines matières générales comme le dessin, les langues vivantes, les maths, le français etc. et disent que ça leur « *plaisait dans l'ensemble* ». Batiste explique ce plaisir par l'obtention de bons résultats : « *Par exemple les langues vivantes c'était quelque chose qui me plaisait puisque je parlais couramment l'espagnol, ça me remontait la moyenne, j'avais cet avantage-là ».* Pour d'autres matières, comme la géométrie, les maths etc., c'est un rapport à l'apprendre plus utilitaire qui donne sens au privilège accordé à ces objets de savoir théoriques *: « On est motivé dans les matières théoriques parce qu'on voit le lien avec la pratique ».* Pour Come, certaines matières sont valorisées pour des raisons plus identitaires, comme le plaisir de découvrir un savoir nouveau : « *Les langues, oui les langues, ça me plaisait bien. (…) C'était assez nouveau pour moi peut-être, c'était la découverte aussi, là c'était intéressant »,* ou pour Patrick « *pouvoir continuer à s'instruire dans le général ».* Pour Pascal, les savoirs généraux permettent « *d'apprendre une culture générale* (…) *plus d'instruction* ». Il précise qu'« *à l'heure d'aujourd'hui, bon oui je m'informe un petit peu de tout* » et dit regretter après-coup de n'avoir pas prolongé ses études, car, dit-il, « *tout ce que j'ai acquis aujourd'hui, j'aurais pu l'avoir quelques années en arrière* ».

- un rapport utilitaire aux savoirs théoriques (3 MA)

Les savoirs théoriques sont intéressants s'ils servent à exercer un métier, ou obtenir un diplôme, ou jugés contraignants si le MA éprouve des difficultés à leur donner sens et cohérence.

Pour Charles, dont nous savons qu'il privilégie les savoirs théoriques de bases pour l'exercice du métier en entreprise, « *l'histoire, la géo, et machin, voilà, c'est basique, et c'est une contrainte* ».

Corinne témoigne de la partition des objets de savoirs qui existe entre ceux qui « servent » et les autres : « *s'il y avait des choses qui ne servent à rien il y avait quand même des choses qui sont intéressantes. [*Les choses intéressantes sont celles qui servent ?]*Oui. Parce que bon la chimie, la biologie, on en a besoin mais ça ne sert pas tous les jours ».* Selon Colette, les savoirs théoriques enseignés au CFA servent à *« se préparer aux examens ».*

- **Les savoir-être appris au CFA préparent à la vie en entreprise (6 MA)**

L'école apprend aux élèves **la discipline** (4 MA) :

« *Moi je me rappelle de mon époque, quand il y en avait qui perturbaient la classe, moi je me rappelle il fallait mettre les doigts et vous preniez un coup de règle sur les doigts, hein ! Ou alors on leur tirait ici les cheveux en leur disant « arrête-toi, calme-toi » et les cours ça se passait très bien parce qu'on craignait l'enseignant, quand même.* » (Batiste, énoncé similaire à celui de Pascal) ; *À partir du moment où on est cadré,(…) le CFA en lui-même, c'est de mettre des règles(…) de la rigueur, (…) des règles* (Patrick, énoncé similaire à celui de Colette). Pour Come, l'école apporte « *un complément d'**éducation** », et « des **valeurs** indispensables* » précise Corinne.

9.3.2.2. Un rapport utilitaire aux savoirs appris en entreprise

- **Les savoirs techniques largement privilégiés en entreprise (14 MA)**

Nos résultats montrent que les MA ayant fait un apprentissage sont unanimes pour mettre en avant les ***savoirs techniques*** appris en entreprise. Ainsi, apprendre en salon de coiffure permet de « *faire les diagnostics, connaître les produits, savoir à quoi ils servent* » (Constan), on apprend à « *mettre des recettes en application* » (Patrick) en pâtisserie, et à « *vriller un bouquet rond* » (Fleur) lorsqu'on est en apprentissage pour être fleuriste.

- **Un rapport utilitaire aux savoirs théoriques (4 MA) : des MA privilégient les savoirs-généraux qui servent à apprendre le métier en entreprise**

Les savoirs généraux valorisés en entreprise ont ceux qui « servent », qui peuvent être mis en application dans l'apprentissage du métier.

Ainsi, Charles privilégie dans ses recrutements les apprentis ayant un bon niveau en math car « *Les fiches techniques qu'ils ont à faire, et dont la recette, on peut aller plus vite et plus loin. Ben oui ! Quand vous mettez trois heures à faire une opération…* » Il apprécie les jeunes ayant un niveau « bac », parce que « *Intellectuellement, n'en parlons pas, et ça va deux, voire trois fois plus vite. En un an, il me fait de la pâtisserie, c'est vite fait, les multiplications tout ça, ça va vite, c'est facile.* » .

Pour Batiste, le sens donné à sa propre motivation « *dans les matières théoriques* » est le lien perçu avec la pratique : *« moi à l'école, quand j'avais l'algèbre, j'essayais de savoir à quoi ça servait, je faisais toujours le lien « ah oui demain ça va me servir à quoi ? ».*

Son discours est similaire à celui de Come : « *Ben le plus intéressant c'était bon, heu… c'était l'apprentissage par lui-même chez le maître apprenti en fait, après bon, cette continuité qui se faisait à l'école, je veux dire, bon au niveau théorique c'était pas pesant, quoi, la théorie n'était pas pesante. Ça s'est bien passé, quoi. [*C'était pas pesant pourquoi ? Si je comprends bien c'était pas pesant parce que c'était en lien avec le métier ?] *Oui beaucoup plus. Par rapport à ce que je voulais faire, oui, oui. Tout à fait.*

Corentin résume parfaitement ce rapport très pragmatique aux objets de savoirs généraux jugés en fonction de leur utilité en entreprise : « *aujourd'hui on leur a rajouté eh bien de l'écriture en tout genre, qui sert à rien. Un coiffeur, il se doit de savoir lire, compter, et écrire* ».

- **Des savoir-être nécessaires à l'apprentissage du métier (5 MA)**

Un tiers de MA privilégie certains ***savoir-être*** qui sont transmis en entreprise (Batiste, Come, Colette, Corentin et Corinne). Kergoat (2007) a montré que les qualités sociales, appelées aussi savoir-être sont devenues une composante de la connaissance au même titre que les savoirs et les savoir-faire dans le cadre des formations en apprentissage. Nos résultats montrent que pour les MA de notre étude, la transmission de ces savoir-être ne se fait pas uniquement en entreprise, mais aussi au CFA, comme nous le verrons.

Ainsi, pour 5 MA, en apprend en entreprise *« **l'éducation**, le comportement* » adapté à la vie en entreprise (Batiste, énoncé similaire à celui de Colette), « *à **grandir** correctement* (…) *et d'aller vite fait dans le chemin du travail*.» (Corentin, énoncé similaire à celui de Come), mais aussi à *« **Se retrouver dans la vie professionnelle** » (*Corinne*)* souvent considérée chez les apprentis comme « la vraie vie » (Moreau, 2003, p. 154).

9.4. Des formes de rapport au savoir diversifiées

Nous avons étudié le rapport au savoir de 15 MA en analysant les différentes dimensions qui le constituent et les relations qui peuvent exister entre elles.

Les MA de la population font des auto-évaluations de leur cursus de formation différentes, plus ou moins linéaires. S'il existe une ligne de fracture, elle se situe toujours à l'entrée de la formation professionnelle : que les résultats aient été bons, moyens ou insuffisants au collège, ils deviennent « bons » au CFA pour l'ensemble des sujets. Ces résultats sont à nuancer, car il s'agit de représentations dans l'après-coup de la réussite professionnelle. En effet, le déni des difficultés scolaires dans l'après-coup de la sortie du système d'enseignement général ou encore le discours sur les résultats scolaires obtenus qui étonne par son absence d'implication subjective peuvent permettent au sujet de se soustraire à l'image humiliante de l'élève en échec (Merle, 2005). « L'expérience scolaire douloureuse contraint le sujet, lorsqu'il y parvient, à mettre en place des stratégies défensives plus ou moins couteuses (déni, attribution causales externes des difficultés…) qui constituent du point de vue subjectif un moyen de préserver une identité toujours en devenir » (Favreau & Capdevielle, 2011, p. 264). Ainsi, les deux-tiers de la population ont une représentation positive de l'élève (à l'école, au collège, au CFA) qu'ils étaient : ils sont travailleurs, attentifs, disciplinés et intéressés. Si des MA (5) ont une représentation plus mitigée de leur conformité aux exigences du métier d'élève, c'est le plus souvent les qualités concernant la socialisation (discipline, attention) qu'ils ne s'auto-attribuent pas. Ces qualités ne sont valorisées qu'en dehors du cadre scolaire, dans le cadre de

l'apprentissage en entreprise. En effet, nos résultats montrent que si l'autoévaluation des résultats obtenus à l'école et la représentation du métier d'élève est diversifiée dans notre population, l'auto-évaluation de la formation professionnelle et la représentation de l'apprenti qu'ils étaient est positive pour l'ensemble des MA : tous disent avoir eu de bons résultats au CFA, et avoir été des apprentis dont les savoirs-être et compétences sont privilégiés dans le cadre de l'apprentissage, qui relève de la « culture d'atelier » (Willis, 1977) privilégiant l'engagement volontaire dans un travail physiquement éprouvant.

Concernant le rapport à l'école, nos résultats montrent qu'une minorité (3 MA) témoigne d'un rapport épanouissant à l'école, la majorité rend compte d'un rapport hostile à la forme scolaire.

Pour les 3 MA présentant un rapport épanouissant à l'école, « Aimer aller à l'école, au CFA» est lié à un rapport épistémique à l'apprendre : l'intérêt pour les cours dépend la réussite aux examens qui est elle-même un facteur de satisfaction : « un cours « intéressant, c'est un cours qui rencontre ou engendre du désir, et qui donc produit du plaisir et du sens » (Charlot, 2001, p. 341). La rencontre avec des matières scolaires privilégiées, un savoir ayant produit du plaisir et du sens mobilise les élèves en leur permettant de comprendre et d'avoir de bonnes notes. C'est pourquoi Batiste peut témoigner qu'à l'inverse, lorsque le savoir n'a pas de sens, il n'est plus un plaisir, et le succès n'est plus au rendez-vous : « *Le secteur géométrie, ça c'est clair qu'il y avait ce secteur-là qui ne me plaisait pas trop, surtout l'algèbre, parce que je me demandais à quoi ça va nous servir* ». L'élève est alors démobilisé : « *Je laissais tomber, voilà* » (Batiste).

Si Batiste, Constan et Thérèse sont selon Charlot (2001) « vraiment entré à l'école » car ils y ont rencontré le savoir comme sens et désir, l'un d'eux témoigne au travers des critiques qu'il fait à l'encontre des enseignants, des difficultés qu'il a rencontrées à prendre appui sur l'école pour se construire. Batiste dénonce un laisser-tomber des enseignants qui fait écho à ce que Charlot (2001, p. 301) a repéré chez les lycéens professionnels, « le besoin de prendre appui sur des professeurs qui les poussent » : *« À notre époque, ils ne savaient pas comment impliquer les jeunes dans les cours, c'est-à-dire que celui qui était dans son coin ne bougeait pas, ça m'arrivait, je pouvais rester dans mon coin et aucun prof ne venait me dire, « ben monte, qu'est-ce que t'en penses »* (Batiste).

Charlot (2001) analyse ce besoin comme d'une part étant celui de « références identitaires savantes », mais il existe aussi parce que ces élèves, comme tout être humain, ne peuvent apprendre que portés par du désir. Ce désir peut être celui d'un savoir, intéressant, comme en témoigne Batiste, mais il n'est pas toujours suffisant. Batiste déplore le manque d'intérêt des professeurs à son égard : selon Charlot (2001), le désir d'apprendre est souvent un désir de soi comme désir de devenir quelqu'un, il suppose que l'on puisse être soi-même objet de désir pour l'autre. « Pour apprendre, il faut avoir envie de devenir quelqu'un ; pour avoir envie de devenir quelqu'un, il faut s'aimer ; pour s'aimer, il faut être aimé, être objet de désir. » (Charlot, 2001, p.302). Si Batiste n'a pas été objet de désir pour ses professeurs, il l'a été pour deux personnes dont le désir à son égard ont, dit-il, orienté toute sa vie professionnelle : l'oncle qui lui a proposé de faire son apprentissage dans son entreprise est

quelqu'un qui l'a « *toujours écouté* » et « *qui a vu que je pouvais construire quelque chose* » ; le compagnon du devoir, professeur au CFA qui a « *décelé des capacités au point de vue niveau technique et pratique, j'avais un bon niveau (…) il a détecté que j'avais des potentialités dans tel secteur* » et lui a permis de se « lancer » dans l'enseignement pendant quelques années. L'oncle et le compagnon ont « décelé » les qualités de Batiste. Ce « point d'où » (Lacadée, 2007) le sujet se voit digne « d'être aimé et aimable »[60] a été un repère qui a permis à Batiste adolescent d'avoir une idée de lui et d'orienter son existence, et de prendre appui malgré tout sur l'école et les savoirs qu'elle enseigne pour se construire.

Nos résultats montrent également que le sens de l'orientation des MA est souvent remanié à la lumière de la réussite professionnelle.

Même si l'entrée dans la formation professionnelle ou le choix du métier n'étaient pas toujours étayés par un choix personnalisant ou utilitaire, l'histoire du parcours professionnel prend sens après-coup, mis en perspective avec la réalisation du métier et de l'accession à l'artisanat qui ont suivi. A titre d'exemple, lorsque le choix de l'apprentissage a été imposé, puis le choix du métier internalisé :

« *J'ai fait un CAP boucherie, après je me suis aperçu vite que ça ne suffisait pas, qu'il fallait faire autre chose donc on a fait charcuterie, le traiteur bien sûr, parce que je suis tombé moi sur le créneau d'âge où le traiteur démarrait, et j'ai fini la boucle par cuisinier, heu, restaurant.* » (Charles).

Le choix du métier a donné du sens à l'engagement dans l'apprentissage. Le regard porté sur l'histoire de sa formation permet rétrospectivement à Charles de redéfinir les buts qu'il devait atteindre et donc de se réapproprier après-coup sa trajectoire, lui offrant une cohérence – « finir la boucle » - avec le métier qu'il exerce aujourd'hui.

Les maîtres d'apprentissage évoquent souvent le désamour de l'école pour expliquer l'orientation professionnelle. Mais aucun ne rend responsable l'échec scolaire comme cause de leur orientation en apprentissage ou en lycée professionnel : l'orientation vers l'apprentissage ne se réduit pas à la seule perspective d'une rupture avec la forme scolaire de transmission (Lahire, 1995). Elle s'étaye sur des enjeux de personnalisation, et ne saurait se réduire à une simple rationalisation dans l'après-coup de décisions d'orientation prises à la fin du collège (Capdevielle-Mougnibas & al. 2008b). Pour ces adultes accomplis, ce n'est que très rarement l'échec scolaire qui justifie rétrospectivement leur orientation professionnelle, mais le plus souvent un choix orienté par l'envie de travailler, une meilleure considération qu'à l'école, l'amour du métier ou l'envie de gagner de l'argent, discours assorti pour beaucoup d'une critique de l'école et de la forme scolaire, et parfois une dénonciation des mauvaises relations avec les enseignants.

[60] Lacan, J. (1973). Séminaire XI. Paris : Seuil. p. 231.

Au final, si nous avons repéré des formes de rapport au savoir cohérentes avec celles décrites dans la littérature, nos analyses montrent la nécessité de rompre avec une vision homogène de la population des artisans-MA. Les processus d'intersignification en jeu se développent à deux niveaux :
- ils se déploient dans un rapport dialectique et dynamique à la fois au sein de chacune des dimensions du rapport au savoir et de leurs composantes : par exemple lorsque les affects liés à l'école (hostiles pour la grande majorité) renvoient à des significations hétérogènes, dont le sens est donné par le repérage des processus de personnalisation à l'œuvre chez ces sujets ;
- mais aussi à partir de leur interaction dans un processus d'interstructuration qui, s'il présente des traits communs, se conjugue en définitive au cas par cas : par exemple lorsque la représentation de soi en tant qu'élève dévalorisée donne un sens à un rapport hostile au collège, lequel donne sens à l'orientation en formation professionnelle.

On repère ici la nécessité de se doter d'une grille de lecture en positif des réalités scolaires et professionnelles visant à repérer pour chaque artisan ou chaque apprenti la complexité des significations et processus en jeu. Afin d'avancer dans la construction d'une réponse à notre question de recherche, le chapitre suivant est consacré aux résultats de l'analyse de l'activité tutorale de notre population.

Chapitre 10. Analyse du sens de l'activité des artisans MA

Dans ce chapitre centré sur l'analyse des entretiens, nous nous sommes intéressés plus particulièrement aux objectifs poursuivis par les maîtres d'apprentissage et au sens que les tuteurs accordent à ce qu'ils disent qu'ils font.

Concernant les objectifs de recrutement (section 10.1.1), nous montrerons que l'analyse du corpus permet de distinguer quatre raisons principales de recruter un apprenti :

- objectifs visant le développement personnel du MA (pour le plaisir lié à la transmission de ses connaissances, par gout pour la formation des jeunes, pour faire reconnaître son expertise…)
- objectifs économiques (à défaut d'embaucher un salarié qualifié, pour disposer d'une main d'œuvre bon marché, pour former un jeune aux besoins de l'entreprise et le garder…)
- objectifs altruistes (Pour donner une chance aux jeunes, qu'ils obtiennent leur diplôme…)
- objectifs liés à la tradition de formation de l'artisanat (Pour perpétuer la tradition de formation, pour assurer l'avenir des entreprises artisanales…)

Concernant les objectifs en matière de formation et de socialisation professionnelle (section 10.1.2), nous avons repéré deux principales orientations assignées à ces objectifs, selon qu'ils privilégient une formation « scolariste » ou une formation « professionnaliste » :

- des objectifs de formation plutôt « scolaristes » (aider un jeune à avoir son diplôme)
- des objectifs de formation plutôt « professionnalistes » (faire du jeune un homme de métier, un bon professionnel, capable de travailler seul, lui transmettre l'amour du métier, l'éduquer à la rencontre avec la clientèle etc.)

10.1. Analyse des objectifs qui orientent les actions tutorale

Les MA témoignent des différents objectifs qu'ils assignent à leur mission de tuteur avec des énoncés très proches de ceux qui ont été reformulés pour le questionnaire. C'est pourquoi nous avons choisi d'utiliser les mêmes formulations pour regrouper l'ensemble des énoncés.

Que disent les MA à propos des objectifs qu'ils visent en tant que maîtres d'apprentissage ?

10.1.1. Pourquoi recruter un apprenti ?

L'analyse du corpus permet de distinguer quatre raisons de recruter un apprenti : des buts économiques liées à la logique de production de l'entreprise, des buts plus « altruistes » où les MA

donnent des raisons plus centrées sur l'apprenti, ceux centrés sur le développement personnel du MA, et enfin ceux visant à perpétuer la tradition de formation qui existe au sein de l'artisanat.
Certains sujets donnent plusieurs raisons à la fois pour expliquer pourquoi ils recrutent des apprentis : leurs objectifs relèvent souvent de dimensions différentes, par exemple par gout pour la formation des jeunes et pour bénéficier d'une main d'œuvre bon marché, comme Pascal.

10.1.1.1. Les buts de recrutement centrés sur le développement personnel du MA (11 MA)

Les MA recrutent un apprenti pour s'épanouir dans le rôle de tuteur, leur objectif est de satisfaire une réelle vocation pédagogique et de prendre avant tout plaisir à tenir ce rôle, perçu comme valorisant.

- **Pour le plaisir de transmettre ses connaissance et son savoir-faire (7 MA)**

Cet objectif est partagé par l'ensemble des coiffeurs. Les MA recrutent des apprentis pour transmettre leur savoir-faire, mais la mission de transmission déborde la seule dimension théorico-pratique (savoirs et savoir-faire propres au métier) pour s'ouvrir sur une dimension moins formelle car plus intime : la dimension affective, liée à « l'amour du métier », à la passion professionnelle : « *Et parce que j'adore mon métier, et du coup c'est l'occasion de faire passer ma passion* » (Colette).
Selon Ramé & Ramé (1995, p. 77), l'amour du métier est le paramètre le plus fédérateur de l'artisanat, et spécifie le travail artisanal. Cette dimension est présente dans toutes les représentations des hommes de métier, quel que soit leur secteur d'activité et constitue « la plus grande fierté des maîtres d'apprentissage dans le processus de transmission des savoirs et des savoir-faire » (p. 78).

Dans les énoncés, cet aspect de la transmission prend même valeur de prérequis pour amorcer la phase plus formelle de transmission de savoir : *« Ah moi j'aime ça (…) C'est une certaine passion qui me permet d'arriver à un résultat. Et la curiosité aussi, la curiosité y joue pour beaucoup. Alors après quand on aime, et bien on ne compte pas. Et puis déléguer c'est bien aussi, et apprendre, on apprend toujours, j'apprends aussi, hein »* (Corentin).
Transmettre le métier est une affaire de désir et d'amour : « *C'est quelque chose que j'aime, le fait de transmettre son savoir, principalement oui c'est ça, transmettre au mieux le métier* » (Constan) ; « *Parce que s'il n'y a pas le désir de transmettre, ce n'est pas la peine de prendre un apprenti* » (Corinne).
Les MA donnent sens au but de transmettre ses connaissances par la satisfaction de voir circuler des objets de savoir – professionnels - qui leur ont été transmis et qu'ils partagent à leur tour : *« la formation c'est très intéressant dans le cadre où on transmet ce qu'on m'a appris moi et moi je transmets aux autres. Cette chose-là moi me plaisait énormément, transmettre aux autres mon savoir-faire »* (Colin) ; « *Après 30 ans d'expérience, en fait ça permet… ce que vous avez appris vous, vous*

avez envie de le restituer tout au long du parcours professionnel » (Come) ; « C*'est quand même intéressant (…) de leur apprendre le savoir qu'on m'a appris et puis voilà, et j'ai plein de choses à donner, à leur apprendre.* » (Coralie)

- **Pour obtenir la satisfaction de former des jeunes (4 MA)**

Plus spécifiquement, c'est le gout pour la formation des jeunes qui donne sens à cet objectif :
« *Ben oui, c'était mon souhait puisque j'aime bien la formation des jeunes, c'est mon objectif de former des jeunes* » (Batiste) ; *« Ah oui ! C'est génial ! Mais il faut aimer, c'est sûr que tout le monde n'aime pas »* (Pascal).

Charles et Coralie partagent le même intérêt pour la formation des jeunes, Coralie précise que son investissement et son intérêt pour la transmission sont liés à la motivation de l'apprenti : « *si quelqu'un est motivé, je m'investis beaucoup. Si la personne n'est pas motivée ou si ça l'intéresse pas, je ne vois pas l'intérêt* ».

- **Pour que l'expertise du MA soit reconnue dans le métier (1 MA)**

Recruter des apprentis et leur assurer une bonne formation permet de faire valoir la « bonne réputation » de l'entreprise formatrice. Pour ce MA, la reconnaissance des pairs au sein du milieux professionnel est un mobile de recrutement : « *Ben oui mais moi mon intérêt c'est qu'elles réussissent, c'est pas qu'elles soient en échec en sortant de chez moi, je veux dire, ça fait pas partie d'une image, heu…(…) Je suis surtout contente quand dans la profession elles vont se présenter et qu'on voit sur leur CV que c'est marqué C. Et qu'on les prend, par ce que…(…) A priori j'ai une bonne réputation, pas pour le CFA (rires), mais dans le milieu professionnel* » (Floria).

10.1.1.2. Les objectifs économiques liés à la logique de production de l'entreprise

- **A défaut d'embaucher un salarié qualifié (3 MA)**

L'embauche d'ouvriers qualifiés est souvent présentée comme un problème, et recruter un apprenti constitue dans ce contexte une solution pour les patrons des petites entreprises : « *Regardez, là j'ai cherché un ouvrier depuis le mois de mai, ben j'ai personne qui s'est présenté. Alors est-ce qu'y en a pas ? On sait pas ! Et des fois y en a, et ils sont pas bons ! »* (Pascal).

On repère aussi une volonté latente de maximalisation de la rentabilité de l'entreprise artisanale : *« Parce que j'avais un souci de personnel, on n'arrive pas à trouver du personnel, donc je me suis dit je vais les prendre à la base et essayer de les former à un travail que nous on veut faire ici, un travail de qualité* » (Thérèse) (énoncés similaires à celui de Constan).

- **Pour disposer d'une main d'œuvre bon marché (3 MA)**

Le recrutement d'un apprenti relève d'une stratégie économique permettant à l'entreprise de faire face avec plus de souplesse à un marché de l'emploi décrit comme particulièrement contraignant :
« *On est comme dans tous les métiers, les marges baissent, les difficultés augmentent donc prendre quelqu'un en tant qu'employé c'est de plus en plus difficile* » (Ophélie).
Avec un apprenti, le patron peut disposer d'une main d'œuvre provisoire « bon marché » et répondre aux besoins ponctuels de main d'œuvre à moindre coût (qu'avec des intérimaires par exemple) : « *Heu… Le coût, parce que bon c'est vrai si vous prenez un ouvrier, ça va vous coûter cher, ça c'est certain.* » (Pascal) ; « *Ben ça permet aussi d'avoir une main-d'œuvre moins chère parce que à l'heure actuelle, les charges font qu'on ne pourrait plus, on ne peut plus prendre de salariés, donc ça nous soulage aussi pour la main-d'œuvre, hélas on a pas tout le temps le choix…* » (Floria).

- **Pour former un jeune aux besoins de l'entreprise et le garder (3 MA)**

Ces MA envisagent le recrutement de l'apprenti sur un plan stratégique à long terme, dans lequel la formation constitue la phase liminaire du processus principal de l'embauche, nécessaire pour assurer l'avenir de l'entreprise ***:*** « *Moi je veux donner aux clients si vous voulez, un service soigné, traditionnel, voilà. Et donc en les formant, au moins j'arrive quand même à leur apprendre ce que c'est que du bon travail, ce que j'estime être du bon travail, voilà*. » (Thérèse).
Il s'agit ici de la meilleure solution pour résister à l'inquiétante pénurie de main d'œuvre qualifiée, en entreprenant soi-même la formation d'une jeune génération d'artisans sachant répondre précisément, et de la meilleure manière qui soit, aux besoins spécifiques de l'entreprise : « *C'est juste pour amener mon métier et puis c'est bien de les former dès le début, en fait, comme ça elles travaillent comme moi j'aime, et après quand je peux financièrement les garder, je les garde parce qu'elles correspondent bien à ma façon de travailler* » (Colette).

Former quelqu'un à sa propre manière de travailler constitue ici l'étalon de la formation idéale, garante de la qualité professionnelle du futur salarié : « *Parce qu'au début quand j'ai commencé ici j'étais toute seule, et mon but c'était de former quelqu'un et après de le garder, je voulais le former à ma façon. Pour moi d'avoir un apprenti, le but c'est de le garder, de ne pas faire comme certains salons où ils finissent un contrat et après ils en prennent un autre. Moi le but, on forme quelqu'un, on y passe du temps, on n'y passe beaucoup de temps, moi je me serais bien vu la garder* » (Corinne).

- **Pour bénéficier d'un coup de main (3 MA)**

Deux MA recrutent des apprentis pour bénéficier d'une main d'œuvre bon marché, mais aussi pour être aidés au sein de l'entreprise. Les MA expliquent que l'aide apportée par les apprentis est nécessaire à l'entreprise mise en difficulté par un contexte économique difficile : « *Pourquoi ? C'est un aide. C'est un aide, c'est important.(…) Ben oui, on n'a pas le choix. Parce que sinon, ben on*

n'avancerait pas, hein ! Soit j'arrête de faire des croissants, soit j'arrête de faire de la pâtisserie, on est obligé quoi. » (Pascal) ; « *Alors j'ai pris un apprenti totalement par intérêt. Parce que j'atteignais un chiffre d'affaires ou j'avais besoin d'aide, il y avait des moments où j'étais vraiment charrette, donc je l'ai pris par pur intérêt. Il me fallait être aidée, il me fallait être aidée. [On est comme dans tous les métiers, les marges baissent, les difficultés augmentent donc prendre quelqu'un en tant qu'employé c'est de plus en plus difficile] »* (Ophélie).

Coralie recrute un apprenti « *Parce qu'il aide quand même un petit peu* », mais s'est donnée, comme Pascal d'autres buts, liés au développement personnel. Ces résultats montrent que pris un à un, les MA témoignent pour eux-mêmes d'une diversité de buts liés au recrutement, qui peuvent à la fois être utilitaires et personnalisants. Nous verrons que les objectifs de ces MA en matière de formation et de socialisation sont essentiellement centrés sur les intérêts des apprentis qu'ils accueillent. Ainsi, s'ils recrutent dans un premier temps par intérêt économique, ces MA s'épanouissent dans leur rôle de tuteur et ont à cœur de voir les jeunes qu'ils forment devenir des hommes et des femmes de métier accomplis.

- **Pour dynamiser l'entreprise**

Fleur met en avant le dynamisme généré par la présence des jeunes au sein de l'entreprise : *« Et puis c'est des jeunes, ça donne un peu de dynamisme au magasin, bon, voilà*. »

10.1.1.3. Les objectifs « altruistes », centrés sur le jeune

- **Pour apporter quelque chose à un jeune (1 MA)**

Les objectifs de recrutement sont souvent empreints d'empathie et d'une certaine forme de dévouement. « *Ben disons que c'est toujours bien d'apporter quelque chose à un jeune* » (Come). Recruter un apprenti s'apparente à un véritable engagement personnel aux côtés du jeune.

- **Pour donner une chance aux jeunes (3 MA)**

Ici, les objectifs sont définis en termes de donner « une chance » aux jeunes : « *Pour leur donner la chance de travailler* » (Thérèse).

Les explications données par Thérèse témoignent de son inscription dans le débat qui oppose les tenants de la formation professionnelle à l'école et ceux qui privilégient la formation en entreprise, en valorisant la formation en entreprise qui correctement effectuée facilite l'insertion professionnelle des jeunes : « *Parce que surtout dans notre secteur, si vous voulez, il y a beaucoup de gens qui arrivent sur le marché de l'emploi et qui ne sont pas quand même formés correctement, uniquement par la voix scolaire* » (Thérèse).

L'énoncé de Floria est très similaire à celui de Thérèse, et met l'accent sur les cursus difficiles des jeunes qui se présentent en apprentissage : « *Je pense que c'est important, ça peut lui permettre de démarrer dans la vie, d'arriver un peu à sortir de quelque chose un peu… Pour beaucoup ils sont quand même dans des cursus assez compliqués quand on les rencontre…* ».

Si Colette recrute dans l'intérêt de l'entreprise, elle souhaite également « *donner la chance à la petite.* ». Ici, la « chance » est celle de pouvoir trouver un maître d'apprentissage qui accepte de recruter un apprenti car « *C'est dur de trouver un maître d'apprentissage.* ». Un tiers seulement des entreprises françaises accueille des apprentis (32%) (section 2.4), « *c'est très, très fermé* » précise Colette qui considère pour elle-même que « *c'est une chance qu'on m'a donnée, c'est pareil, hein, les apprenties, on était nombreuses sur le marché…* »

Les énoncés montrent que les objectifs de recrutement renvoient à des dimensions qui ne sont pas exclusives entre elles : Floria par exemple recrute en se donnant comme objectif de faire valoir sa « bonne réputation » dans le milieu professionnel, mais aussi dans le but d'aider un jeune.

- **Pour que le jeune obtienne son diplôme (1 MA)**

Les résultats de l'enquête par questionnaire faisaient valoir que 91,2% de la population étaient d'accord avec cet objectif de recrutement (section 8.1). La triangulation des données est intéressante car elle met en avant dans ce cas un biais de désirabilité sociale. Les réponses aux questionnaires sont à l'attention de l'Université et de la Chambre régionale des métiers, dont les en-têtes figurent sur la première page du document ; dans ce contexte, à la question « Pourquoi recruter un apprenti ? », il est difficile de ne pas être d'accord avec l'item « vous voulez aider un jeune à avoir son diplôme ». Remarquons toutefois que 8,8% des MA ne sont pas d'accord : les entretiens nous permettent alors de comprendre ce désaccord, les buts de recrutement (très diversifiés) sont à différencier des buts de formation.

Néanmoins, dans les entretiens, un seul artisan dit recruter un apprenti avec l'objectif de lui faire obtenir un diplôme. Cet objectif s'explique par la satisfaction obtenue lorsque le but est atteint : « *Je trouve que c'est bien, surtout quand elles y arrivent, au BP, c'est une satisfaction aussi, je veux dire.* » (Fleur).

10.1.1.4. Les objectifs liés à la tradition de formation de l'artisanat

- **Pour perpétuer la tradition de formation de l'artisanat (3 MA)**

« Alors pourquoi on recrute des apprentis… Parce que j'ai été apprenti et quelque part on se doit de jouer un peu ce compagnonnage qui fait en sorte de léguer nos métiers, et puis d'apprendre aux plus jeunes… La transmission est importante. S'il n'y en a pas, on ne peut pas… » (Corentin).

Au-delà de l'aspect stratégique, le recrutement de l'apprenti relève ici aussi d'un projet plus personnel du MA voué à satisfaire non pas une vocation pédagogique mais plutôt le désir profond d'inscrire sa propre expérience professionnelle dans un axe trans-générationnel en proposant à son tour à la jeune génération des conditions de formation aussi bonnes que celles dont lui-même a bénéficié dans sa jeunesse comme apprenti : « *Bé parce que moi j'ai été formé, bien formé (…). Et puis pour faire un boucher il faut former, un charcutier c'est pas pareil, un boulanger, un pâtissier…Si vous ne passez pas par une bonne formation, vous n'y arriverez pas.* » (Charles).
Cela concerne le devoir moral de perpétuer la tradition, de reproduire le passé, de transmettre le métier à la manière d'un héritage, selon des méthodes héritées : « *Et puis c'est l'artisanat, c'est la suite (…)* » (Patrick).

- **Pour assurer l'avenir des entreprises artisanales (2 MA)**

Le recrutement de l'apprenti constitue la phase liminaire d'un processus plus global visant à assurer l'avenir des entreprises artisanales, la démarche y est plus argumentée, présentée comme évidente, incontournable : « *Mais la formation, c'est la suite ! Nous on les a rachetées, les entreprises, on aimerait bien qu'il y ait la suite derrière »* (Patrick) *;* « *et que si on continue pas, un jour nous n'aurons plus de gens pour nous reprendre, pour nous reprendre les affaires »* (Charles).

10.1.2. Quels sont les objectifs en matière de formation et de socialisation ?

L'analyse de contenu nous a permis de repérer 6 objectifs de formation différents, que nous pourrions classer selon l'accent mis plutôt sur une formation « scolariste » (aider le jeune à obtenir son CAP et/ou son BEP), ou mis plutôt sur une formation « professionnaliste » (Chapitre 1) : faire du jeune un homme de métier, l'amener à devenir autonome, lui transmettre les valeurs de l'artisanat, lui apprendre à être poli avec les clients, à s'insérer dans l'entreprise… Dit plus simplement, on forme prioritairement pour permettre d'obtenir un diplôme et/ou pour leur apprendre le métier.
La plupart des MA (11) évoquent simultanément différents objectifs pour définir leur mission, seuls 4 MA (Thérèse, Colette, Charles et Coralie), n'assignent qu'un seul but à leur mission de MA au cours de l'entretien.

10.1.2.1. Aider un jeune à avoir son diplôme (8 MA)

Dans le contexte de l'entretien, l'analyse au cas par cas montre que « former un jeune pour l'aider à obtenir son diplôme » recueille l'adhésion d'une bonne moitié de notre population (8 MA), alors que dans l'enquête extensive, seulement 19% des MA considèrent cet objectif comme une priorité (section 8.1).

L'analyse transversale révèle que si les MA sont d'accord sur la priorité accordée à l'obtention du diplôme pour le jeune, la signification de cet objectif n'est pas la même pour tous.

- **Que l'apprenti obtienne un diplôme lui permettra d'exercer un métier, d'avoir une vie (5 MA)**

Ophélie recrute des apprentis pour des motifs économiques (section 10.1.1), mais concernant sa mission de tuteur estime importante l'implication personnelle du MA : « *derrière l'intérêt purement chef d'entreprise, pour que le jeune ait son diplôme je pense qu'il est important de s'impliquer personnellement.* ». Contrairement à une idée reçue largement répandue, son témoignage montre que des motifs utilitaires de recrutement (pour bénéficier d'un coup de main) peuvent coexister avec l'implication du MA dans la formation d'un jeune.

Pour Floria et Constan, « *faire qu'ils aient leur CAP et leur BP »* (Floria) constitue le but de leur action tutorale, et une source de satisfaction lorsque ce but est atteint : « *je ne pensais pas qu'il ait son CAP, et au final il a eu. (…) Oui, oui, j'étais très content. Et après d'ailleurs ça m'a permis de lui renouveler un contrat pour passer après le BP* » (Constan).

C'est important pour un jeune d'obtenir un diplôme car « *Ça sert toujours »* (Pascal).
Pour Patrick, le diplôme est essentiel aujourd'hui pour s'insérer dans la vie active ; lorsque certains apprentis sont découragés, il leur dit d'aller « *jusqu'au bout », de façon à avoir un diplôme, de façon à pouvoir aller autre part* ». Ces MA illustrent ici le nouveau courant de pensée concernant les jeunes que Moreau (2004) qualifie d' « d'insertionnaliste », qui réduit le diplôme à sa fonction d'accès à l'emploi (section 1.5).

- **Que l'apprenti obtienne son diplôme est le signe de l'efficacité de l'action tutorale**

Le MA doit être capable de former le jeune jusqu'à l'obtention du diplôme, son « honneur » est en jeu : « *(…) mon premier CAP, c'est le premier que j'ai eu en tant qu'employeur, et je voulais mettre un point d'honneur à lui faire avoir son CAP* » (Colin).
Faire obtenir le diplôme au jeune est pour ces MA la mission première, la réussite du jeune signifie qu'il a réussi à remplir son rôle de formateur : « *Moi, là, j'attends leur examen, je crois que je suis aussi excitée qu'elles. Là c'est dans 15 jours, je crois que je vais être derrière l'ordinateur, et j'espère bien sûr que les deux, parce qu'il y en a une qui passe le brevet, l'autre le CAP, j'espère vraiment que les deux vont l'avoir. Ça signifiera que j'ai fait mon boulot* » **(**Colette).
Thérèse forme les jeunes « *pour qu'elles aient leur BEP, pour qu'elles continuent* ». Elle met en avant l'obtention du BP de ses anciens apprentis et précise qu'elle est bien l'agent de cette réussite :
« On les a menés jusqu'au BP, moi et mon ancien employeur, oui. Mais c'est moi qui faisais la formation(…) Je les ai menés jusqu'au BP, oui ».

L'accent est mis ici plus sur les bénéfices attendus par la réalisation du but, que sur l'objectif lui-même. L'obtention de diplôme prouve en retour que l'action a été efficace.

10.1.2.2. Former un jeune pour qu'il devienne un homme de métier à son tour (et chef d'entreprise) (8 MA)

- **Le MA forme un jeune pour en faire un bon professionnel (5 MA)**

- **le métier :** Les MA se donnent pour objectifs de bien « *apprendre le métier* » (Corinne) aux apprentis.
- **Les bases :** Cette responsabilité est assumée : « *c'est à nous de lui apporter justement les bases qu'il faut et puis la direction qu'il faut* » (Come).
- **le geste professionnel :** L'objectif est de faire *progresser* le jeune ce qui rend nécessaire l'implication du MA : « *Il faut quand même que le maître d'apprentissage s'implique dans le fait de voir son collègue progresser* » (Ophélie).

Il s'agit de faire de l'apprenti un homme qui maitrise les gestes professionnels : « *Le bon opticien, c'est plus le stagiaire qui arrive à bien maîtriser ses montages* » (Ophélie).

L'objectif se traduit également en terme de transmission de savoir-faire spécifiques au métier :

« *Leur faire apprendre par étapes (…), faire une coupe homme, faire une coupe femme… Ça c'est la mise en pratique* » (Corentin) ; *« il y a le savoir-faire qu'il faut transmettre, c'est la base, ce savoir-faire* » (Patrick).

- **Le MA forme un jeune pour qu'il réussisse à devenir un artisan indépendant à son tour (3 MA)**

L'objectif de ces MA est de favoriser l'insertion professionnelle des apprentis qu'ils forment. Dans cette perspective, l'efficacité de l'action du MA se mesure à l'aune de l'atteinte de cet objectif :

« *Les cinq qui sont encore dans la coiffure aujourd'hui, ils sont tous chefs d'entreprise. Ce qui veut dire que eux, ont réussi aussi*. » (Colin) ; « *Moi je prends un mec, c'est pour le former, (…) Moi tous les miens tout ce que j'ai, enfin tous, 80 % sont installés, ou chef*. » (Charles) ; « *Elles sont toutes dans la coiffure, celle que j'ai formées, elles sont toutes dans la coiffure donc je peux dire que ça a bien fonctionné…* » (Coralie).

10.1.2.3. Former le jeune pour qu'il devienne autonome et capable de travailler seul (6 MA)

Pour certains MA, il est très important d'amener un jeune à devenir autonome, capable de travailler seul sur un chantier, au magasin, dans un salon. Ainsi, l'autonomie du jeune est pour Batiste un objectif de formation prioritaire, qui témoigne de la réussite de l'apprentissage :

« Moi l'objectif c'est l'autonomie. […]Pour moi ce n'est pas une réussite si le jeune a besoin d'être assisté au bout de la troisième année de formation ».

- **La logique de production de l'entreprise donne sens à l'objectif de rendre le jeune autonome (3 MA)**

Pour ces 3 MA, former un jeune à l'autonomie permet de d'atteindre un objectif principal : la rentabilité de l'entreprise.

La logique de production de l'entreprise préside à la nécessité de former le jeune à être autonome, donc efficace. Leurs énoncés sont très similaires :

Corentin *: « Parce que j'aurais l'avantage qu'il progresserait beaucoup plus rapidement et qu'il serait beaucoup plus rentable au sein d'une entreprise »*

Floria : « *J'ai besoin de quelqu'un qui fasse autre chose que de passer le balai, capable de répondre à une cliente, qui sache, voilà. Pour moi une apprentie est bien le jour où elle est complètement autonome. Plus vite elle est autonome mieux je me porte. C'est-à-dire que moi, une apprentie, quand je la forme, elle ne passe pas le balai. Elle le passe un jour ou deux pour voir si déjà elle sait le manier, ça c'est important, mais après c'est moi qui vais balayer, j'ai plutôt intérêt à ce qu'elle sache vite être productive, parce que ça reste une main-d'œuvre qui est moins chère, si vous voulez mon intérêt est là. »*

Constan : *« moi je ne veux pas que ce soit l'arpète qui va passer le balai ou nettoyer les vitres, ça, n'importe qui, comme les employés, c'est à celui qui est libre qui va passer le balai et nettoyer, c'est pas un travail réservé à l'apprenti. Moi, au contraire je veux qu'il se mette sur les têtes le plus rapidement possible ».*

Les objectifs que Pascal assigne à sa mission de tuteur - *« Qu'ils soient efficaces et autonomes »* - concilient les intérêts du jeune et ceux de l'entreprise :

« *C'est beaucoup plus facile pour tout le monde, et pour eux c'est mieux. Ça leur permet de s'organiser plus mieux dans leur travail, parce que c'est vrai que quand vous faites votre travail avec votre patron ou votre chef qui est à côté, bon ben ça se passe relativement bien, mais vous prenez pas d'initiative. Parce que vous le laissez tout seul dans le labo, ben là c'est à lui de s'organiser, le travail doit être prêt à l'heure pour partir à l'heure. ».*

Il décrit ainsi l'un des modes opératoires qu'il met en œuvre - laisser l'apprenti travailler seul – afin d'atteindre son objectif.

- **Pour faciliter l'accession au statut de travailleur indépendant**

Si Fleur se donne également comme objectif de formation l'autonomie de l'apprenti en situation de travail, c'est parce que cette compétence est essentielle à acquérir pour l'accession au statut d'artisan

indépendant : *« Voilà, c'est important aussi de les laisser se débrouiller, voilà. Et puis dans la vie après, si elle a un magasin, il faudra qu'elle se débrouille »* (Fleur).

10.1.2.4. Transmettre l'amour du métier (3 MA)

L'étude extensive (section 8.1) a montré que, concernant les objectifs de la mission de MA, l'item « transmettre l'amour du métier, les valeurs et tradition de l'artisanat » était largement privilégié par la population générale (62,1%). Au cours de l'entretien, les MA n'évoquent plus la transmission des valeurs de l'artisanat, mais préfèrent se centrer sur le thème de la transmission de l'amour du métier.

Dans l'entretien, Come considère qu'un jeune ne sera motivé que s'il aime son métier ; par conséquent, l'objectif est de transmettre l'amour du métier à l'apprenti : «*Ben, déjà lui faire aimer son métier, déjà, qu'il ne connaît pas, il ne connaît pas son métier, donc déjà lui faire aimer ce métier, et après bon, lui donner les motivations. Faire aimer son travail déjà.* »
Patrick et Ophélie insistent également sur la fonction de passeur du MA, qui transmet sa propre motivation, son propre amour du métier : « *C'est aussi une question de transmettre le goût du métier, je veux dire si on aime ce qu'on fait, forcément on va s'impliquer et donc on va réussir. (…) Aimer son métier, donner le goût de la… » (*Ophélie) ; « *On dit souvent il y a un manque de motivation. Mais le manque de motivation, déjà il faut commencer par soi-même, voir si on arrive à motiver* » (Patrick).

10.1.2.5. Enseigner à l'apprenti la politesse, la courtoisie (2 MA)

Deux coiffeurs insistent sur la nécessité d'apporter un complément d'éducation aux apprentis : «*Apprendre notamment à se comporter, à s'habiller, à avoir une certaine tenue, changer son vocabulaire… »* (Constan). Ce MA pointe la carence éducative dont il rend les parents responsables :
« *tout ça c'est l'éducation qu'il aurait dû avoir de la part de ses parents qu'il n'a pas eue. ».*
Les coiffeurs sont en contact direct avec la clientèle, et les MA prennent à leur charge l'inculcation des règles de base de la politesse si elles ne sont pas acquises par l'apprenti : *« on va éduquer aussi. Oui parce que... On a une stagiaire qui n'est même pas capable de dire bonjour… »* (Corinne). Corinne ne comprend pas ces comportements, elle ne se reconnaît pas du tout dans la nouvelle génération d'apprentis : « *Nous on n'était pas comme ça. Il y a 15 ans, on faisait le CAP encore en trois ans, donc il y a 12 ans de ça que j'ai le CAP, il me semble que je ne me souviens pas d'avoir entendu ces problèmes-là. Même avec ma patronne, mon ancienne patronne, même au CFA quand on y était, c'était logique de dire bonjour, au revoir, merci. C'est des trucs de base qu'on apprend, c'est ce que j'apprends à mon fils qui a trois ans. ».*

Cette différence d'éducation entre sa génération et celle des apprentis d'aujourd'hui explique selon elle les difficultés rencontrées par les MA : « *Je pense que maintenant le rôle du maître d'apprentissage est plus complexe qu'avant* » (Corinne).

10.1.2.6. Aider l'apprenti à s'insérer dans l'entreprise (1 MA)

L'objectif prioritaire relatif à la socialisation professionnelle est celui ayant recueilli le moins d'adhésion (2,6%) dans le questionnaire (section 8.1).
Cette proportion est similaire à celle de l'enquête qualitative, puisque Corentin est le seul à mettre en avant l'importance de cet objectif : « (l'apprenti), *il est là pour intégrer un groupe* ». Réussir l'intégration de l'apprenti dans l'équipe est important pour lui et le mode opératoire privilégié par ce MA est l'établissement d'un lien de proximité avec l'apprenti ; il s'agit de le « comprendre », et pour cela l'échange de parole entre l'ensemble des membres de l'équipe est indispensable : « *c'est important, on doit comprendre son apprenti. Ça fait partie des choses normales. On est une équipe, et bien une équipe si on veut la faire avancer il faut parler. Une équipe qui se parle entre eux, apprentis, salariés et moi-même, ça fait partie du jeu* ».
L'équipe, il s'agit bien de la « *faire avancer* ». Nous avons montré précédemment (section 9.1.2.3) que pour Corentin, la rentabilité de l'entreprise constituait un but important à atteindre, qui permet de comprendre ses priorités en matière de formation. Ainsi, former un jeune de façon à ce qu'il devienne autonome et efficace permet une progression rapide, et une rentabilité assurée au sein de l'entreprise, de la même manière que l'intégration réussie dans l'équipe permet de « faire avancer » celle-ci.

Nos résultats ont montré l'existence d'objectifs différents, auxquels les MA attribuent des sens diversifiés. Au-delà des buts qu'ils assignent à leurs actions, la section suivante vise à présenter les mobiles profonds, vitaux, qui ont incité les MA à s'engager dans leur activité de tuteur

10.2. Les mobiles de l'activité : pourquoi s'investir dans l'activité de MA ?

Nous avons cherché à appréhender les mobiles principaux susceptibles de contribuer à l'investissement des MA dans leur activité de tuteur.
Si pour le confort du lecteur, nous avions choisi jusqu'ici de rendre compte de nos résultats, toujours construits au cas par cas, par une présentation transversale, cette modalité de présentation nous a parue moins appropriée pour l'étude de cette dimension. Afin de rendre compte au mieux de la dynamique des significations en jeu nous avons choisi de rédiger, pour chacun, de courtes vignettes.
A partir de l'analyse du matériel dont nous disposions, nous avons réussi à repérer 3 principaux mobiles incarnés dans l'activité tutorale des MA :

- rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante ;
- prendre position dans la lignée familiale ;
- satisfaire un désir.

10.2.1. Rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position valorisante

- **Prouver qu'elle n'est pas « nulle »**

Floria, fleuriste

Floria se décrit comme ayant été une enfant « précoce », et explique l'origine de son vif désamour de l'école par cette particularité. Elève incomprise et mal jugée, elle a gardé de son expérience scolaire un vif ressentiment contre le système scolaire (section 9.1). La persécution dont elle imagine avoir fait l'objet est réactualisée aujourd'hui dans les relations qu'elle est obligée d'entretenir en tant que MA avec le CFA, et qui s'exprime bruyamment tout au long de l'entretien. Ses récriminations à l'encontre du CFA ont souvent pour objet l'attribution d'un jugement très péjoratif sur le groupe de « patrons » auquel elle appartient : « *le problème c'est que le CFA dit de nous que nous sommes nuls. Oui, oui, que les patrons sont nuls, que les trois-quarts des patrons ne sont pas capables de faire ce qu'ils font…* »

Dans ce contexte, la réussite de la formation de ses apprenties permet en quelque sorte à Floria la réhabilitation de sa « réputation », au moins auprès de ses collègues professionnels : « *moi mon intérêt c'est qu'elles réussissent, c'est pas qu'elles soient en échec en sortant de chez moi, je veux dire, ça fait pas partie d'une image, heu… Je suis surtout contente quand dans la profession elles vont se présenter et qu'on voit sur leur CV que c'est marqué (Magasin de fleur de Colette. Et qu'on les prend, par ce que… (…) A priori j'ai une bonne réputation, pas pour le CFA, mais dans le milieu professionnel* ».

Nous pouvons mettre en perspective ces éléments avec les explications données par Floria sur l'énergie investie dans l'appropriation de son métier de fleuriste, qui, rappelons-nous constitue en une réinsertion professionnelle tardive (section 9.1.4) : « *comme j'ai décidé d'être fleuriste je vais aller au bout , et être maître artisan et montrer que autant avoir des diplômes et les choses qui peuvent être acquis par le métier qu'on a, plutôt que de rester là comme ça… (…) c'est important, de prendre un métier, prendre tout ce qui va avec et aller jusqu'au bout de ce métier et pas dire « oh et ben il y a un CAP je l'ai pas passé » parce que le fleuriste a le droit de s'installer sans avoir de diplôme (…) et puis de toute manière je ne pouvais pas envisager de faire ce métier-là sans savoir exactement tout ce qu'il y avait à savoir sur ce métier*».

« Aller jusqu'au bout du métier », c'est donc pour Floria « tout savoir », et obtenir tous les diplômes et qualifications possible. Disant cela, elle nous démontre qu'elle est « capable », qu'elle n'est pas « nulle », contrairement à ce dont l'accuse l'ennemi principal identifié comme « le CFA » - les autres MA prennent souvent eux-aussi la figure de l'ennemi. Cette énergie dépensée pourrait avoir valeur de mécanismes de défense contre le risque d'anéantissement du sujet (sa « nullité »). Le risque d'anéantissement du sujet est par ailleurs un thème récurrent du discours de Floria ; ce risque est projeté sur les apprenties (être foutues) et sur sa fille (être gâchée complètement) : (les apprenties) *« en plus ce sont des gamines qui pour les trois-quarts sont en échec, si elles réussissent pas là-dedans* ***elles sont foutues****, elles vont pointer à l'ANPE toute leur vie* » ; (sa fille) : *« Et ma plus grosse crainte, puisque j'ai une fille de 12 ans, c'est que je ne veux pas qu'elle tombe sur un maître d'apprentissage comme je connais, parce que j'ai peur, j'ai peur, je me rends compte qu'ils sont capables de* ***les gâcher*** *complètement ».*

Nous pourrions avec ces quelques indices avancer l'hypothèse que la mobilisation à l'œuvre dans son investissement dans l'activité de tuteur (montrer qu'elle n'est pas nulle) relève de processus psychologiques défensifs, visant à protéger un sujet fragilisé dans son narcissisme.

- **Etre revalorisée**

Colette, coiffeuse

Colette est fortement mobilisée dans son investissement dans la fonction tutorale par la valorisation narcissique qu'elle permet.

Ainsi, « bien faire son boulot », réaliser l'objectif de faire obtenir le diplôme à ses apprenties lui permet de bénéficier d'une importante gratification personnelle, « la fierté » : « *Je pense qu'il y a une fierté ! Moi, là, j'attends leur examen, je crois que je suis aussi excitée qu'elles (…) l'une* (qui) *passe le brevet, l'autre le CAP, j'espère vraiment que les deux vont l'avoir* (Ça signifiera…)*…que j'ai fait mon boulot ».*

Le mobile de valorisation de soi s'est également concrétisé dans son propre apprentissage : Colette a « bien fait son boulot » d'apprentie puisque l'accession au statut de chef d'entreprise a été saluée par son ancien MA : *« quand ma patronne est venue, quand elle a vu mon salon et tout, elle était fière ! »*

Ce mobile essentiellement narcissique pourrait prendre le sens d'une réhabilitation d'un soi humilié à l'école comme en apprentissage. Nous avions montré (section 9.1.3) que Colette expliquait son désamour pour le collège par le sentiment d'avoir été disqualifiée en tant que sujet : « *Au collège, c'est bête mais ils vous tutoient, ou c'est le nom de famille. Au CFA, il y a le vouvoiement ou le tutoiement, peu importe, mais c'est le prénom qui importe. Ils nous appellent par nos prénoms. Et puis dès qu'on rentre au CFA, on est des adultes ».*

Evoquer le respect de soi retrouvé au CFA met en relief la blessure narcissique éprouvée auparavant. Cette blessure s'est ré-ouverte à l'occasion de l'expérience de l'apprentissage *:* « *nous on touchait pas comme ça les clients. (…) Ah non non, on les touchait pas, ils se laissaient pas faire, on était vraiment rejetées on était vraiment mises dans un coin (…) Il y avait vraiment un gros souci…* ».

- **Etre indépendant et accéder à une position valorisante**

Colin, coiffeur

Colin : « *aujourd'hui ils veulent le beurre, l'argent du beurre, mais sans rien faire, quoi. C'est ça le problème. C'est une société de personnes qui veulent 35 heures et gagner 2000 € par mois. Et encore s'il pouvait en faire 30, ils en feraient 30. C'est ça le problème […].Aujourd'hui, ils en ont rien à foutre. Le salaire, ça les intéresse pas. Ce qu'ils veulent, c'est leur vie sociale, c'est ce qu'une jeune m'a sorti « je travaille trop, je n'ai plus de vie sociale !* ».

Ce que reproche ce MA à ses apprentis est à mettre en perspective avec ses propres motivations lorsqu'il était à leur place : « *L'intérêt quand j'ai commencé c'était surtout d'avoir un salaire, de pouvoir subvenir à mes propres besoins, d'être autonome, et ça m'a permis d'être très autonome à partir de 18 ans, puisqu'à18 ans j'ai économisé, je me suis acheté des trucs, j'ai fait ce que j'avais à faire. C'est ce que j'explique à mes apprentis, c'est ce que je leur dis, il faut quand même savoir que bosser à trois jours par semaine à 360 € par mois, c'est sûr vous avez l'impression que c'est pas grand-chose, mais trois jours et demi par semaine c'est déjà bien payé pour ce qu'on vous fait faire. »*

Dans ce contexte, Colin ne comprend pas que ses apprentis puissent ne pas accorder la même valeur que lui au salaire : « *Moi ma motivation personnelle en tant qu'ouvrier, et qui l'a toujours été en tant qu'ouvrier, c'était mon salaire. Aujourd'hui, ils en ont rien à foutre. Le salaire, ça les intéresse pas.*».

Colin est l'un des rares MA de cette population à avoir subi son orientation vers la filière professionnelle et à avoir choisi son métier par défaut (section 9.1.4). Nous avons montré que le salaire – être salarié, autonome - a sans doute eu une fonction importante dans un **processus identitaire** ayant permis la réhabilitation d'un soi probablement humilié à l'école : « *Vous savez quand vous avez un prof qui fait son cours et qui n'en a rien à foutre… »* (section 9.1.3).

Colin dit bien avoir aimé son apprentissage pour l'autonomie financière qu'il permettait. L'autonomie financière a constitué à la fois l'avantage qui a donné du sens à sa formation professionnelle, mais surtout le mobile à l'œuvre dans son implication à apprendre un métier puis à celle de travailler. Cela explique aussi que le statut indépendant soit fortement valorisé par Colin. Lorsqu'il met en avant la réussite de ses apprentis (section 10.1.2) - « *Les cinq qui sont encore dans la coiffure aujourd'hui, ils sont tous chefs d'entreprise. Ce qui veut dire que eux, ont réussi aussi*. » - le « eux aussi » renvoie à sa propre réussite, à sa la fierté d'être devenu chef d'entreprise - *« C'est une création, hein ! »* - après avoir travaillé pendant 28 ans en tant que salarié.

C'est enfin au travers des difficultés rencontrées dans sa mission que nous pouvons repérer que « être indépendant » grâce à l'argent est le principal mobile de son engagement dans son activité de tuteur. C'est pourquoi ce MA ne veut plus recruter des apprentis : « *Terminé. Pourquoi ? Parce que déjà premièrement je perds du temps, je perds de l'argent, y a pas toujours le retour, parce que il y en a beaucoup, ben à la fin de leur CAP, ben ils arrêtent… »*.

- **Eviter aux jeunes un parcours qui ne soit pas épanouissant**

Come, coiffeur

Come n'estimait pas être *« un très bon élève »* (section 9.1.1), et explique qu'avoir été un élève *« moyen »* (sic) a participé à la construction d'une image de soi dévalorisée : « *c'est toujours un peu difficile parce que il y a un égo quand même par rapport aux autres qui fait que…[silence]* (…) *par rapport aux élèves, à tous les copains tout ça*, (…), *et puis bon par rapport aussi à la famille*, (…) *un frère aîné donc bon je veux dire par rapport à lui, entre autres…* ».

Dans ce contexte, la réussite professionnelle a constitué « *un challenge* » pour Come, challenge concrétisé dans l'épreuve d'un apprentissage difficile parce qu'il « *fallait se battre pour arriver à quelque chose, il fallait être le premier, montrer ses dents, et puis bon il fallait montrer qu'on était capable de faire ça pour pouvoir le faire… »*

La restauration d'un « ego » malmené par l'image de l'élève « moyen »[61] a sans doute constitué le mobile de son engagement dans une rude bataille (se battre, montrer les dents…) de l'issue de laquelle dépendait la réussite de l'insertion professionnelle, le moyen de « montrer » aux autres sa propre valeur. L'atteinte de ces objectifs a eu un effet en retour sur l'image de soi – Come évoque sa *« carrière »* et *« la bonne image de marque »* de son équipe - et a rendu possible la constitution de nouveaux mobiles : « *Après 30 ans d'expérience, en fait ça permet… ce que vous avez appris vous, vous avez envie de le restituer tout au long du parcours professionnel ».*

Ainsi, Come investit activement son activité de tuteur parce qu'il a le désir de *« transmettre les valeurs que l'on a »*, pour *« mettre quelqu'un sur…dans son avenir, c'est important quoi. »* Son mobile est de contribuer à l'épanouissement des jeunes dans le monde du travail, ce dont rendent compte indirectement le sens des difficultés rencontrées dans la réalisation des objectifs qu'il s'est donnés - faire aimer le travail (section 10.1.2) : *« Il y a quelques années on pouvait s'épanouir dans le monde du travail, parce qu'aujourd'hui c'est complètement différent. »*

[61] Nous faisons l'hypothèse que Come se représentait au fond comme un élève non pas moyen, mais « mauvais », à cause précisément de son déni - *j'étais pas un mauvais élève* – et parce que lorsque nous lui demandons si cela était difficile d'être un élève « moyen », il nous répond par l'affirmative.

Selon Colin, il est difficile de « faire aimer le travail » car « *c'est le rapport au travail qui aujourd'hui n'est pas le même. Aujourd'hui, je pense qu'on est beaucoup plus tenté de vivre au jour le jour que, heu… voilà quoi.* »

« S'épanouir » a peut-être constitué un mobile ancien lié à l'activité scolaire, auquel il a dû renoncer : « *Ouais disons que j'ai pas eu cette possibilité peut-être de, disons, m'épanouir dans un milieu scolaire. C'est pas que j'ai pas… mais en fait, mes parents n'ont pas pu m'apporter, peut-être, ce que au niveau scolaire, ce qu'on peut apporter aujourd'hui à un enfant, je veux dire en donnant des cours…* ».

Ses parents n'ont pas pu permettre son épanouissement car ils ont contribué malgré eux à l'échec scolaire de Come à cause, selon lui, de leur origine ouvrière :

« *Mon père était dans le bâtiment donc je veux dire c'était pas non plus un milieu trop favorisé, un milieu très favorisé. Donc à partir de là, c'est vrai qu'ils ont eu du mal à aider, à nous aider.* »

Nous pouvons en déduire que le mobile de l'activité de ce tuteur – éviter aux jeunes d'avoir un parcours qui ne soit pas épanouissant - s'inscrit dans un processus projectif de réparation, de compensation de ce que ses parents n'ont pas pu lui apporter.

- **Etre le meilleur**

Charles, charcutier traiteur

« Etre le meilleur » a depuis longtemps constitué le mobile des activités mises en œuvre par Charles. Lors de son apprentissage, il nous explique que le « déclic », le facteur qui a éveillé le gout d'apprendre (section 9.3), « *où vous faites quelque chose qui vous plait énormément, et ça c'est plus une contrainte, une multiplication* » consiste à avoir été le meilleur : « *J'étais devant, meilleur apprenti de X., voilà, je voulais personne devant. Et ça c'est le déclic.* »

Aujourd'hui, professionnel accompli, investi dans de nombreuses et importantes responsabilités professionnelles qu'il énumère dans l'entretien, il bénéficie d'une *« **reconnaissance des pairs,** je m'occupe de gros concours internationaux, eh bien ça c'est la reconnaissance des pairs…* » Concernant sa mission de maître d'apprentissage, son ambition est de faire de ses apprentis une « ***élite**, par ce que ce qui pensent pas, quand ils arrivent, là, à mon âge, c'est qu'il faut les reprendre les affaires.* ». Charles se décrit comme un MA différent des autres : *« mais **moi je suis une exception… ».*** Il explique qu'il ne rencontre pas les mêmes difficultés relatives au comportement des apprentis parce que sa « notoriété » lui permet d'opérer une sélection parmi les prétendants à l'apprentissage : « *Je fais un choix quand même. Après, j'ai la facilité maintenant parce que **j'ai une notoriété,** entre guillemets, la notoriété d'un personnage que si tu passes avec (Charles), tu vas être formé. C'est tout. Là, j'en ai un qui a été faire un essai chez un étoilé, parce qu'il veut faire un BP*

cuisine, (…) Le gars (le chef étoilé), *il m'appelle et il me dit « bon, s'il est passé chez toi.. » Bon, il a été faire un essai, et a été pris de suite. Moi j'ai formé les charcutiers, j'ai formé les bouchers…*

La genèse de ces mobiles narcissiques se trouve peut-être au cœur de l'expérience scolaire. Nous avions vu que Charles témoignait d'une rupture dans l'autoévaluation de son parcours scolaire (section 9.1.1), qui s'améliore considérablement au CFA (*meilleur apprenti* !). Nous avons interprété le « déclic » comme l'éveil d'un désir de savoir, ravivé par une réussite permettant la réhabilitation d'un soi stigmatisé par un statut de mauvais élève. Dans l'après-coup de la réussite de Charles, avoir été « viré » du lycée prend l'allure d'une mauvaise plaisanterie : *« Moi je rigole de dire que le lycée X. s'est construit quand j'ai passé mon certificat d'étude, et qu'ils m'ont viré, ils ont pas voulu que j'y aille ! ».*

L'on ne peut pas ne pas entendre dans cet énoncé l'humiliation vécue par ce sujet « viré », ce sujet qui n'a pas existé pour l'école. La notoriété, qui se décline comme être le meilleur, une exception, une élite etc. est un mobile narcissique enraciné dans des processus identitaire de revalorisation de soi. Il conserve toute sa puissance d'incitation à agir, Charles est engagé dans de nombreuses activités au sein de l'artisanat, dont la formation des jeunes, qui toutes lui apportent de nombreuses gratifications narcissiques : « *Moi tous les miens tout ce que j'ai, enfin tous, 80 % sont installés, ou chef.* »

10.2.2. Prendre position dans la lignée familiale

- **Poursuivre la lignée familiale**

Thérèse, teinturière

Comme les MA étudiés par Ramé & Ramé (1995, p.55), Thérèse semble désabusée par la conception et la place de la formation professionnelle en France, considérée comme une voie de garage. Selon elle, les apprenties ne sont pas motivées car elles ont été orientées à cause de leur échec scolaire vers un métier manuel dévalorisé : « *et puis bon il y a des élèves aussi qui ne sont pas motivés, c'est-à-dire qu'on a considéré les métiers manuels, on les a un peu dévalorisés, donc c'est souvent des élèves qui arrivent là et qui sont en échec et c'est pas… Ils sont pas motivés quoi*. ».

Or Thérèse « *aime les tissus* », explique qu'elle est issue « *d'une famille de teinturier, mes grands-mères étaient lavandières, (…) De mère en fille, on a continué comme ça dans la filiale.* ».
Ce mobile initial qui a incité Thérèse à s'investir dans son activité tutorale répond à un processus identitaire, social – s'inscrire dans la lignée des femmes de la famille en choisissant le métier de teinturière. C'est pourquoi il est important pour elle de valoriser ce métier : « *On devrait valoriser un petit peu plus ces métiers. Moi je disais aux filles, vous allez trouver du travail, déjà ça c'est important à notre époque, enfin je ne sais pas mais il faut valoriser un peu ces métiers là en disant qu'on a*

affaire quand même à des tissus, des matières, enfin voilà, qu'elles peuvent créer une entreprise, elles peuvent être chef d'entreprise, enfin il y a tout un parcours ! Personne ne leur avait dit en fait, voilà. »

- **Se soustraire à l'autorité du père**

Batiste, plombier

Nous avons montré que pour Batiste, l'entrée en apprentissage a été vécue dans une logique d'accession à l'indépendance (section 9.1.4). Pour Batiste, « *La vie active, c'était une certaine autonomie, indépendance et à mon avis c'est le fait de couper le cordon avec la famille. Avec un père quand même assez sévère, il faut dire ce qui est, trop sévère. À un moment donné, c'est une façon à 16 ans de ne plus être dépendant de la famille qui bloque trop. C'est-à-dire que je suis un tempérament indépendant. J'aime voler de mes propres ailes. »*

Mobilisé par le désir de s'affranchir de la domination aliénante d'un père « trop sévère », Batiste s'est mis « à voler de ses propres ailes » en se formant non pas chez son père, plombier lui aussi, mais chez un oncle qui a vu en lui des *« capacités »*, en travaillant beaucoup pour accéder au statut d'artisan indépendant : « *C'est pourquoi quand je vois avec le recul, quand on voit ce que ça a donné avec mon frère et avec ma sœur, eh bien on retrouve deux personnalités bloquées. Et moi qui suis l'aîné, moi je suis parti. C'est comme ça, c'est ma personnalité. Et son entreprise, mon père l'a donnée à mon frère (…). Parce que comme il était soumis, mon frère, mon père a toujours pu… et même à 80 et quelques années il a la main prise sur l'entreprise. Il a 84 ans, mais il a toujours l'œil sur l'entreprise de mon frère ».*

« Voler de ses propres ailes » n'a pas été facile : « *Je suis parti avec zéro centime en poche, un crédit de maison, j'avais un crédit de 20 ans pour cette maison, donc il a fallu que je m'accroche. Il a fallu que je m'accroche, que je crée mon entreprise ».*

L'accession à l'indépendance s'est concrétisée dans la création de l'entreprise. On mesure toute l'importance et la valeur accordées par Batiste à celle-ci, instrument de sa liberté.

Dans cette perspective, on comprend que pour Batiste, l'autonomie puisse être un objectif de formation des apprentis – *moi j'aurais voulu qu'il soit autonome… Il avait déjà deux ans de formation, je me suis dit la troisième année je vais pouvoir lui confier des tâches sans problème en autonomie, et non, il avait besoin d'être assisté. Pour moi ce n'est pas une réussite si le jeune a besoin d'être assisté au bout de la troisième année de formation. Non, il n'arrivait pas à faire une installation en totale autonomie* – parce que l'entreprise, instrument de la liberté et de l'indépendance de Batiste, doit rester rentable :

« *Quand les entreprises voient qu'il faut payer le jeune sans éducation qui n'est pas rentable, ça coûte cher à l'entreprise. Pour après avoir des résultats… Si le jeune n'évolue pas, on se le coltine pendant*

deux ans mais ça coûte cher à l'entreprise, surtout dans la situation actuelle de crise, on ne peut pas se permettre… Donc on se dit bon, on fait un contrat, parce que le problème c'est qu'on fait un contrat et qu'on s'engage sur deux ans, c'est dur hein ! C'est dur s'engager sur deux ans pour l'entreprise, c'est pas évident…Parce qu'on nous reproche « vous ne gardez pas les jeunes dans vos entreprises ». Encore faut-il qu'il y ait du travail, et que le jeune ait le niveau d'autonomie. »

Se soustraire à l'autorité du père pour gagner son indépendance est le mobile qui a d'abord poussé Batiste à organiser sa propre formation professionnelle, et qui pousse encore aujourd'hui Batiste à s'investir dans sa fonction de tuteur. Nous comprenons ici le sens de l'activité de tuteur de Batiste : pour « voler de ses propres ailes », il faut pouvoir s'appuyer sur une entreprise « rentable » ; pour cela il faut former des jeunes et les amener à être rapidement autonomes afin de pouvoir les embaucher à la suite de leur formation, afin qu'ils contribuent à la bonne santé de l'entreprise, et donc à l'indépendance chèrement acquise de Batiste.

- **Ne pas décevoir le père**

Corentin, coiffeur

Le père de Corentin travaillait dans le bâtiment et dit-il, « *Quelque part, c'est par là que j'ai commencé* ». Il a fait un premier apprentissage dans ce secteur de métier, mais « *c'était loin d'être facile* » : *déçu par l'ambiance, ça y joue hein(…)…avec un langage qui était pas des meilleurs auquel on voulait pas travailler dans ce domaine-là, c'était des injures vis-à-vis des supérieurs, c'était des fortes têtes parce que c'était des maçons, parce que c'était… (…)Je me suis arrêté au bout d'un an, auquel voilà ce n'était pas du tout ce que je voulais faire*».

Le soutien et le conseil du père ont été décisifs pendant le temps de réflexion pris en famille pour décider de ce que Corentin allait faire. Voici ce qu'il en dit :

« Et pour raconter la petite histoire, je suis rentré dans la coiffure par hasard, parce que j'avais un copain qui ne savait pas faire grand-chose non plus, et en parlant comme ça, il était plutôt attiré par les chiens et il aurait voulu faire toiletteur pour chien. Et donc j'avais des parents, on a fait un conseil de table, et suite au conseil de table en parlant de ma motivation pour faire peut-être toiletteur pour chien, mon père a balancé : « eh bien quitte à être dans le poil à chien, soit dans le poil à homme et devient coiffeur [attends, coiffeur c'est quand même mieux, toiletteur pour chien ça n'a pas vraiment un avenir certain (…) c'est un petit peu hasardeux] ». Et j'ai pris les choses au mot. Et j'ai été voir mon coiffeur qui était un coiffeur hommes à l'époque, qui, lui, a su… et bien me transmettre quelque part, et bien une passion. »

Le désir du père pour Corentin est que son fils ait un « avenir ». Or Corentin ne sait pas trop vers quel métier s'orienter ; il veut seulement accéder rapidement au *« milieu du travail* » car il s'ennuie « *énormément* » à l'école (section 9.1.3).

Il s'engage d'abord une formation de métreur dans le même secteur professionnel que son père, puis présente à sa famille ses nouvelles « motivations » qui sont celles du copain auquel il s'identifie - *j'avais un copain qui ne savait pas faire grand-chose non plus.* Il se saisit de la proposition de son père – *« soit dans le poil à homme - coiffeur c'est quand même mieux ».*

Le père lui indique une voie d'accès que celle du bâtiment à l'avenir professionnel valorisé dans cette famille d'artisan mais aussi par Corentin lui-même, être un travailleur manuel : *« nous avons des métiers avec les mains et qui sont de plus en plus à valoriser, et je suis assez chauvin là-dessus pour valoriser l'artisanat. C'est vraiment quelque chose auquel je tiens beaucoup. Ça c'est important ».*

Cette proposition se présente d'abord pour Corentin comme une solution pour concilier ses objectifs : trouver un métier manuel autre que celui de son père, qui ait un avenir, mais sans trahir les valeurs familiales et surtout obtenir l'approbation du père. Cette dernière condition est importante, et n'a pas été aisée :

« *Quand j'ai annoncé à mon père après coiffeur, pourtant ça a été proposé par lui, coiffeur a une consonance pour un garçon un peu… vers l'homosexualité, tout ce qui fait un peu peur, une certaine appréhension… Je me suis fait chambrer par les collègues du bâtiment, parce que quand on dit coiffeur ça fait partie des choses… ''Attends, la folle du quartier'' ».*

Corentin s'est donc attelé à la tâche de prouver aux siens qu' « *ils se sont trompés, comme quoi il n'y a pas que ça ».* Il décrit longuement dans l'entretien comment il est parvenu à occuper des fonctions importantes aux seins d'associations de professionnels de la coiffure - « *je m'occupe des chefs d'entreprises puisque je fais partie de l'académie européenne de la coiffure, des chefs d'entreprises et puis en même temps des salariés, voilà. Et alors on partage tous une même passion ».* Il s'est inscrit dans des réseaux de professionnels dès son apprentissage, car dit-il « *il n'y a aucun coiffeur chez moi. J'ai toujours su que les réseaux c'était important. »* Il fait ainsi comme son père membre de la CAPEB[62], qui lui a transmis que « *ça fait partie des choses obligatoires, et quand on n'a pas compris ça, on n'a pas compris le reste. C'est comme ça que ça se passe. Surtout aujourd'hui si on cherche du travail* ». Son engagement dans la formation des apprentis participe du même mouvement d'inscription dans la tradition artisanale de formation, sur laquelle il tient de longs discours tout au long de de l'entretien.

L'organisation professionnelle de Corentin s'est constituée sur le modèle de celle de son père dans le secteur du bâtiment. Comme son père, Corentin est un homme ayant de nombreuses responsabilités,

[62] Confédération de l'Artisanat et des Petites Entreprises du Bâtiment.

de nombreux engagements professionnels. Corentin s'est fabriqué l'« avenir » que son père espérait pour lui, valorisant et valorisé par ses pairs et sa famille.
« Ne pas décevoir son père » est bien ici le mobile originaire qui l'a conduit, entre autres activités, à s'engager dans la fonction tutorale, laquelle participe à son inscription décidée dans la tradition héritée du père.

- **Etre reconnue par le père**

Coralie, Coiffeuse

Coralie a choisi le métier de coiffeuse malgré la désapprobation de son père : « *Mon père disait « non tu seras pas coiffeuse, c'est pas un beau métier »*. Il avait d'autres projets pour elle : « *mon père il aurait aimé que je sois dans sa société, il n'avait pas de garçon (…) j'ai une sœur qui était plus âgée, (…) et donc du coup j'étais son garçon manqué. Et donc après comme il a refait sa vie, il a eu un garçon et il s'est rabattu sur lui, c'est mon demi-frère, pour la société, voilà*. (L'héritier) *c'était moi à la base, et puis il aurait préféré que je sois secrétaire de direction pour diriger son entreprise, enfin voilà travailler avec lui, quoi. Mais moi c'était pas du tout ça, moi je voulais être coiffeuse* ! (*Rires) »*.
Le conflit s'est trouvé résolu par la survenue d'un héritier garçon, et le père cède sur le choix du métier devant la détermination du désir de sa fille, mais pas sur les ambitions qu'il a pour elle : *« Mon père me disait ''tu feras les plus grandes écoles de coiffure'', à l'époque les plus grandes écoles c'était à Londres, donc '' tu partiras à Londres, tu feras ce qu'il y a de mieux si tu veux être coiffeuse Tu feras la plus grande école qu'il y ait '' »*.
Corinne n'a pas fait les « grandes écoles », cela n'a pas été possible à cause du contexte de la séparation de ses parents. Cependant, elle a résolu le conflit de mobiles qui se présentaient à elle (ne pas décevoir les ambitions de son père, réservées à l'héritier de la famille, ce qui la condamne à se faire le « garçon manqué » *versus* être coiffeuse, décevoir le père mais imposer d'une certaine manière sa féminité) en se donnant comme objectif de son parcours de formation la réussite professionnelle. Elle a atteint son but, et ce faisant gagne la reconnaissance du père : « *Il est fier de moi aujourd'hui, il est très fier de moi d'avoir réussi à être patronne, d'avoir un salon* ».
Elle gagne également en estime de soi, ce dont témoignent ses réactions à l'obtention de la qualification de Maître artisan : *« Ah oui, ça m'a fait super plaisir, j'étais fière ! Ah oui ! Je l'ai affiché, et même les clientes étaient fières de voir que voilà c'est un salon reconnu. (…) Pour moi c'est une reconnaissance de mon travail, comme quoi je suis artisan, et artisan quand même ce n'est pas rien. Ah non non, moi j'étais très fière ! »*.
La qualification atteste au fond que Corinne n'est « *pas rien* », on mesure ici la force de l'appui pris sur la reconnaissance d'autrui dans la construction identitaire. (Par exemple, à propos de la pertinence du choix des apprenties qu'elle recrute, Corinne met en avant les félicitations qui lui sont faites :

« *J'ai toujours des compliments de toute manière, j'arrive à, je touche du bois, à faire toujours le bon choix ! »)*
Avoir un « salon reconnu » pour être elle-même reconnue est peut-être aujourd'hui ce qui mobilise Corinne dans son investissement à former des apprentis.

10.2.3. Satisfaire un désir

- **Avoir une vie, un statut, un métier, exister**

Patrick, pâtissier

« *Mais la formation, c'est la suite ! Nous on les a rachetées, les entreprises, on aimerait bien qu'il y ait la suite derrière. Et puis c'est l'artisanat, c'est la suite, voilà l'artisanat c'est… Je ne suis pas un anti industriel, mais c'est ce qui amène les hommes à avoir une vie, à avoir un statut, à avoir un métier, le fait d'exister*».

Cet énoncé très important rend compte à la fois du mobile qui a poussé Patrick à s'engager dans une activité tutorale: *« avoir une vie, un statut, un métier, le fait d'exister* », et des objectifs visés par son action de MA (les former pour qu'ils reprennent les entreprises). Patrick nous donne enfin accès au sens de son activité de tuteur : il s'agit pour lui de préserver l'avenir de l'artisanat.

- **Rester jeune**

Pascal, pâtissier-boulanger

Si Pascal partage avec d'autres maîtres d'apprentissage la représentation des apprentis selon laquelle *« Ils n'ont plus du tout la même vision des choses que nous »*, c'est pour préciser qu'ils n'ont plus la même vision des choses que *« nous il y a 10 ans en arrière »*. Nous avons été surpris par cette explication qu'il est le seul dans notre population à avoir donnée : les MA perdent patience en vieillissant, la différence d'âge s'accentuant ils comprennent de moins en moins les jeunes ; les jeunes ne changent pas, ce sont les MA qui vieillissent : *« Comment dire ? Un jeune qui s'en fout, aujourd'hui, ça va nous prendre le chou. Il y a 10 ans en arrière, je pense que j'aurais eu 40 ans il y a 10 ans en arrière, bon je les avais en plus, j'étais plus souple. J'acceptais mieux les choses. »*.
Nous soulignons ici ce passage de l'entretien, car nous voulons le mettre en perspective avec un autre énoncé, centré sur la même thématique liée à l'âge. Pascal regrette d'être « *beaucoup moins souple aujourd'hui, avec mon âge tout au moins… »*, et explique la satisfaction obtenue dans la formation des apprentis par la cure de jouvence et de remise en question qu'elle permet : « *Moi je dis c'est une remise en question. Ça permet de ne pas vieillir. Vous vous retrouvez qu'avec des jeunes quoi ! Bon c'est vrai que des fois c'est plus difficile que d'autres, mais heu… Non, ça vous remet en question* » (section 10.1).

Ainsi, si les objectifs liés à son action tutorale sont clairement de former les jeunes jusqu'à l'obtention d'un diplôme et d'en faire des bons professionnels, autonomes et efficaces (section 10.1.2 un mobile de son engagement dans son activité tutorale pourrait être celui de rester jeune.

Ce mobile est à mettre en perspective avec un mobile plus ancien, « grandir », lequel est en relation avec des processus de disqualification sociale que nous avions repéré en étudiant une dimension du rapport au savoir, celle du sens de son expérience scolaire (section 9.1.3) : *« L'école c'est l'école, l'école c'est pour les petits. Et à partir du moment où vous rentrez au CFA, vous passez apprenti, vous rentrez dans le monde du travail donc vous passez dans une autre catégorie de personnes »*.

Mobilisé par le désir de « grandir », Pascal s'est engagé dans l'apprentissage de son métier malgré la contrainte de l'éloignement familial, contrainte qui s'apparente pour lui à une forme d'exploit : « *Et encore pour être plus grand, moi je suis de Normandie, je suis monté à Paris faire mon apprentissage. Donc de là j'étais logé, nourri chez le patron, j'étais vraiment à 300 km de chez mes parents. Donc là j'étais vraiment à Paris, Paris. Loin de tout le monde. »*

Ainsi, l'engagement dans l'apprentissage du métier a été suscité par un premier mobile, « grandir », lequel a émergé d'un processus identitaire. Concernant l'engagement dans la fonction tutorale, un nouveau mobile est à l'œuvre, « rester jeune ». Ces deux mobiles ont en commun la question de l'âge : décidemment, Pascal n'est jamais à l'heure de son développement, soit trop « petit », soit trop vieux…

- **Revivre une relation mère-fille**

Fleur, fleuriste

La signification donnée par Fleur à la priorité qu'elle accorde à l'autonomie des apprentis renvoie à sa propre expérience de jeune professionnelle, qui, à 21 ans, a dû gérer seule le magasin de fleur acheté par ses parents : « *Quand vous ouvrez un magasin et que vous avez 21 ans, quelque part il vous faut quelqu'un derrière qui gère parce qu'on est bête à 21 ans, enfin on est bête… On n'est pas mûre ! On n'est pas mûre pour… Pour gérer… Voilà, c'est pas évident une boutique à 21 ans. »*.

Elle a retenu de ses débuts « peu évidents » que l'autonomie, la maturité dont elle a manquée, aurait pu considérablement faciliter ses débuts de jeune professionnelle. Le sens de la signification accordée à ses objectifs de formation est ainsi donné par son histoire de vie, expérience qu'elle projette sur celle de ses apprenties : *« Voilà, c'est important aussi de les laisser se débrouiller, voilà. Et puis dans la vie après, si elle a un magasin, il faudra qu'elle se débrouille. »* (Fleur).

Ce mécanisme de projection, mis en perspective avec la description que fait Fleur de la relation de grande proximité qu'elle a eu avec sa mère et maître d'apprentissage nous met sur la voie de repérer le mobile à l'œuvre dans son activité de tuteur.

Nous avions vu (section 9.2) que Fleur s'entendait si bien avec sa mère, travaillait si bien avec elle lorsqu'elle faisait son apprentissage qu'elle pleurait à l'idée de se séparer d'elle.

Aujourd'hui, Fleur témoigne d'une certaine manière de la difficulté pour elle à se situer en tant que « patronne » : *« Alors après je me prends pas pour la patronne, enfin je suis la patronne si vous voulez, mais s'il faut faire les carreaux je vais faire les carreaux. Elles font pas tout le temps le sale travail ».*

Elle privilégie des relations plus « familiales » avec ses apprenties : « *Non, non ici c'est plus familial. Mon père ils nous portaient des légumes, j'en ai à la toque, je leur en donne. Voilà, c'est…C'est plus familial que… Enfin, moi c'est mes petites… ».*

La signification de « c'est mes petites » est apportée lorsque Fleur a pris l'apprentie à témoin devant nous et lui a demandé : *« Est-ce que tu as quelque chose à dire à propos de ton maître d'apprentissage ? Est-ce que je suis un bon maître d'apprentissage ? Et je suis le patron ou une maman ? ».*

Ces indices nous permettent de penser que le mobile à l'œuvre dans l'engagement de son activité de tuteur n'est pas de prendre position dans la lignée familiale comme les MA précédents, mais est plutôt de reconstituer le mode de relation qui s'était noué avec sa mère, auquel elle tenait tant et n'a au fond jamais pu renoncer.

Ses critères de sélection en témoignent d'une certaine façon, puisque que c'est la qualité de la relation qui va être déterminante, plus précisément la capacité de l'apprentie à venir occuper une place de fille « mignonne » dans la relation d'apprentissage :

« Au début j'en voulais pas parce que il y a 20 ans je me suis brouillée avec une apprentie, elle est partie en claquant la porte en me disant que je la faisais chier, (rires) alors j'ai dit je veux plus d'apprentis, et pendant des années des années je n'ai pas pris d'apprentis.(…) , et puis il y a une petite apprentie qui est venue, elle a passé le CAP à G-P (école de coiffure, pas de formation en alternance), elle était mignonne (…) Alors voilà, ça fait que je l'ai pris elle, et puis une autre, et puis ça se passait bien, voilà… »

Si « ça se passe bien », si l'apprentie est « mignonne », alors elle accepte de la former. Celle-ci devient alors « sa petite » comme elle a été la petite de sa propre mère. Et elle-même devient sa « maman », plutôt que sa « patronne ».

- **Prendre du plaisir à enseigner**

Corinne, coiffeuse

Corinne : *« à la base je voudrais être prof. (…) Alors c'est ça qui est marrant, je n'étais pas super bonne à l'école mais de transmettre ça me plairait. C'est pour ça que j'ai passé le brevet de maîtrise. Là maintenant ça fait cinq ans que je l'ai, donc c'est vrai que pour le moment je me suis plus occupé de mon salon, c'était un salon qui fuitait vu que ma patronne était souvent absente comme elle était malade, maintenant c'est un salon qui tourne, alors j'y repense. »*

Nous avions vu que les objectifs conscients de Corinne en matière de formation étaient centrés sur la professionnalisation du jeune (section 10.1.2), *« parce qu'au début quand j'ai commencé ici j'étais toute seule, et mon but c'était de former quelqu'un et après de le garder, je voulais le former à ma façon. Pour moi d'avoir un apprenti, le but c'est de le garder ».*

La signification accordée à ce but est donné dans l'énoncé précédent qui montre que l'objectif premier qui justifie son investissement dans sa fonction de tuteur est de « faire tourner le salon », en attendant qu'il « ne fuite plus », de façon à pouvoir se consacrer à l'enseignement au CFA, « être prof ». Dans cette perspective, on peut supposer que qu'un mobile ayant contribué à son investissement de son activité de tuteur est bien celui de satisfaire son désir d'enseigner. Corinne valorise fortement son métier qu'elle décrit comme étant « une vocation » (section 9.1.4). Le désir de transmettre ses connaissances s'est alors peut-être constitué dans l'expérience de la transition collège/CFA (section 9.1.3) : « *L'école c'était pas mon fort, pas du tout (…), (au CFA) je faisais ce qui me plaisait, et c'était vraiment lié au métier que je voulais faire, donc même s'il y avait des choses qui ne servent à rien il y avait quand même des choses qui sont intéressantes.* » (Corinne).

Si Corinne dit bien qu'elle est mobilisée par le désir de transmettre dans son activité de tuteur « p*arce que s'il n'y a pas le désir de transmettre, ce n'est pas la peine de prendre un apprenti »,* le mobile d'enseigner a été déçu dans la réalité de la rencontre avec les jeunes, qui *« n'ont plus envie de… moins envie d'un certain métier (…) nous dans la coiffure on est réticent quand même (…) malheureusement la coiffure fait partie encore, ça a bien changé mais ça fait partie encore des métiers de voies de garage on va dire (…) elles* (les apprenties) *ont une mauvaise interprétation du métier ».*

Corinne dit avoir été « dégoutée » par le tutorat : *« moi je reste sur une mauvaise expérience qui m'a vraiment déçue, même dégoûtée ».*

Le but de l'action n'ayant pu être atteint, le mobile de Corinne peut trouver à se concrétiser dans une autre action : elle *« repense »* à un son premier projet, celui d'enseigner au CFA qui pourrait lui permettre de *« pouvoir montrer mon expérience acquise (…), de leur montrer hormis les cours basiques parce que il y en a quand même aussi, de leur montrer tout ce qu'on peut apprendre et toutes les différences qu'on peut avoir d'un salon à l'autre ».*

Prendre du plaisir à enseigner reste dans cet exemple le moteur de son investissement dans ses activités d'enseignement.

- **Privilégier la vie privée**

Ophélie, opticienne

Ophélie s'était engagée dans des études de droit qu'elle a arrêtées brusquement : « *Après j'ai eu ma première année, je suis entré en deuxième année, et puis là j'ai rencontr… j'ai fait ma vie, et j'ai décroché, et l'année d'après j'ai pas réussi à raccrocher. Enfin si j'ai raccroché j'ai eu mes partiels aussi, et j'ai arrêté 15 jours avant le DEUG…. »*
Ophélie précise : « *j'ai arrêté mes études parce que je pensais à autre chose ».*
Rappelons (section 9.1.4) que l'orientation vers la formation professionnelle a été impulsée par ses parents qui au bout d'un an d'inactivité lui ont dit « *maintenant il faut que tu fasses quelque chose* ». Ophélie a choisi l'optique par contingence, parce que, dit-elle, « *mon père avait un pied dans l'optique* (…) », *je voulais rentrer dans la vie active, et puis voilà.».*

On mesure la valeur accordée à cette rencontre (que nous supposons amoureuse[63]) par Ophélie quand on sait combien ses études de droit comptait pour elle : « *Vous savez, ça reste une passion, ça reste mon premier amour. (…) C'est vrai que ça n'a rien à voir avec l'optique, mais…* (silence) ». Ainsi, le plus important pour Ophélie est bien « la vie privée », ici la vie amoureuse très certainement. Elle y sacrifie ses études de droit, son premier amour (sic) parce que, dit-elle, « *je m'étais recentrée sur ma vie privée, tout simplement ».*

Le privilège accordé à « la vie privée » est bien à l'origine du mobile de l'activité tutorale d'Ophélie que nous pouvons définir comme « privilégier la qualité de la vie » en nous référant à ce que dit Ophélie des avantages dont elle bénéficie à avoir recruté un apprenti : « *(…) grâce à Adrien depuis quelques mois* ***j'ai quand même une qualité de vie,*** *quand c'est calme, parfois je m'échappe avant, j'ai pas le droit je sais mais, ça fait trois ans qu'il est dans le magasin, c'est bon quoi, je peux lui faire confiance, après…****Et puis je suis arrivée à un âge, moi j'ai encore des enfants jeunes,*** *quitte à pas me prendre… Si je suis seule au magasin, je pourrais gagner 1500 € mais il faudrait travailler 40 heures, 50 heures par semaine.* ***Alors je préfère gagner 500 €, et avoir quelqu'un qui m'aide.*** *J'ai la chance de pouvoir, donc…(…)* ***J'ai réussi à me reposer sur Adrien*** *qu'au bout de deux ans. »*

- **Prendre du plaisir à materner**

Constan, coiffeur

Lorsque nous lui demandons comment s'est passée son expérience de MA, Constan explique :

[63] Ophélie dira plus tard : « *Non, mais là on rentre dans ma vie. On ne va pas rentrer dans ma vie privée…* »

« *Alors avec le premier, très, très, très bien. Un garçon qui n'a pas un niveau scolaire très, très bon, une vie familiale très, très mouvementée donc il était assez perturbé, il a fallu faire un petit peu de social, disons…(…) apprendre notamment à se comporter, à s'habiller, à avoir une certaine tenue, changer son vocabulaire…(…) je ne pensais pas qu'il ait son CAP, et au final il a eu.* »

Les raisons de l'enthousiasme mises en avant par Constan sont référées à ce qui habituellement définit les problèmes et difficultés liées aux caractéristiques des jeunes rencontrées par les MA : le niveau scolaire faible de l'apprenti, obtenir qu'il ait une tenue et une apparence correcte, qu'il se comporte correctement etc.

Comment comprendre ce paradoxe ? L'extrait de l'entretien suivant met l'accent sur le plaisir pris par Constan à offrir au jeune ce que, précisément, il n'a pas reçu de ses parents :

> *« C'est ce que m'avait dit ma maman - bon, c'est très bien ce que tu fais… - mais même la chambre des métiers me l'avait dit - …mais ne fait pas trop de social, c'est pas ton boulot -. J'ai dit « oui mais… » Moi je me rappelle de ce gamin, il a fallu lui apprendre à se comporter, à s'habiller, tout ça c'est l'éducation qu'il aurait dû avoir de la part de ses parents qu'il n'a pas eue. Et maman m'avait dit justement - toi tu as le chic, à chaque fois tu tombes toujours sur des cas sociaux.*

Ça vous déplaisait ou pas ?…

> *… Non non, au contraire,* ***j'étais investi complètement****, oui, oui, complètement.*

Il y avait une satisfaction ?

> *Oh oui, tout à fait,* ***autre que la coiffure, c'était vraiment d'avoir à encadrer ce jeune****, oui oui. »*

« Encadrer », dans ce contexte, c'est se substituer aux parents, dont il déplore longuement dans l'entretien la défaillance. Constan distingue bien la mission de formateur (autre que la coiffure) et celle, « sociale » comme dit sa mère, (maternelle, dirions-nous ?) dont il s'est acquittée. Le plaisir pris à ce maternage peut être mis en perspective avec la place centrale de la mère, des mères dans la vie privée et professionnelle de Constan. La sienne d'abord, qu'il appelle « maman » tout au long de l'entretien et dont le soutien paraît avoir beaucoup compté pour lui dans son parcours professionnel, et celles de ses apprentis : « *D'ailleurs moi les apprentis que j'avais, je disais « il faut que ta mère, ta sœur ou ta copine mais principalement ta mère vienne toutes les semaines au salon pour que tu t'entraînes », et puis comme ça, ça leur permettrait à elles de le voir en action, et puis moi de pouvoir discuter et échanger aussi avec la mère.* »

Les mères sont bien les partenaires privilégiées de Constan, incontournables pour favoriser la réussite du parcours de formation des jeunes.

Les indices recueillis dans le discours de Constan nous autorisent à supposer que les mobiles conscients, « *La formation c'est quelque chose que j'aime, le fait de transmettre son savoir, principalement oui c'est ça, transmettre au mieux le métier* », coexistent avec des mobiles beaucoup

moins identifiables, inconscients, en rapport avec le désir de materner que nous avons repérer plus haut.

10.3. Le sens de l'activité

Nous avons montré que les objectifs assignés par les MA à leurs actions tutorales (recrutement et formations) étaient diversifiés : centrés sur l'entreprise, sur l'apprenti, sur le MA lui-même, et/ou sur la tradition de l'artisanat (section 10.1). Concernant les mobiles étudiés ci-dessus, si leur constitution est éminemment singulière et n'a pu être décrite qu'au cas par cas, nous avons néanmoins proposé de les regrouper selon trois catégories (rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante, prendre position dans la lignée familiale et satisfaire un désir).
Nous avons mis en perspective les objectifs et les mobiles des MA, afin de reconstituer la trame du sens de l'activité de ces artisans MA et d'en proposer une interprétation.

- **Les objectifs de recrutement**

Tableau 28 : Les buts assignés à l'action de recruter un apprenti et leurs significations

Objectifs centrés sur le développement personnel du MA (11 MA)	- Pour le plaisir de transmettre ses connaissance et son savoir-faire (7 MA) - Pour obtenir la satisfaction de former des jeunes (4 MA) - Pour que l'expertise du MA soit reconnue dans le métier (1 MA)
Objectifs économiques liés à la logique de production de l'entreprise (8 MA)	- Pour former un jeune aux besoins de l'entreprise et le garder (4 MA) A défaut d'embaucher un salarié qualifié (3 MA) - Pour disposer d'une main d'œuvre bon marché (3 MA) - Pour bénéficier d'un coup de main (2 MA) - Pour dynamiser l'entreprise (1 MA)
Objectifs altruistes, centrés sur le jeune (5 MA)	- Pour donner une chance aux jeunes (3 MA) - Pour apporter quelque chose à un jeune (1MA) -- Pour que le jeune obtienne son diplôme (1 MA)
Objectifs visant à perpétuer la tradition de formation de l'artisanat (3 MA)	- Pour perpétuer la tradition de formation de l'artisanat (3 MA) - Pour assurer l'avenir des entreprises artisanales (2 MA)

Recruter un apprenti apparaît ici comme une démarche orientée très souvent par la promesse d'une satisfaction liée au développement personnel qu'elle permet, même si des considérations économiques pèsent de tout leur poids sur l'investissement du tuteur. Ainsi, plusieurs buts peuvent coexister et être assignés à l'action de recruter. A titre d'exemple, pour Pascal, Floria, Constan et Corinne, le recrutement de l'apprenti apparaît comme un projet visant tout autant l'intérêt de l'entreprise que celui plus personnel du maître d'apprentissage lié à la valeur accordée à la formation, au plaisir qu'il a de transmettre ses connaissances.

Enfin, si des MA évoquent des objectifs similaires, les énoncés montrent qu'ils ne leurs accordent pas toujours le même sens. Ce résultat met l'accent sur les limites d'une enquête par questionnaire qui nous donne accès aux représentations socialement partagées mais pas à la façon dont chacun se les réapproprie et leur donne sens.

On mesure ici l'importance des enjeux liés à l'engagement des tuteurs dans la fonction tutorale, puisqu'il s'agit souvent à la fois de chercher à en retirer une satisfaction personnelle, un intérêt pour le jeune, et un bénéfice pour l'entreprise.

- **Les objectifs de formation**

Tableau 29 : Les buts assignés à l'action de former un apprenti et leurs significations

Aider un jeune à avoir son diplôme (8 MA)	Car cela lui permettra d'exercer un métier, d'avoir une vie Car c'est est le signe de l'efficacité de l'action tutorale
Former un jeune pour qu'il devienne un homme de métier à son tour et chef d'entreprise (8 MA)	Pour en faire un bon professionnel Pour qu'il devienne un artisan indépendant à son tour
Former le jeune pour qu'il devienne autonome et capable de travailler seul (6 MA)	Car il sera plus vite rentable dans l'entreprise Car cela facilite l'accession facilitée au statut de travailleur indépendant
Transmettre l'amour du métier (3 MA)	Car cela permet de motiver un jeune
Enseigner à l'apprenti la politesse, la courtoisie (2 MA)	Car cela permet d'adapter le comportement au contact avec la clientèle
Aider l'apprenti à s'insérer dans l'entreprise (1 MA)	Car cela permet de rentabiliser l'entreprise

Ces objectifs peuvent être classés selon l'accent mis plutôt sur une formation « scolariste » (aider le jeune à obtenir son CAP et/ou son BEP), ou mis plutôt sur une formation « professionnaliste » (Chapitre 1) : faire du jeune un homme de métier, l'amener à devenir autonome, lui transmettre les valeurs de l'artisanat, lui apprendre à être poli avec les clients, à s'insérer dans l'entreprise… Dit plus simplement, on forme prioritairement pour permettre d'obtenir un diplôme et/ou pour leur apprendre le métier. La plupart des MA (11/15) convoque simultanément ces différents objectifs pour définir leur mission. Les significations accordées à ces différents objectifs montrent que la coexistence des objectifs scolaire et professionnels est sans doute l'indice de l'appropriation par les MA des particularités du système de formation en alternance, qui nécessite de concilier les exigences de l'école (via le diplôme) et celles de la formation en entreprise.

L'analyse des mobiles rend bien compte de la manière dont chacun des sujets soutient ou a soutenu une position subjective. Malgré l'inévitable diversité de chacun de ces mobiles, nous avons pu les regrouper selon l'accent mis tel ou tel processus qui a initié leur constitution. Mis en perspective avec

les objectifs conscients que les MA visent en s'engageant dans leur mission de tuteur, ces mobiles nous donnent accès au sens de leur activité de MA. Nous en donnerons quelques exemples.

Tableau 30 : Les mobiles de l'activité

Rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante (5 MA)	- Prouver qu'elle n'est pas nulle -Etre revalorisée - Etre indépendant et accéder à une position valorisante - Eviter aux jeunes un parcours qui ne soit pas épanouissant -Etre le meilleur
Prendre position dans la lignée familiale (4 MA)	- Poursuivre la lignée familiale -Se soustraire à l'autorité du père - Ne pas décevoir le père - Etre reconnue par le père
Satisfaire un désir (6 MA)	- Avoir une vie, un statut, un métier, le fait d'exister -Rester jeune -Revivre une relation mère-fille -Prendre du plaisir à enseigner - Privilégier la qualité de la vie - Prendre du plaisir à materner

Ainsi, un tiers des MA s'engagent dans leur activité de tuteur pour rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante (section 10.2.1).

Si les effets de la démocratisation de l'enseignement ont engendré des phénomènes de ségrégation scolaire et sociale, l'analyse des mobiles montre que ces phénomènes ne deviennent déterminants pour les sujets qu'au travers des interprétations, du sens qu'ils leur accordent.

On mesure ici les ravages subjectifs dus aux identifications des élèves aux mauvais résultats obtenus (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011), à la disqualification et à l'humiliation des élèves en difficulté à l'école. On mesure également combien l'entrée en apprentissage, la voie professionnelle peut être non seulement une revanche sur le statut du mauvais élève (Moreau, 2003), mais surtout participe activement aux processus subjectifs de (re)construction identitaire et de (re)valorisation narcissique. Dans ce contexte, si l'orientation professionnelle a constitué pour beaucoup d'élèves disqualifiés et humiliés par leur expérience scolaire une solution subjective et sociale à la fois, la réussite sociale, soit l'insertion professionnelle et l'accès à l'indépendance dont témoignent les MA continuent, en retour, de produire leurs effets de réassurance et de valorisation. N'oublions pas que notre étude ne concerne que des MA, patrons de leur entreprise, qui à ce titre et selon les critères de l'artisanat qu'ils valorisent, ont réussi.

Nous montrons dans les sections suivantes que c'est le rapport établi entre les mobiles narcissiques et les objectifs assignés aux actions qui donne sens à l'activité de ces tuteurs.

10.3.1. Expérience scolaire et sens de l'activité

- **Pour les sujets mobilisés par la nécessité de rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante (section 10.2.1) :**

Floria voulant prouver qu'elle n'est pas « nulle » (mobile) se fixe comme objectif la réussite de ses apprentis (obtention du diplôme etc.). Le sens de son activité est d'assoir sa bonne réputation : « *Je suis surtout contente quand dans la profession elles vont se présenter et qu'on voit sur leur CV que c'est marqué (Magasin de fleur de Floria)* ». Le signifiant « nulle » renvoie au sens de l'expérience scolaire, où élève incomprise et mal jugée, Floria a gardé de son expérience scolaire un vif ressentiment contre le système scolaire.

Charles, en réaction aux humiliations scolaires est mobilisé par le désir d'« être le meilleur » (mobile) et s'est fixé comme objectif de faire de ses apprentis non seulement des hommes de métier, mais surtout « une élite » : l'atteinte de ces objectifs lui offre une « notoriété », le statut d'un homme d' « exception », lui qui a été « viré » du collège.

La valorisation narcissique mobilise Colette à s'investir dans sa fonction tutorale. Ainsi, « faire obtenir le diplôme » à ses apprentis (objectifs) lui permet de bénéficier d'une gratification personnelle (mobile). Le sens de son activité est bien de réhabiliter un soi humilié à l'école.

Colin a subi son orientation et n'a pas choisi son métier, être salarié lui a probablement permis de se soustraire à une image d'élève humilié par ses échecs. Mobilisé par le désir d'être indépendant et d'accéder à une position valorisée en gagnant de l'argent, il recrute des apprentis avec l'objectif (déçu) de rentabiliser son entreprise. Le sens de son activité est qu'elle est censée lui permettre d'accéder à une position plus reconnue, autre que celle de celui dont on « rien à foutre ».

Come est mobilisé par le désir d'éviter aux jeunes un parcours qui ne soit pas valorisant. Nous avons repéré que ce mobile est lié à la nécessité de restaurer un « ego » malmené par une représentation de soi en tant qu'élève peu valorisée « par rapport aux élèves, aux copains, au frère », et à un désir d' « épanouissement » dans le milieu scolaire auquel il dû renoncer à cause, selon lui, de ce que son père, ouvrier, n'a pu lui donner. Ses objectifs sont de « faire aimer le travail » aux jeunes. Le rapport entre mobile et objectif indique que son activité lui permet de se substituer au père, en faisant ce qu'il n'a pu faire pour lui : favoriser l'épanouissement des jeunes.

10.3.2. Histoire socio-familiale et sens de l'activité

- **Pour les sujets mobilisés par la nécessité de prendre position dans la lignée familiale (section 10.2.2)**

Pour d'autres sujets, c'est en examinant la façon dont à l'adolescence ces MA ont trouvé un nouveau mode d'être, leur manière d'assumer une nouvelle position subjective dans l'environnement familial,

que nous avons repéré les mobiles actifs dans leur investissement de MA. Ces mobiles, dans leur rapport avec les objectifs conscients décrits par les MA, nous ont permis de mieux comprendre le sens de leur activité.

Ainsi, Thérèse veut s'inscrire dans la lignée des femmes de sa famille en exerçant le métier exercé de mère en fille ; cette inscription participe à sa construction identitaire et sociale, c'est pourquoi il est important pour elle de valoriser ce métier (objectif assigné à la formation des apprentis).

Pour Batiste, il s'agit de se soustraire à l'autorité du père pour gagner son indépendance, concrétisée par l'appui pris sur la rentabilité de son entreprise ; pour cela il faut former des jeunes et les amener à être rapidement autonomes afin de pouvoir les embaucher à la suite de leur formation (objectifs), afin qu'ils contribuent à la bonne santé de l'entreprise, et donc à l'indépendance du MA.

Corentin a choisi un métier (coiffeur), peu valorisé par un père artisan dans le bâtiment qui semble partager les valeurs « viriles » de ce milieu ouvrier (Willis, 1977) car il risque de passer pour la « *folle du quartier* ». Mobilisé par le désir de ne pas le décevoir, Corentin doit prouver à son père qu'il « s'est trompé », et doit se construire « un avenir » valorisé. Les objectifs de recrutement des apprentis visant la rentabilité de l'entreprise, comme celui de réussir l'intégration du jeune au sein de l'équipe afin de « faire avancer » le salon, favorisent l'établissement de la preuve de la vitalité du salon de coiffure et donc celle de sa réussite professionnelle et sociale, réussite qui réhabilite Corentin aux yeux de son père.

Corinne, enfin, veut elle aussi être reconnue par son père. Nous avons montré que le moyen d'obtenir cette reconnaissance était d'avoir un « salon reconnu » Dans cette perspective, il faut que « ça tourne » : elle recrute ses apprenties en se donnant comme objectifs de les former à sa façon pour les embaucher ensuite (section 10.1.1). Il faut enfin veiller au comportement des jeunes vis-à-vis de la clientèle et se donner comme objectif de se charger de leur éducation lorsque celle-ci est défaillante (section 10.2.2).

10.3.3. Position subjective et sens de l'activité

- **Pour les MA mobilisé par un désir singulier :**

Nous avions vu que pour Patrick, les objectifs visés par son action de MA (former les jeunes pour qu'ils reprennent les entreprises) visait la réalisation d'un objectif premier, préserver l'avenir de l'artisanat, lequel est fortement dépendant de ce qui le mobilise, soit « avoir une vie, un statut, un métier, exister ». Le sens de son activité est existentiel.

Pascal est mobilisé par le désir de « rester jeune ». L'un de ses objectifs de recrutement (section 10.1.1) vise la satisfaction qu'il trouve à former les jeunes, car cela lui permet, dit-il, « de ne pas

vieillir ». Le rapport entre son désir de rester jeune et l'une de ses raisons de recruter des apprentis donne un sens à son activité de tuteur, celui d'être une cure de jouvence.

Ophélie est mobilisée par la priorité accordée à sa vie privée. Ses objectifs de recrutement et de formation visent en fait à former efficacement un apprenti afin que celui-ci parvienne à la seconder efficacement, pour qu'elle puisse se « *reposer* » sur lui, pour qu'elle puisse enfin « *s'échapper* », et donc profiter de sa vie privée (*moi j'ai encore des enfants jeunes).*

Au terme de ce chapitre visant l'analyse des mobiles et des objectifs de l'activité, nous avons pu montrer l'intérêt du modèle proposé par Leontiev (1975) pour opérationnaliser l'analyse des pratiques tutorales. Il nous a permis d'en saisir la complexité, tissée par le sens accordé par le sujet à la diversité de ses expériences de vie (scolaires et sociales, familiales, développementales, subjectives…).

L'histoire de Colin (annexe 3, p.79) est à ce titre exemplaire. Ce dernier, s'investit en effet dans son activité de tuteur pour retrouver un statut plus valorisé que celui qu'il avait lorsque « *les profs n'en avaient rien à foutre* ». Renouer avec une place identique apparaît insupportable pour lui. Il témoigne de sa souffrance subjective lorsque ses apprenties ne le reconnaissent pas comme l'expert qu'il s'efforce d'être : « *moi j'ai vécu un calvaire pendant 4 mois* […] *oui, elle (l'apprentie) a remis ma formation en question, elle a remis ma formation en question* […] *des gens comme ça moi j'en veux plus, c'est fini. À ça c'est terminé. Ah ! Moi des gens qui se permettent de dire à quelqu'un qui a presque 30 ans de formation que son devoir, c'est de former !* […] *Oui, moi, ça a été une très mauvaise expérience. J'ai passé du mois de février jusqu'à… En fait elle a posé sa démission la semaine dernière, jusque-là j'ai pas dormi* ».

Pour tous les MA rencontrés, l'enjeu est important. L'exercice de la fonction de tuteur s'étaye toujours sur une position subjective qui engage le sujet au point qu'il puisse - s'il n'y prend garde - s'y perdre. Etre MA relève toujours d'un pari risqué. Comme pour les jeunes dont ils assurent la formation (Capdevielle-Mougnibas & Courtinat-Camps, 2013), la relation à l'autre du couple apprenti-MA peut constituer, pour eux, une source de satisfaction importante, être le vecteur de tous les bonheurs mais aussi de tous les dangers.

Chapitre 11. Discussion et conclusion générale

Dans un contexte où les pratiques de tuteurs apparaissent peu définies et souvent réduites à un ensemble de compétences pédagogiques et sociales renvoyant à l'acquisition de savoir-faire et de savoirs-être (chapitre 3), nous avons dans le cadre de cette étude donné la parole aux MA et analysé la manière dont ils conçoivent leur rôle et leurs missions dans la formation des apprentis.

Au terme de cette recherche, nous avons montré la pertinence du cadre de référence théorique que nous avions choisi pour étudier le rapport au savoir des artisans MA et la diversité des pratiques tutorales.

11.1. Contributions à la recherche fondamentale : synthèse des principaux résultats

Nous avons d'abord montré qu'il existe une diversité des modalités d'exercice de la fonction tutorale des MA, dont nous avons construit une typologie. Nous avons également repéré l'existence de la diversité des formes de rapport au savoir au sein de notre population d'étude. Enfin, nous avons montré que le rapport au savoir, plus particulièrement l'une de ses dimensions –le sens de l'expérience scolaire - influence l'activité tutorale en contribuant à la constitution des mobiles qui incitent les MA à s'investir dans leur mission.

11.1.1. Il existe une diversité des pratiques tutorales

- **La diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale**

A partir d'une analyse multi-variée nous avons d'abord montré qu'il existe une diversité des modes opératoires, en construisant une typologie dont les trois catégories se différencient principalement (Khi-deux très élevés) sur la base d'une hétérogénéité des formes de relations avec le CFA et les procédures de recrutement (dossier écrit versus entretien uniquement) (section 8.3).

Nos résultats montrent qu'il n'existe pas une seule manière de concevoir et d'exercer la fonction de tuteur.

Nous avons ainsi identifié trois modes d'exercice de la fonction tutorale.

Dans la classe 1, les pratiques de coopération avec le CFA sont mises en avant. L'engagement dans l'alternance spécifie cette classe, avec une participation active (« toujours ») des MA aux réunions organisées par le CFA, la prise en compte des enseignements dispensés par le CFA pour l'organisation de la formation du jeune, l'aménagement du temps de travail de celui-ci qui vise à favoriser la réussite de la formation théorique apportée par l'école.

Le deuxième profil se spécifie par l'absence de contacts avec le CFA (classe 2) et le développement d'une relation uniquement centrée sur l'apprenti. Dans ce profil existe un positionnement « jamais » quasi systématique sur la plupart des items relatifs à l'organisation de la formation de l'apprenti. S'agit-il d'une forme de rapport spécifique à tout ce qui touche la question de l'organisation de la formation ? Un style « indépendant » plus affirmé? Au contraire, les deux autres profils ont des relations avec le CFA, mais entretiennent avec lui des rapports différents.

La forme de relation avec le CFA de la classe 3 pourrait être qualifiée de « pragmatique », puisqu'elle a pour objectif la vérification du comportement de l'apprenti au CFA sans véritable partenariat avec l'établissement. Les déplacements du MA au CFA et la participation aux réunions de MA sont rares.

Si nous retrouvons certains types de pratiques souvent décrites dans la littérature comme « spontanées, improvisées » (Kunégel, 2011), nos analyses montrent la nécessité de sortir d'une représentation dichotomique qui opposeraient des bonnes et des mauvaises pratiques ou encore des pratiques « informelles » qu'il conviendrait de structurer (Geay, 1998 ; 2007) à des pratiques formalisées inscrites dans un dispositif curriculaire.

Pour dépasser ce simple niveau du constat et nous engager dans une perspective plus explicative, nous avons sélectionné pour chaque catégorie, 5 sujets mettant en œuvre chacun de ces modes d'exercice.
Nous avons pour chacun d'entre eux menée une analyse de contenu visant principalement à étudier les actions et mobiles qui organisent leur activité.

- **La diversité des objectifs de l'action tutorale**

Nos analyses qualitatives montrent comme pour l'étude extensive (section 8.1) l'existence d'une diversité des objectifs que les MA assignent à leurs actions. Nous avons pu constater que l'analyse des entretiens n'avait pas permis d'identifier des objectifs différents de ceux pris en compte dans le questionnaire, montrant ainsi la pertinence de l'outil construit à partir de notre étude exploratoire pour étudier cette dimension. Nous avons choisi pour les catégoriser de garder la même terminologie utilisée pour l'étude extensive. Nous avons ainsi repéré trois grandes orientations visées par ces objectifs : l'intérêt personnel du MA, l'intérêt de l'entreprise, et celui du jeune.

Concernant les objectifs de recrutement d'un apprenti, nous avons repéré l'importance des objectifs centrés sur le développement personnel. La plupart des MA (11/15) disent éprouver du plaisir à transmettre leur connaissance et leur savoir-faire, et à former les jeunes.

La moitié de la population recrute avec des objectifs économiques, visant à favoriser la rentabilité de l'entreprise. Il s'agit pour certains de faire face avec plus de souplesse à un marché de l'emploi décrit comme particulièrement contraignant ; une minorité recrute afin de s'assurer par la formation des apprentis de l'avenir des entreprises artisanales. L'analyse des mobiles de l'activité

montrera les enjeux sociaux et subjectifs qui rendent compte de la valeur accordée à « l'entreprise », qui ne saurait se réduire à une fonction économique.

D'autres objectifs participent d'un processus d'intervention sociale, visant à aider, donner une chance à un jeune : pour certains MA, cette solidarité active est justifiée par le contexte de la crise de l'emploi qui touche durement les jeunes, pour d'autres ces objectifs seraient plutôt générés par un processus d'identification à l'apprenti – l'expérience vécue du MA qui a peiné lui-même à trouver une entreprise qui veuille bien l'accueillir, qui justifie la nécessité d'aider l'apprenti.

Concernant la formation et la socialisation professionnelles, l'objectif visant à aider un jeune à avoir son diplôme recueille l'adhésion d'une bonne moitié de notre population (8 MA), alors que dans l'enquête extensive, seulement 19% des MA ont considéré cet objectif comme une priorité (section 9.1.2). L'analyse du sens accordé à cet objectif par chaque MA fait apparaître une fois encore des processus d'identification à l'apprenti : pour certains MA, le succès attendu du jeune vise à valoriser en retour le MA qui l'a formé ; pour d'autres MA, le diplôme, réduit à sa fonction d'accès à l'emploi, permettra au jeune d'exercer un métier, d'avoir une vie.

Les objectifs relatifs à la formation professionnelle sont également largement privilégiés par les MA, qui se donnent comme but de former un futur homme de métier en lui transmettant les gestes professionnels, et les attitudes et comportements requis dans le contact avec la clientèle. Il s'agit de parvenir à rendre le jeune autonome et capable de travailler seul. Cet objectif est expliqué de différentes façon : l'autonomie permet selon certains MA de favoriser l'accession à l'artisanat des jeunes considérés comme « la relève » des artisans ; pour d'autres, il s'agit de favoriser la rentabilité de l'entreprise en formant un jeune qui n'aura plus besoin d'être assisté. Des MA se donnent aussi comme objectifs de transmettre l'amour du métier, parce que le jeune sera plus motivé pour s'impliquer dans son apprentissage.

Les objectifs centrés sur les valeurs de l'artisanat sont peu présents dans le discours des 15 MA rencontrés dans le cadre des entretiens alors qu'ils apparaissent plébiscités dans le questionnaire. Le sens et la valeur qu'ils accordent à ces objectifs nous permettent de considérer qu'ils sont sous-tendus par le désir de transmettre les valeurs de l'artisanat (amour du métier, accession à l'indépendance en devenant patron, valorisation de l'homme de métier indépendant etc.)

Les analyses descriptives du volet extensif de la recherche ont montré l'existence d'une relation entre la typologie des modes d'exercice et les objectifs que les MA assignent à leurs actions (section 8.4). Rappelons qu'il ne s'agit pas d'un lien établi entre une procédure particulière (opération) et un objectif précis. Ces relations établies à partir de statistiques descriptives montrent seulement qu'à l'instant T du recueil de données un ensemble d'opérations et d'objectifs peuvent être considérées comme pouvant être associés par les sujets. Plusieurs de ces relations apparaissent assez cohérentes : Les artisans qui mettent en œuvre des modes d'exercice caractéristiques de la classe 1 ont des objectifs altruistes, tournés vers le jeune et des objectifs de nature à privilégier le développement personnel;

Ceux de la classe 3 se donnent des objectifs altruistes, tournés vers le jeune, ainsi que des objectifs économiques orientés par les intérêts de l'entreprise.
Nous avions fait l'hypothèse pour la classe 2 qui est la seule à entretenir « toujours » des relations avec l'apprenti « qui n'ont rien à voir avec la formation », qu'elle pourrait être caractérisée par un mode d'exercice de la fonction tutorale qui vise avant tout la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti. Il est difficile d'affirmer que cette forme de relation avec le jeune constitue un objectif en soi et qu'il prime sur des objectifs centrés sur les intérêts sociaux du jeune, ceux personnels du MA, ceux des intérêts économiques de l'entreprise.

Nos analyses qualitatives (section 10.1) nous ont permis de repérer combien le sens accordé à chacune des représentations des buts assignés à leur fonction était différent, d'un MA à l'autre : si les MA ont en commun le fait de se fixer des objectifs précis, similaires (recruter un jeune pour le plaisir de transmettre ses connaissances) ils sont loin d'accorder la même signification à ces représentations. Ce résultat montre plus généralement qu'un seul objectif ne saurait être « explicatif » des modes opératoires. A titre d'exemple le fait d'embaucher un apprenti pour « bénéficier d'un coup de main » ne prédit pas que le MA cantonnera l'apprenti à des tâches subalternes et donc éloignées du métier. Nous avons montré que même si les MA recrutent souvent par intérêt économique, ils peuvent aussi avoir à cœur d'aider les jeunes qu'ils forment à devenir des hommes et des femmes de métier accomplis.

- **La diversité des mobiles de l'activité tutorale**

Nos résultats montrent l'importante diversité des mobiles à l'origine de l'activité tutorale. Pour les étudier, nous avons élaborées pour chacun des sujets des « vignettes », en soumettant le corpus des entretiens à une analyse clinique et à nos interprétations. Nous avons pu reconstituer a minima la trame subjective qui a généré ces mobiles en analysant les « morceaux choisis » par les MA dans leur histoire. Ces morceaux choisis sont élevés au statut d'événement (du latin evenire, « advenir ».) par les sujets, puisqu'ils sont ceux qui font sens pour eux. Ils adviennent à un moment particulier de leur vie, souvent charnière comme le moment du choix d'orientation à l'adolescence par exemple. Ces événements, souvent reconstruits dans l'après-coup, ont pour fonction d'expliquer, de justifier, de rendre compte d'un choix, d'une difficulté, d'un désir. La façon dont le sujet dans les entretiens les a reliés entre eux, comme les morceaux d'un puzzle enfin reconstitué, donne le fin mot de l'histoire. Nous nous sommes intéressée à cette reconstruction symbolique, subjective et singulière des événements, soit à la vérité du sujet, et non pas à la réalité des faits. La diversité des mobiles est ainsi inhérente à la nature de ceux-ci, subjective et singulière.

On repère une fois encore la fonction subjective de l'activité tutorale qui ne peut se comprendre sans tenir compte de la manière dont elle vient aussi répondre à une problématique personnelle précise.

Au final, l'ensemble de ces analyses nous a permis de constater que, conformément au modèle de Leontiev, les MA pouvaient avoir des objectifs semblables et des mobiles très différents, des modes opératoires diversifiés avec des objectifs similaires, des objectifs multiples et des mobiles initié par un processus de même nature etc., des modes opératoires semblables et des objectifs hétérogènes. Il ne peut y avoir de relation de « cause à effet » prédictible pour l'ensemble des acteurs entre les actions et les opérations, entre les mobiles et les objectifs, puisque l'activité est « une structure faite de rapports internes et de tensions dialectiques entre les unités qui la composent, tensions et rapports qui, au travers de configurations toujours concrètes et singulières, permettent et caractérisent son mouvement » (Rochex, 1995, p. 44). Il serait faux de considérer que l'exercice de cette fonction relève uniquement d'une rationalité économique ou pédagogique : des enjeux subjectifs importants sont assignés à l'activité tutorale.

Ce constat est illustré dans les tableaux suivants, qui mettent en perspective les processus ayant généré les mobiles, les objectifs, et les sujets repérés selon leur affectation à un type d'exercices de la fonction tutorale :

Tableau 31 : Les mobiles, les actions et les opérations

Mobiles	Objectifs recrutement (action)	Objectifs formation (action)	Profils opérations
Rompre avec un processus de disqualification scolaire et accéder à une position sociale valorisante (5 MA) Profils 1, 2, 3	-Objectifs personnels, centrés sur le MA -Objectifs économiques, centrés sur l'entreprise -Objectifs altruistes, centrés sur le jeune -Perpétuer la tradition de formation de l'artisanat	-Aider un jeune à avoir son diplôme -Former un jeune pour qu'il devienne un homme de métier à son tour - Former le jeune pour qu'il devienne autonome et capable de travailler seul -Transmettre l'amour du métier	Profil 1 Profil 2 Profil 3
Prendre position dans la lignée familiale (4 MA) Profils 1, 3	-Objectifs personnels, centrés sur le MA -Objectifs économiques, centrés sur l'entreprise -Objectifs altruistes, centrés sur le jeune -Perpétuer la tradition de formation de l'artisanat	-Aider un jeune à avoir son diplôme -Former un jeune pour qu'il devienne un homme de métier à son tour - Former le jeune pour qu'il devienne autonome et capable de travailler seul -Aider l'apprenti à s'insérer dans l'entreprise	Profil1 Profil 3
Satisfaire un désir (6 MA) Profils 1, 2, 3	-Objectifs personnels, centrés sur le MA -Objectifs économiques, centrés sur l'entreprise -Objectifs altruistes, centrés sur le jeune -Perpétuer la tradition de formation de l'artisanat	-Aider un jeune à avoir son diplôme -Former un jeune pour qu'il devienne un homme de métier à son tour - Former le jeune pour qu'il devienne autonome et capable de travailler seul -Transmettre l'amour du métier -Enseigner à l'apprenti la politesse, la courtoisie	Profil 1 Profil 2 Profil 3

11.1.2. Il existe une diversité des formes de rapport au savoir des artisans MA

Conformément à la littérature, nos résultats (volets extensifs et qualitatifs) semblent témoigner d'une certaine homogénéité des formes d'expérience scolaire et de rapport à l'apprendre développées par notre population. Ces formes apparaissent même très proches de celles décrites à propos des apprentis et lycéens professionnels. Comme leurs apprentis, les MA insistent sur leur défiance et leur hostilité envers l'école (Moreau, 2003), donnent sens à leur orientation vers la formation professionnelle à l'aune de leur désamour de la forme scolaire (Moreau, 2003) ou encore développent un rapport pratique à l'apprendre (Jellab, 2001 ; Charlot, 2001 par exemple). Il importe d'approfondir ces résultats et de prendre en compte les rapports complexes qui existent entre ces différentes dimensions. A partir de cette perspective dynamique, nos analyses donnent à voir l'existence d'une hétérogénéité des formes de rapport au savoir au sein de notre population plus importante qu'il n'y paraît au premier abord. Nous présentons ici les résultats les plus saillants.

- **Les liens entre l'autoévaluation du cursus scolaire et la représentation de soi en tant qu'élève**

Concernant le sens de l'expérience scolaire, nous avons montré des formes d'autoévaluation des résultats obtenus à l'école qui varient peu selon le moment du cursus évoqué dans les entretiens (résultats « moyens » au collège puis bons au CFA pour une majorité de MA). Les MA estiment pour la plupart avoir eu dans l'ensemble un niveau scolaire correct, bien que la plupart d'entre eux ait redoublé au moins une fois au cours du cursus scolaire. L'analyse des entretiens nous a autorisée à faire l'hypothèse que ce paradoxe pourrait relever d'une forme de déni des difficultés scolaires antérieures permettant à ces MA de se soustraire au statut d'élève en difficulté qui semble avoir été le leur par le passé si l'on se fonde sur la présence d'au moins un redoublement dans leur cursus.

Pour autant, des différences apparaissent lorsqu'on envisage les liens existant entre l'auto-évaluation du cursus et la représentation de soi en tant qu'élève. Par exemple, les MA qui ont une représentation d'eux-mêmes en tant qu'élève valorisée peuvent faire état d'une vision linière du cursus scolaire (bons résultats tout au long du cursus), alors que d'autres mettent en avant une rupture dans l'autoévaluation de leur cursus. Inversement, certains MA qui estimaient ne pas avoir été vraiment conformes aux attendus du métier d'élève jugent néanmoins satisfaisant leur cursus scolaire.

Pour d'autres MA, l'école a été un miroir reflétant l'image des résultats scolaires auxquels ils se sont identifiés : ces MA détestent encore aujourd'hui le miroir qui reflète l'image humiliante des « mauvais » résultats qu'ils incarnaient. D'autres MA disent avoir rencontré humiliations et manque de respect de la part des enseignants de l'école, ce qui explique selon eux pourquoi ils n'aimaient pas l'école.

Il n'est ici pas question d' « anti-intellectualisme récurrent », mais bien de sujets adultes qui, lorsqu'ils étaient encore des adolescents, n'ont pas trouvé appui sur l'école pour construire une

identité valorisée. Les blessures narcissiques, sans doute nouées aux difficultés rencontrées dans les apprentissages, rendent compte et expliquent le désamour pour l'école de notre population. On mesure ici les ravages subjectifs dus aux identifications des élèves aux mauvais résultats obtenus (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011). La disqualification et l'humiliation qui en résultent créent le risque d'une fixation identitaire dont l'existence est attestée par certains des MA de notre population.

- **Les liens entre rapport à l'école et formes de rapport à l'apprendre**

De la même manière, le rapport à l'école (hostile pour la grande majorité) renvoie à des significations hétérogènes.
Le désamour pour l'école ne saurait s'expliquer uniquement par un processus d'appropriation des caractéristiques sociales d'une classe d'appartenance (Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995 ; Willis, 1977, etc.). Les MA donnent sens à ce désamour par des raisons d'ordres épistémiques et d'ordres identitaires. Certains n'ont pas aimé l'école parce qu'ils s'y sont ennuyés, n'étant pas parvenu à donner aux contenus de savoir qu'elle transmet du sens et de la valeur : l'influence du rapport épistémique à l'apprendre concernant le sens et la valeur accordés aux contenus de savoirs sur le rapport à l'école a bien été repérée.

- **Les liens entre rapport à l'école, représentation de soi en tant qu'élève et sens de l'orientation vers la filière professionnelle**

L'analyse du sens que les MA donnent à leur **orientation** vers la filière professionnelle nous permet de repérer également pour nos 15 MA combien l'entrée en apprentissage ou dans la voie professionnelle a été non seulement une revanche sur le statut du mauvais élève (Moreau, 2003), mais surtout a participé activement aux processus subjectifs de (re)construction identitaire et de (re)valorisation narcissique. Les choix de la filière professionnelle sont majoritairement étayés sur des raisons identitaires ou utilitaires, elles sont rarement externalisées. Le **désamour pour l'école**, mais aussi la **survalorisation du monde du travail**, ou encore une **« vocation »** pour un métier précis donnent sens à cette orientation, l'orientation subie à cause de l'échec (Charles, Fleur et Colin) n'étant que rarement évoquée.

- **L'orientation vers l'apprentissage est souvent une solution subjective et sociale**

Le choix du métier s'étaye également pour nos MA sur des raisons identitaires (vocation, choix plus rationnel ou encore expliqué par le désir de s'inscrire dans la tradition familiale). Il a plus rarement été imposé ou décidé par un parent (Ophélie, Colin, Fleur). Néanmoins, l'ensemble des MA a largement fait état de la satisfaction liée à l'orientation en filière professionnelle, et du métier appris et exercé

aujourd'hui. Dans l'après-coup de l'insertion professionnelle, ces adultes portent un regard très positif (idéalisé ?) sur leur propre expérience en tant qu'apprentis. Comme les apprentis décrits par Moreau (2003), ils mettent en avant des **avantages** tels que gagner un salaire - qui leur permet de revaloriser le statut d'apprenti souvent assimilé à l'échec scolaire aux dépens du statut lycéen. Ils expliquent aussi avoir bénéficié d'une relation privilégiée avec leur MA ; En quoi cette relation était-elle privilégiée ? Ces MA étaient enfin « traités d'égal à égal », « reconnus » et « respectés ». Cet « avantage » témoigne, nous l'avons montré, de la place d'exception que peut venir occuper un adulte auprès d'un adolescent, confronté dans cette période particulière de sa vie à des enjeux identitaires essentiels. Dans ce contexte, même les **difficultés** liées à leur apprentissage apparaissent pour les adultes accomplis qu'ils sont devenus, des avantages à faire valoir. Les MA n'ont pas compté leurs heures de travail quand ils étaient apprentis, ils ont été formé à la dure. Les énoncés témoignent d'une fierté à avoir supporté vaillamment la confrontation avec des tâches et des conditions de travail difficile. Cette confrontation réussie est fondamentale dans la « culture d'atelier » décrite par Willis, et signe l'appartenance à un groupe qui partage des « valeurs travail » souvent mises en avant dans les énoncés. Ils n'étaient peut-être pas des bons élèves, mais tous revendiquent avec fierté avoir été des « bons » apprentis. La dureté de l'apprentissage n'a jamais constitué une réelle difficulté, contrairement aux épreuves plus subjectives qui touchent à l'être du sujet. Ainsi, un tiers des MA ont tout de même évoqué des humiliations liées à leur statut d'apprenti au sein de l'entreprise, souvent mises en avant dans la littérature (par exemple Capdevielle-Mougnibas et al. 2008 ; Moreau, 2003). Tous sont coiffeurs, et ont de fait été confrontés à une clientèle exigeante et méfiante à leur égard. Tous également témoignent alors de la protection du tuteur dont ils ont pu bénéficier, et qui leur a permis de surmonter ces épreuves subjectives.

Dans ce contexte, même si l'orientation vers l'apprentissage relève d'un processus de ségrégation qui envoie les apprentis dans un système d'enseignement «dominé » (Palheta, 2012), il offre néanmoins des perspectives pour se (re)construire sur le plan identitaire. En effet, l'orientation vers l'apprentissage ne se réduit pas à la seule perspective d'une rupture avec la forme scolaire de transmission (Lahire, 1995) ou à une simple rationalisation dans l'après-coup de décisions d'orientation prises à la fin du collège, mais a constitué pour beaucoup d'élèves disqualifiés et humiliés par leur expérience scolaire une **solution subjective et sociale** à la fois : la réussite sociale, soit l'insertion professionnelle et l'accès à l'indépendance dont témoignent les MA, continuent, en retour, de produire leurs effets de réassurance et de valorisation. Nous verrons que ces processus jouent un rôle majeur dans leur souhait de devenir MA.

- **Un rapport épistémique à l'apprendre diversifié au sein de la population, en lien avec le sens de l'expérience scolaire**

Concernant le **rapport à l'apprendre**, nous avons retrouvé auprès d'un public adulte les principaux résultats mis en évidence par notre équipe auprès d'une population plus jeune en apprentissage salarié (Capdevielle et al. 2008b ; Capdevielle et al. 2013). Ainsi, apprendre n'a de sens pour une majorité de MA (12) qu'au travers du développement personnel qu'il permet (se cultiver, s'instruire, grandir), par curiosité ou par plaisir. Concernant le rapport épistémique à l'apprendre, nous avons des résultats quelque peu différents de ceux observés sur un public plus jeune. Ainsi, et contrairement à l'idée répandue selon laquelle les MA témoignent d'une grande hostilité à tout ce qui se rapporte à l'école (Ramé & ramé, 1995), les savoirs techniques et généraux enseignés par le CFA sont plébiscités par la moitié de la population. Pourtant, l'opposition entre savoirs théoriques et pratiques est souvent présentée dans la littérature comme une dimension spécifique du rapport au savoir en milieu populaire (Par exemple Charlot et al. 1999 ; Moreau, 2003 ; Ramé &Ramé, 1999) Nous avions repéré dans une étude précédente que « tous les savoirs, théoriques et pratiques, comptent à condition qu'ils contribuent donner un sens à l'expérience de la vie, dans ses multiples facettes. C'est ce point précis qui pousse ces sujets à s'engager dans l'acte d'apprendre » (Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2011, p. 265). Ce point est confirmé dans notre recherche. Certains MA expliquent qu'ils apprenaient ces matières théoriques par plaisir, parce qu'ils entrevoyaient l'usage qu'ils pourraient en faire dans la pratique du métier. Ces matières leur faisaient d'autant plus plaisir qu'elles leur permettaient d'obtenir de « bonnes notes » : on repère ici un lien entre le **sens de l'expérience scolaire** et le **rapport aux matières enseignées à l'école.** Les matières valorisées sont celles qui contribuent à la réussite scolaire, et par là à l'estime de soi en tant qu'élève.

- **L'école contribue à favoriser la socialisation professionnelle en inculquant la « discipline »**

Nos résultats ont également mis en relief la valeur accordée à la « discipline », un savoir-être dont ils disent avoir bénéficié à l'école. Etre discipliné, accepter de se soumettre à des règles, constituent pour les MA des prérequis nécessaires à la transmission des valeurs artisanales, qu'elles soient professionnelles ou idéologiques : « l'apprenti doit d'abord intérioriser le respect et l'obéissance au maître d'apprentissage avant de penser à toute autre acquisition. Cette règle est à la base du processus d'incorporation par lequel le corps mais aussi l'esprit de l'apprenti sont placés sous la responsabilité de son tuteur légitime : le maître d'apprentissage » (Ramé & Ramé, 1995, p.73). Dans ce contexte, l'éducation inculquée en milieu scolaire fait apparaitre l'école comme un partenaire essentiel, complémentaire, qui permet ainsi de faciliter l'intériorisation des rapports sociaux inhérents à l'entreprise. Ce résultat nous permet de nuancer l'attribution d'une « culture anti-école » à ce public,

démontrant ici encore l'intérêt d'une approche visant à faire surgir le sens que les sujets attribuent à leur représentation pour mieux comprendre les phénomènes observés.

- **Le rapport à l'apprendre évolue au cours de la trajectoire professionnelle**

Les différences observées entre certaines formes du rapport à l'apprendre d'un public apprenti/lycéen pro et celles des adultes anciens apprentis ou lycéens pro, nous autorisent à soutenir l'affirmation que le rapport à l'apprendre évolue au cours de la trajectoire professionnelle.

Ces MA ont été interrogés sur leur rapport à l'apprendre à l'école, au CFA, en entreprise, des années après leur formation professionnelle. Ils exercent le métier qu'ils ont choisi, sont tous patrons de leur entreprise, ont obtenu les sésames nécessaires à l'obtention d'un bon métier – diplômes, qualification - et même pour certains une « notoriété » valorisante.

Les différences entre les formes de rapport à l'apprendre des MA et ceux des lycéens professionnels étudiés par ESCOL pourraient s'expliquer par le moment particulier où les sujets ont été invités à expliquer le sens et la valeur qu'ils accordent à l'acte d'apprendre : l'avenir attendu et espéré donne sens au rapport à l'apprendre des lycéens de Charlot, la réalisation des attentes personnelles et professionnelles a contribué à l'évolution de celui des MA.

Charlot (1996, 2001) met l'accent sur l'importance du rapport au temps lorsqu'on analyse le rapport au savoir. Les jeunes lycéens étudiés par ESCOL étaient invités à hiérarchiser leurs apprentissages et à expliciter leurs attentes. Selon Charlot, (2001, p. 48) « la constellation études-diplôme-travail est au cœur de leur travail », ils apprennent pour avoir plus tard un travail, un emploi, un bon métier, une « bonne vie », et cette trajectoire passe par l'obtention de diplômes. Le savoir ne fait pas partie de cette constellation, seulement 13% des élèves étudiés par Charlot évoquent « savoir plus », « apprendre plus », « découvrir des choses », « la culture », « réfléchir » ou « lire et écrire » comme étant important ou comme quelque chose qu'ils attendent (p. 50).

Nos MA ont un **rapport à l'apprendre** qui fait sens au travers de l'insertion professionnelle et de la réussite personnelle, mais aussi et majoritairement pour la place accordée au **développement personnel** et au **plaisir de savoir**. L'anxieuse incertitude des jeunes adolescents face à un avenir incertain a cédé la place à un rapport au monde plus serein, plus réflexif, d'adultes fiers d'avoir réalisé leurs projets. Dans ce contexte, si les savoirs utiles à la réalisation des projets professionnels restent encore largement privilégiés, d'autant que les MA sont en charge de les transmettre à leur tour aux apprentis, l'acte d'apprendre et de transmettre, débarrassé de ses exigences utilitaires, est aujourd'hui pour ces adultes accomplis une source de plaisir, valorisante et valorisée.

11.1.3. Le sens de l'expérience scolaire en lien avec l'histoire socio-familiale joue un rôle dans la constitution des mobiles de l'activité

Nous nous étions demandé en commençant cette étude si le rapport au savoir des MA pouvait avoir une influence sur l'activité tutorale. La relation entre ces deux variables est apparue dans l'analyse des mobiles de l'activité. Les liens qui existent entre les différentes dimensions du RAS, rapport à l'école, représentation de soi et sens de l'orientation vers la filière professionnelle, ont été rappelés plus haut (section 11.1.2). L'analyse des mobiles révèle le rôle de ces dimensions sur l'activité tutorale, et montre que l'influence qu'elles peuvent avoir sur les mobiles dépend souvent de l'histoire socio-familiale.

- **Le rôle du sens de l'orientation sur les mobiles de l'activité est influencé par l'histoire socio-familiale**

L'analyse des mobiles de l'activité nous a permis de repérer le rôle du sens de l'orientation professionnelle et du choix du métier sur les mobiles de l'activité.

Cette relation est bien repérable chez Patrick, Thérèse, Batiste, Corentin, Corinne, Colin et Come. Elle est influencée par l'histoire socio-familiale des sujets. Ainsi, plusieurs MA ont choisi de s'investir dans la fonction de tuteur pour s'inscrire ou au contraire déroger aux attentes familiales qui ont marqué leur trajectoire.

A titre d'exemple, trois MA issus d'une famille d'artisans ont pris appui d'une façon singulière sur l'héritage familial des valeurs de l'artisanat. L'artisanat, c'est « *la vie active* », « *une certaine autonomie* », « *indépendance* » (Batiste), c'est exercer un métier manuel garant de la valorisation de l'artisanat (Corentin), c'est « *être patronne, avoir un salon* » (Corinne). On repère chez Batiste comment l'étayage sur l'héritage des valeurs de l'artisanat (indépendance) lui a permis d'une façon singulière de se soustraire à l'autorité du père en « *volant de ses propres ailes* » ; pour Corentin, l'appropriation décidée de cet héritage a constitué une stratégie subjective visant à ne pas décevoir son père : le métier choisi (coiffeur) étant perçu comme peu « viril » par un père travaillant dans le bâtiment ; pour Corinne, l'accession réussie à l'indépendance professionnelle lui a permis de gagner la fierté de son père qui avait pourtant d'autres projets pour elle.

L'exemple de deux MA issus d'une famille d'ouvrier illustre de la même manière le rôle joué par l'histoire socio-familiale sur le sens de l'activité de tuteur. Come explique son échec scolaire par l'origine ouvrière de son père : « *Mon père était dans le bâtiment donc, je veux dire, c'était pas non plus un milieu trop favorisé, un milieu très favorisé. Donc à partir de là, c'est vrai qu'ils ont eu du mal à aider, à nous aider.* ». Nous avons dit que le mobile de l'activité de ce tuteur – éviter aux jeunes d'avoir un parcours qui ne soit pas épanouissant - s'inscrivait dans un processus projectif de réparation, de compensation des difficultés parentales. Nous voyons ici l'incidence indirecte de

l'histoire socio-familiale de Come sur le sens de son activité de tuteur, via le mobile qui l'a incité à s'y investir.

Colin, fils d'ouvrier, est resté ouvrier lui-même pendant 18 ans avant de créer son entreprise. Nous avons défini le mobile de son activité tutorale comme étant l'accession à l'indépendance afin d'accéder à une position valorisante. Cette indépendance passe par le fait de gagner de l'argent : « *Moi ma motivation personnelle en tant qu'ouvrier, et qui l'a toujours été en tant qu'ouvrier, c'était mon salaire.* ». Colin semble dire ainsi qu'il partage avec la classe ouvrière dont il est issu la valeur accordée au salaire. Nous voyons ici une incidence indirecte de l'histoire socio-familiale de Colin sur le sens de son activité de tuteur, puisqu'il s'agit pour lui de sensibiliser les apprentis à l'importance de mériter son salaire.

Ainsi, le fait d'être un « héritier » des valeurs de l'artisanat en étant issu d'une famille d'artisan, mais également d'avoir été fils d'ouvrier et d'avoir bénéficié d'une promotion sociale en accédant à l'artisanat, peut donner sens à l'activité des MA. Ces résultats montrent comment des dimensions du rapport au savoir, les mobiles de l'activité et l'histoire socio-familiale peuvent se nouer dans des rapports d'influence réciproques qui témoignent de processus d'intersignification mis en œuvre.

- **Le rôle de la représentation de soi en tant qu'élève joue un rôle sur la constitution des mobiles de l'activité**

Le rôle de la représentation de soi en tant qu'élève, dont nous avons vu l'importance sur les autres dimensions qui constituent le RAS, est en ce qui concerne les mobiles de l'activité mis en évidence par nos résultats pour un tiers de la population rencontrée en entretien (5 MA). En effet, dans les entretiens, les MA témoignent au travers de leur récit de la mise en œuvre processus identitaires de revalorisation narcissique éminemment actifs, dont la constance peut étonner. Le récit de ces artisans témoigne de la manière dont ils s'appuient sur des processus identitaires de revalorisation narcissique pour tenir à distance la marque honteuse de l'image de mauvais élève qui était la leur durant leurs années de formation. Même à l'âge adulte elle continue de les stigmatiser et les contraint à maintenir actives des stratégies défensives (déni, attributions causales externes des difficultés…), mais aussi à s'investir dans des activités, qui leur permettent de préserver une identité toujours en devenir. Nous avions montré dans une étude précédente (Favreau & Capdevielle, 2011) que « cette fixation identitaire dévalorisante construite tout au long du parcours scolaire, continue de structurer le rapport au monde, même à l'âge adulte […] » (p. 264). Nos résultats contribuent à conforter cette assertion. La disqualification scolaire produit ses effets tout au long de l'existence mais peut aussi, au final, constituer un puissant moteur pour embrasser la fonction de MA. Pour certains sujets, l'activité tutorale contribue à un processus de réhabilitation d'une image d'un soi dévalorisé

11.2. Pertinence et validité de la recherche réalisée

La complexité de notre objet de recherche nous a conduite à privilégier une méthodologie mixte. Nous avons utilisé des données quantitatives, recueillies par questionnaire, et des données qualitatives, recueillies par entretiens semi-directifs. Nous avons fait usage d'analyses quantitatives (uni et multi variées) pour traiter les données du questionnaire, et d'analyses qualitatives (de contenu) pour les entretiens.

11.2.1. Intérêt et limites du volet extensif de la recherche

Le volet extensif de la recherche a présenté l'intérêt d'un apport de connaissances inédit sur les caractéristiques socio-biographiques des artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées, encore mal connue à ce jour. Nous avons également eu accès aux représentations que se font les MA à propos des objectifs qu'ils assignent à leurs missions, des modalités d'exercice qu'ils privilégient dans leur fonction tutorale, mais également à des représentations relatives à leur parcours de formation, l'expérience scolaire qui a été la leur, les rapports qu'ils entretiennent à l'apprendre et aux savoirs, etc. Nous avons pu contribuer à la connaissance des pratiques tutorales en construisant une typologie des modes d'exercice mis en œuvre au sein des entreprises.

Nous sommes consciente que l'accès à ces seules représentations constitue en soi une limite inhérente à un recueil de données par questionnaire lorsque nous nous donnons comme but de comprendre et d'expliquer les phénomènes que nous observons. C'est pourquoi l'usage du questionnaire a consisté à faciliter et à soutenir la compréhension de notre objet d'étude. Notre recherche est exploratoire, nous avons tenté d'établir l'existence d'une influence du rapport au savoir sur l'activité tutorale. Les analyses descriptives ont pour une part contribué à soutenir notre questionnement, le justifier, et nous ont mise en position de construire nos hypothèses en nous appuyant sur l'existence de relations entre certaines dimensions de la variable explicative (RAS) et certaines dimensions de la variable à expliquer (Activité).

Les méthodes quantitatives utilisées pour notre recherche ont visé à soutenir et faciliter la démarche qualitative qui est la nôtre : décrire des faits, pour en interroger le sens. Utiliser un questionnaire dans une étude qualitative a contribué à faciliter l'opérationnalisation de la recherche. S'intéresser à la construction du sens nécessite la rencontre au cas par cas, donc d'un nombre restreint de sujets. L'étude de l'activité de sujets rencontrés au hasard sur les seuls critères socio-biographiques (artisans maîtres d'apprentissage accueillant des apprentis inscrits en CAP ou BEP) aurait constitué un biais important : comment expliquer la diversité des pratiques tutorales si nous n'étions pas assurée que les MA rencontrés mettaient en œuvre des procédures et des moyens différenciés ? La construction d'une typologie des modes opératoires nous permis de constituer notre population sur des critères qui nous

assuraient de la diversité de leur manière d'exercer leur mission, nous mettant en posture de pouvoir nous atteler à la compréhension et à l'explication de la variabilité des pratiques de tuteur.

11.2.2. Intérêts et limites du volet qualitatif

Nous nous sommes efforcée de construire nos méthodes et nos dispositifs en cohérence avec notre *positionnement qualitatif* (Santiago-Delefosse & Rouan, 2001). Nous avons accordé la primauté à une psychologie concrète du sujet en tant que globalité en situation ; nous avons considéré le langage comme indicateur privilégié des modes d'expérience humaine ; nous avons modélisé le vécu des sujets en privilégiant l'analyse de l'activité dans son ensemble (les rapports entre ce qu'il souhaitent faire, ce qu'ils font, et ce pourquoi ils le font) sur l'objet, (les modes d'exercice) ; nous nous sommes attachée à ne pas réduire le sujet à un pur produit cognitif et/ou affectif, coupé du monde social et du sens de ses actes

L'expérience de notre recherche nous a enseignée en retour et confortée dans l'idée que nous devions privilégier une approche clinique afin de mieux saisir et comprendre pourquoi les sujets font ce qu'ils font. Notre expérience nous amène à penser qu'il est nécessaire, indispensable de nous intéresser tout particulièrement aux histoires de vies des sujets, aux liens qu'ils établissent entre les « morceaux choisis » de leur vie dont ils pensent qu'ils pourraient expliquer ce pourquoi ils font ce qu'ils font. Il est fondamental de privilégier l'anamnèse – l'histoire du sujet, sa vérité - dans nos entretiens si nous souhaitons comprendre ce qui se passe. S'il faut bien entendu diriger a minima un entretien de recherche, il est indispensable selon nous de laisser place à l'inattendu, à la surprise, de laisser le sujet aborder des thèmes en apparence « hors sujet » mais qui sont en fait toujours le produit de ses associations dans l'instant T de l'entretien et qui nous fournissent après coup la clé de l'histoire.

Concernant les analyses qualitatives, une limite de notre recherche réside sans doute sans le fait – inévitable – de l'implication subjective du chercheur dans la construction des données qu'il soumet à l'analyse et les interprétations qu'il en propose. Ces sujets ne sont pas nos patients en analyse, nous ne disposions que d'une heure d'entretien retranscrit pour faire nos études de cas. Nos « sources d'information » ont été la parole du sujet, les signifiants qu'il a privilégiés dans son discours, les associations et les liens qu'il a pu construire au cours de l'entretien. Nous nous sommes appuyée sur notre expérience de psychologue praticienne mais nous n'avons pas la prétention de considérer nos interprétations comme certaines. Simplement, nous pensons qu'elles sont plausibles, et préférables sans doute aux explications causales, « particulièrement lorsque pour parvenir à l'explication causale, nous sommes contraints d'artificialiser ce que nous étudions au point qu'il est difficile d'y reconnaître une représentation de la vie humaine » (Bruner, 1996, p. 18).

11.2.3. Intérêts et limites d'une stratégie de recherche mixte

La difficulté à rendre compte de la plasticité et de la complexité du comportement humain d'une manière qui réponde à des *critères de scientificité* nous a amenée à multiplier et à conjuguer les méthodes de recherche en pratiquant la triangulation (Pourtois & Desmet, 1997).
En effet, la dimension plurielle du comportement de l'homme oblige les sciences humaines à adopter une démarche relativiste : la multiplicité des points de vue permet de mieux cerner la complexité face à laquelle l'approche unique serait une voie plus stérile. Rendre compte de la richesse et de la diversité de l'homme impose de multiplier et de conjuguer les modalités de la recherche. Cette pratique est celle de la triangulation. Elle constitue aujourd'hui un critère de scientificité qui permet de prendre en considération la complexité de l'homme et la relativité des points de vue (Pourtois & Desmet, 1997).
Nous avons triangulé les sources : une population générale, 153 MA, puis un échantillon de 15 sujets rencontrés individuellement, au cas par cas. Nous avons opéré une triangulation méthodologique en appliquant deux instruments différents (questionnaire et entretiens semi-directifs) à l'objet de notre recherche, triangulation dont nous avons dit plus haut qu'elle nous a facilité l'accès au sens que les sujets accordent à leurs représentations.
L'utilisation complémentaire du questionnaire et des entretiens nous a permis au final de prendre en compte à la fois les représentations socialement partagées des MA à propos de leurs pratiques, à propos de leur parcours de formation, et le sens qu'ils accordent à ces représentations. La mise en perspective de ces données (triangulation) nous a offert l'opportunité d'analyser, de comprendre les résultats de l'étude extensive qui sans cela seraient restés uniquement descriptifs et/ou auraient risqué d'être soumis à des interprétations abusives. Les analyses statistiques ont servi de point d'appui pour nos analyses qualitatives, d'orientation clinique dans le sens où elles sont restées centrées sur le cas, sur la casuistique, privilégiant l'un, avant le multiple.

Si l'espace de recherche est avant tout un espace de liberté qui dépasse le clivage du quantitatif et du qualitatif (Pourtois, Desmet & Lahaye, 2006), la liberté que nous nous sommes octroyée n'a pas été sans nous poser une difficulté relative à la présentation des résultats.
Fallait-il séparer les deux volets de la recherche, résultats quantitatifs et résultats qualitatifs de l'autre ? Fallait-il présenter l'ensemble des résultats quantitatifs et qualitatifs concernant le rapport au savoir d'un côté, et ceux relatifs à l'activité de l'autre ? Privilégier une présentation en deux volets selon les méthodes utilisées ou une présentation des principales variables étudiées ? Nous avons essayé toutes les combinaisons auxquelles nous avons pensé, et au final avons choisi de privilégier un ordre logique, soumis à notre questionnement de recherche. Nous nous intéressons à une population encore peu étudiée ? Nous présentons les résultats socio-biographiques relatifs à la population générale, suivi de ceux de notre population d'étude (chapitre 7). Nous nous demandons s'il existe une diversité des pratiques au sein de cette population ? Nous présentons les résultats des analyses descriptives relatives

aux dimensions de l'activité accessibles par questionnaire (chapitre 8) : actions (via les objectifs) et opérations, dont nous proposons une typologie qui sert à établir l'existence d'une diversité des opérations et à constituer notre population rencontrée dans le volet qualitatif. A partir du chapitre 9, et avec le chapitre 10, nous nous consacrons au cœur de la thèse, soit à l'étude du RAS et de l'activité tutorale. Nous avons souhaité en privilégiant cette présentation mettre en relief l'analyse du rapport au savoir des sujets, et celle de l'activité, dimension par dimension, basées sur le sens et la valeur que les MA accordent à ce qu'ils font et ce qu'ils disent à propos de leur fonction tutorale. Nous avons voulu éviter le risque de mettre trop en avant l'abondance des résultats quantitatifs au détriment des résultats des analyses qualitatives, moins spectaculaires certainement, puisque relatifs à une population réduite, plus « discutables » sans doute puisque soumis à l'implication subjective du chercheur et non plus à la logique du chiffre, mais directement référés au niveau de connaissance que nous visions et qui concerne le travail de signification.
Nous espérons de cette manière avoir atteint nos objectifs de clarté et de rigueur.

11.3. Perspectives de recherche

Les nombreux résultats obtenus au cours de cette recherche nous ont conduite à considérer que le sens et la valeur accordée au parcours de formation personnel du MA ne constitue pas le seul processus permettant d'expliquer la diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale. D'autres dimensions, peuvent selon nous peuvent contribuer à expliquer la diversité des pratiques tutorales et pourraient faire l'objet d'études ultérieures.

11.3.2. Etudier le rôle de la représentation des apprentis

Ainsi, la représentation que se font les MA des apprentis qu'ils accueillent apparaît également influencer la façon dont les tuteurs exercent leur fonction tutorale. Dans le volet qualitatif, nous avons relevé de nombreuses occurrences relatives aux représentations que les MA se font des jeunes qu'ils accueillent. La contingence de la rencontre avec les apprentis peut remettre en question l'atteinte des objectifs que se fixent les MA, et, comme dans le cas de Colin (section 10.3), faire échouer la fonction de réparation narcissique de l'activité tutorale. Le sujet peut en être profondément affecté. Il nous semble que cette dimension pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure.

11.3.3. Contribuer à l'étude des inégalités scolaires et sociales

Les inégalités scolaires et sociales sont aujourd'hui un fait établi. Pourtant sur le plan scientifique, même si les avancées sont considérables, toutes les facettes du processus n'ont pas encore été

explorées. En témoigne la constitution du réseau de recherche Reseida [64]qui tente aujourd'hui de proposer une approche intégrative susceptible d'envisager la diversité des déterminants et processus en jeu dans la construction du phénomène. Créé en 2001, le réseau Reseida, travaille sur la question de l'inégalité scolaire en s'intéressant plus spécifiquement aux inégalités d'accès aux apprentissages. Il nous paraîtrait intéressant de ne pas limiter l'étude de la construction des inégalités à la seule institution scolaire et d'envisager cette question au sein même des dispositifs de formation professionnelle.

La formation professionnelle est-elle un lieu comme l'école où se construisent des formes d'inégalités spécifiques ? Doit-on considérer que l'entrée en apprentissage marque uniquement la fin du processus ségrégatif qui a conduit à l'orientation de l'apprenti vers ce dispositif ou au contraire peut-on envisager que d'autres formes d'inégalités sont générées au sein même des entreprises et des Centres de Formation ? Les différentes modalités d'exercice de la fonction tutorale peuvent-elles être à l'origine de nouvelles formes d'inégalités ? Les problèmes actuels liés au rapport entre l'offre et la demande actuelle de contrats d'apprentissage et l'absence de régulation institutionnelle de la recherche d'un maître d'apprentissage qui s'organise aujourd'hui sur la base du réseau familial de chaque apprenti tendent à montrer qu'il existe bien au sein des formations par apprentissage des sources d'inégalités qu'il conviendrait d'étudier davantage.

Enfin, bien évidemment, nos observations ont été réalisées dans le secteur de l'artisanat et concernent de ce fait un groupe social ainsi qu'un niveau de formation très spécifique. Il conviendrait de vérifier, dans le cadre d'une autre étude, qu'elles puissent être étendues à d'autres secteurs professionnels dans l'industrie ou encore dans l'apprentissage du supérieur. Néanmoins, nos analyses apportent un éclairage sur le secteur qui encore aujourd'hui accueille la majorité des apprentis. Elles offrent ainsi un cadre de réflexion susceptible de favoriser le développement d'actions en faveur de la professionnalisation des MA.

11.4. Contributions à la recherche appliquée : propositions pour l'action

Quels éléments de réflexions et enseignements peut-on retenir de ces analyses pour contribuer au développement des formations par apprentissage en Midi-Pyrénées ?
Notre fonction de chargée d'étude à la CRMA nous a permis d'intervenir dans différentes commissions (Commission paritaire régionale de l'Union Professionnelle Artisanale de Midi-Pyrénées ; Commission formation de la CRMA ; Comité technique « Formation des maîtres

[64]Le réseau RESEIDA regroupe, autour de l'équipe ESCOL-CIRCEFT de l'Université Paris 8, des chercheurs appartenant à une dizaine d'équipes de recherche et à différentes disciplines (sciences de l'éducation, didactiques, sociologie, psychologie).

d'apprentissage », service apprentissage DFPA, Région Midi-Pyrénées, Conseil Régional de Midi-Pyrénées) et ainsi de contribuer à la réflexion sur les pistes d'intervention possible en matière de sécurisation des parcours de formation des apprentis, dans le cadre du partenariat qui lie le laboratoire PDPS et la CRMA depuis une dizaine d'années.
Confortée par notre thèse, nous avons choisi de présenter ici les propositions formalisées dans le cadre de ces différentes missions.

Comment accroître l'offre d'apprentissage ?
Nous avons vu que la majorité des entreprises n'a pas un intérêt économique avéré pour l'apprentissage. Dans ces conditions, augmenter l'offre de contrat d'apprentissage apparaît être un pari difficile à tenir. Force est de constater que les incitations financières, sans doute indispensables, ne peuvent suffire à augmenter le nombre de places proposées aux apprentis.
Il nous semble possible à partir des résultats obtenus dans cette étude d'envisager d'autres leviers d'intervention.
Deux axes de réflexions peuvent être mis en œuvre :
- promouvoir la reconnaissance sociale de la fonction de MA dont nous avons pu mesurer les enjeux subjectifs afin de créer de nouvelles possibilités d'embauche ;
- lutter contre l'intention souvent mise en avant d'abandonner la fonction face aux difficultés et déceptions rencontrées afin de pérenniser les places déjà existantes.

11.4.1. Promouvoir la reconnaissance sociale de la fonction de MA

La question du recrutement des apprentis est souvent perçue comme relevant d'une rationalité économique qui n'existe pas véritablement dans les entreprises. Investir dans la formation d'un apprenti présente l'inconvénient majeur de risquer de le voir quitter l'entreprise une fois qualifié et de ne pas obtenir de compensation pour l'effort consenti jusque-là. Notre enquête montre que, si la logique économique est bien présente et fait partie des motifs d'embauche de l'apprenti, elle ne suffit pas à expliquer l'engagement des MA dans la fonction tutorale. Beaucoup de MA embrassent volontairement la fonction pour des mobiles qui touchent à leur développement personnel et à leur histoire. Il s'agit pour tous d'apporter une dimension intéressante à leur activité professionnelle. Transmettre l'amour et la passion du métier, les valeurs de l'artisanat, apporter une contribution sociale constituent une priorité pour beaucoup d'entre eux. Cet aspect doit selon nous être davantage mis en valeur et montre la nécessité de reconnaître et valoriser la fonction du MA. Il explique que, même dans les secteurs d'activités dans lesquels l'embauche d'apprentis présente un intérêt, toutes les entreprises n'utilisent pas le dispositif. Dans le secteur de l'artisanat, l'intérêt économique constitue une raison nécessaire mais pas suffisante pour expliquer le recrutement des apprentis. Former,

accompagner un jeune, non pas uniquement pour ce que cela va rapporter à l'entreprise, mais aussi pour lui donner une chance, intéresse les MA et les pousse à s'engager dans la fonction.

L'intérêt pour le titre de maître artisan délivré par les Chambres de métier, dont est titulaire 41,8% de notre population nous semble témoigner d'un souhait pour beaucoup de MA de voir reconnaître leur expertise en matière de formation des apprentis. Peut-être conviendrait-il d'étendre cette certification à d'autres secteurs d'activités et de faire évoluer ce titre dans une logique de validation des acquis de l'expérience ainsi que de lui donner davantage de visibilité auprès des publics concernés ?

Il s'agirait de parvenir à susciter davantage de vocation de MA en reconnaissant leur savoir en matière de formation et en leur accordant un véritable statut afin que cette fonction ne soit pas vécue comme une charge, mais au contraire comme un aspect susceptible d'apporter une dimension valorisante à son activité professionnelle.

L'enjeu est important. Quelle est la place offerte aujourd'hui au MA dans la formation des apprentis ? Sont-ils véritablement considérés ? La manière dont ils conçoivent la formation de l'apprenti est-elle prise en compte ?

Beaucoup d'entre eux affirment que ce n'est pas le cas. L'organisation de plus en plus formalisée de l'alternance aujourd'hui contraint les maîtres d'apprentissage à rejoindre la norme scolaire. Il leur est de plus en plus demandé de compléter l'enseignement scolaire dispensé par les CFA : ce sont les établissements scolaires qui sont censés conduire le processus, prendre contact avec les tuteurs avant le stage, leur préciser les objectifs de la formation et leurs attentes en termes de contenus et d'évaluation. Or dans la plupart des entreprises, la formation des apprentis s'organise précisément sur la base d'une rupture avec le modèle scolaire d'acquisition des compétences (Agulhon, 2000).

À l'encontre de ce mouvement de scolarisation de l'apprentissage, apprentis et maîtres d'apprentissage insistent sur la nécessité de maintenir au sein du système éducatif plusieurs modes de transmission du savoir. Sans doute, ont-ils conscience plus que d'autres que le registre de l'apprendre ne peut être réduit à la seule forme scolaire de la transmission ou encore à la maîtrise d'un référentiel de compétences professionnelles. Selon eux, si l'apprentissage offre l'opportunité à un jeune de réinvestir le champ des savoir pour construire son existence, c'est avant tout parce qu'il lui offre une expérience unique qui lui permet de donner un sens à son expérience d'apprenant.

Il semble important d'encourager le maintien de cette diversité pédagogique et d'accorder à l'ensemble des formateurs – MA et enseignants de CFA - la place qu'ils méritent dans le dispositif en les considérant, chacun, comme détenteur d'un savoir sur ce qu'il y a lieu de faire, au service de la réussite des apprentis.

11.4.2. Lutter contre l'intention souvent mise en avant d'abandonner la fonction

27,2 % des MA interrogés indiquent avoir *souvent/très souvent* envie d'abandonner la fonction de tuteur. Parmi eux, beaucoup ont été confrontés à des ruptures de contrat d'apprentissage. Tous les MA concernés ne sont pas pour autant en difficulté dans l'exercice de leurs missions et beaucoup apparaissent très investis et ont à cœur de bien faire. Confrontés à des jeunes qu'ils reconnaissent comme très malmenés par la vie, ils apparaissent en fait très exposés. Former un apprenti constitue une tâche particulièrement difficile. Elle ne consiste pas uniquement à lui permettre d'acquérir les compétences relatives à un métier. Il s'agit avant tout d'accompagner un jeune à une période difficile de son existence. Sans doute parce qu'ils rentrent dans le monde du travail plus précocement que leurs pairs sous statut scolaire, les apprentis sont rarement perçus comme les adolescents qu'ils sont. Coincés entre une demande sociale qui les somme de se projeter dans un avenir professionnel réaliste et l'urgence subjective dans laquelle ils se trouvent, le rapport à l'avenir de ces jeunes ne cadre pas toujours avec l'injonction qui leur est faite de bâtir un projet de vie et d'apprendre un métier. Pour eux, l'essentiel n'est pas là. Déracinés de leur enfance, ils doivent accepter l'éveil du sexuel, renoncer à donner du sens à la totalité de ce qu'ils éprouvent et fabriquer à partir de l'avènement d'un nouveau corps les outils symboliques nécessaires à la construction de leur être d'adulte. Ce processus ne va pas sans une certaine angoisse qui peut s'exprimer dans le cadre de la sphère professionnelle ou scolaire d'une façon relativement maîtrisée, mais le plus souvent elle apparaît projetée à l'extérieur sous différentes formes de violence, réelles (actes agressifs…) ou symboliques. Ces jeunes apparaissent de ce fait souvent décalés. Les MA sont placés en première ligne pour accompagner ce processus. Beaucoup témoignent de leurs difficultés en la matière. L'importance du rapport identitaire que les MA entretiennent avec leur fonction les rends particulièrement vulnérables. Beaucoup de ceux qui envisagent d'abandonner expliquent à quel point la relation à l'apprenti est source de satisfactions mais aussi de beaucoup de déceptions. Maintenir une offre suffisante de contrat d'apprentissage impose de prévoir d'accompagner certains MA dans la gestion de la dimension affective de la relation à l'apprenti qui, si elle est nécessaire pour que le MA puisse exercer sa fonction de passeur vers l'âge adulte, doit être maîtrisée pour ne pas devenir source de conflit et d'incompréhension entre les deux partenaires. La formation des MA ou encore les visites en entreprise effectuées par des personnels formés à ces questions peuvent, sans aucun doute, offrir des perspectives d'intervention en la matière.

11.4.3. Développer les actions de formation à l'égard des MA

La question de la professionnalisation des MA est aujourd'hui devenue une préoccupation majeure. Les pouvoirs publics[65] insistent de plus en plus sur l'intérêt de la formation des MA qu'il ne s'agit pas

[65]Le plan gouvernemental pour la modernisation de l'apprentissage présenté en février 2004 en conseil des ministres, a inspiré le Livre blanc intitulé *« Moderniser l'apprentissage : 50 propositions pour former mieux et*

pour l'instant de rendre obligatoire. Cette question s'inscrit dans le contexte de constante transformation de l'apprentissage et des pédagogies de l'alternance qui ont des conséquences qui« impactent la fonction du formateur, l'organisation, l'entreprise, le jeune et l'environnement » (Dez-Lamy, 2004, p. 19). Ces transformations nécessitent l'instauration d'une réelle coproduction des compétences entre l'entreprise et le CFA qui partagent la responsabilité de la formation. Pour tous, la formation permettrait d'impliquer plus activement le tuteur dans la mise en œuvre de l'alternance.

Agulhon & Lechaux (1996) montrent que l'incitation à la formation des maîtres d'apprentissage émane essentiellement des pouvoirs publics et des organismes représentants la profession. Même si propositions formulées par les organisations professionnelles semblent rencontrer davantage d'adhésion, les actions de formations ne rencontrent pas la demande des entreprises qui sont rarement sollicitées à ce propos. Il peut d'ailleurs sembler utopique d'espérer mettre en place une formation sur ces thèmes destinée à des artisans dont on sait qu'ils sont souvent peu enclins à « prendre » sur leur temps de travail.

Nos analyses montrent qu'il existe pourtant une demande des MA en la matière. Nous avions posé deux questions pour essayer de repérer leur position : « Pensez-vous qu'un dispositif d'accompagnement des MA serait utile pour les aider dans leurs missions de formation ? » et « Seriez-vous intéressé pour participer à une formation de MA ? ».

41 % des MA jugent qu'un dispositif d'accompagnement serait inutile ou peu utile, 59 % indispensable. Enfin près de 24 % des MA indiquent qu'ils seraient intéressés par une formation.

Alors que 60 % des MA jugent pertinent d'être accompagné dans leur fonction, à peine un tiers d'entre eux serait candidat à une formation. Ces MA désireux de se professionnaliser présentent en fait un profil bien particulier. Si aucune des dimensions socio-biographique n'apparaît lié à ces points de vue, les MA qui jugent qu'un dispositif d'accompagnement pourrait être utile ont un rapport à l'école spécifique. Ces derniers font majoritairement partis des MA qui déclarent avoir aimé aller au CFA et qu'apprendre est un plaisir. Au contraire, ceux qui pensent le dispositif inutile se rencontrent parmi ceux qui n'ont pas aimé aller au CFA/Lycée et pour qui apprendre n'est pas un plaisir.

Ces deux questions étaient liées à la typologie des pratiques tutorales. Ainsi, même si les deux groupes se déclarent intéressés pour participer à une formation, les MA qui coopèrent avec le CFA jugent un accompagnement indispensable alors que les MA plus centrés sur la seule organisation de la formation

---

plus ». L'une des propositions préconise une plus grande valorisation du rôle de formateur du maître d'apprentissage via une meilleure reconnaissance de son rôle et de sa qualification ; en contrepartie, il pourrait se voir imposer une courte formation pédagogique et relationnelle.

en entreprise, le considèrent peu utile. Au contraire, le groupe des MA qui n'organise pas sa formation, le juge inutile, et ces MA ne sont pas intéressés pour entrer en formation.

Envisager la professionnalisation des MA uniquement à partir de la question de leur formation crée le risque de rater sa cible et ne contribuer qu'à consolider les acquis des MA qui se considèrent comme les moins en difficulté et qui sont sans doute soucieux de se donner les moyens d'améliorer leurs pratiques.

Trois axes d'intervention nous semblent pouvoir être dégagés en fonction de la situation des MA :

Pour les MA candidats à la fonction, nous pensons que l'idée qu'une formation obligatoire en amont de l'embauche du premier apprenti est un dispositif intéressant auquel il conviendrait de réfléchir. Certes, dans un contexte où l'offre de contrat d'apprentissage reste aussi réduite, il apparaît difficile d'envisager des mesures trop contraignantes susceptibles de décourager certaines professionnels tentés d'embrasser la fonction. Sans rendre une formation spécifique - tel un agrément - obligatoire, il conviendrait sans doute d'insérer un module de sensibilisation dans d'autres actions comme, par exemple, dans les formations obligatoires relatives aux démarches de création d'entreprise. Un module d'information sur l'apprentissage et l'intégration d'un apprenti dans l'entreprise pourrait sans aucun doute, même si cela n'est pas encore possible pour une entreprise en création d'embaucher immédiatement un apprenti, d'informer les entrepreneurs aux possibilités qui s'offrent à eux, et surtout de les sensibiliser aux particularités de la situation des apprentis.

Pour les MA déjà expérimentés, il nous semble primordial de considérer les formes de rapport à l'école très spécifiques qui sont les leurs et qui sont, pour certaines, très hostiles à tout ce qui touche à un dispositif de formation classique fondé sur un rapport où il s'agit, pour l'apprenant, d'apprendre d'un autre en position d'expert. La plupart des MA savent former leurs apprentis. Il s'agit de leur proposer des actions qui leur permettent de repérer ce qui opère dans la relation et la manière dont ils organisent l'intégration et la formation du jeune. La formation des MA doit avant tout être pensée comme un dispositif d'analyse des pratiques qui doit partir de l'expérience des tuteurs. Il convient de radicalement changer de perspective et d'envisager leur situation non plus à partir d'un point de vue qui considérerait qu'ils ont à se professionnaliser parce qu'il leur manque certaines compétences, mais bien au contraire qu'ils sont déjà des professionnels confirmés, et qu'il importe avant tout de leur permettre de repérer ce qu'ils font déjà, ce qui est le plus efficace dans la manière dont ils travaillent avec leurs apprentis et éventuellement ce que leur pose problème.

Compte tenu du peu de temps dont ces professionnels disposent, deux types de dispositifs nous semblent pouvoir être envisagés :

- des formations, d'une durée très courte, centrées en particulier, pour reprendre les demandes souvent mises en avant dans les entretiens, sur la pédagogie de l'alternance et la psychologie de l'adolescent. Il s'agirait d'ouvrir une réflexion sur les difficultés et les particularités de la jeunesse contemporaine. Qui sont les adolescents d'aujourd'hui ? ;

- des formations au sein même de l'entreprise, via l'intervention d'une équipe spécialisée, visant à aider le MA à résoudre un problème au moment où il se pose pour lui. Il s'agirait de mettre en œuvre une action visant à créer un espace réflexif qui implique le MA dans la recherche des solutions les plus favorables à l'exercice de sa fonction en tenant compte des contextes de travail qui sont les siens.

Ces dispositifs nous semblent, particulièrement ceux qui pourraient être mis en œuvre au sein même des entreprises par des équipes spécialisées, tout à fait recevables par les artisans désireux d'intégrer un jeune en formation dans leur équipe.

Pour conclure, nos résultats mettent en avant l'importance de s'intéresser au sens de l'activité et non pas uniquement aux pratiques et aux modes d'exercice que les MA mettent en œuvre au sein de leur entreprise. Donner la parole aux hommes de métier constitue dans cette perspective un levier d'intervention qu'il convient de ne pas négliger.

Références bibliographiques

Agulhon, C. (2000, avril-mai-juin). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques fragmentées. *Revue française de pédagogie, 131,* 55-63.

Agulhon, C. (2002). Les incidences socioéconomiques de l'alternance. In G. Moreau (Ed), *Les patrons, l'état et la formation des jeunes*, (pp.141-152). Paris : La Dispute.

Agulhon, C., & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et Formation, 22,* 21-34.

Allen, J.J.B., & Kline, J.P. (2004). Frontal EEG asymmetry, emotion and psychopathology: the first, and the next, twenty-five years. *Biological Psychology, 67,* 1–5.

Altet, M. (2002). L'analyse plurielle de la pratique enseignante, une démarche de recherche. *Revue française de pédagogie, 138,* 85-93.

Arrighi, J. (2006, 28 novembre). *Points de vue sur l'apprentissage - Quels secteurs recrutent des apprentis et à quel niveau de formation?* Synthèses des interventions au séminaire organisé par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance le 28 novembre 2006. [Page Web]. Accès : http://media.education.gouv.fr/file/97/0/20970.pdf.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu.* Paris : PUF.

Baubion-Broye, A. (1998). *Evénements de vie, transitions et construction de la personne*. Toulouse : Editions ERES.

Baubion-Broye, A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie, 40, 379,* 435-447.

Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (Eds). (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse : Editions ERES.

Bautier, E. (1989). Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. *Langage et société, 47,* 55-84.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.

Bautier, E., Charlot, B., Rochex, J.-Y. (2000). Entre apprentissages et métier d'élève : le rapport au savoir. In A. Van Zanten (dir.), *L'école. L'état des savoirs*, (pp. 179-188). Paris : La Découverte.

Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition humaine. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux – Montbéliard.* Paris : Fayard.

Baugh, S. G., & Scandura, T. A. (1999). The effect of multiple mentors on protégé attitudes toward the work setting. *Journal of Social Behavior and Personality, 14(4),* 503-521.

Beillerot, J. (2003). L'analyse des pratiques professionnelles pourquoi cette expression ? *Dossier « Analysons nos pratiques 2 ». CRAP-Les cahiers pédagogiques*. [Page WEB]. Accès :http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-analyse-des-pratiques-professionnelles-pourquoi-cette-expression

Beillerot, J., Bouillet, A., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques*. Paris : Editions Universitaires.

Beillerot, J., Blanchard-Laville, C., & Mosconi, N. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

Bentabet E. (2008). Très petites, petites et moyennes entreprises : entre tradition et innovation : une recension des travaux du Céreq (1985-2007). *Céreq, Nef, 37.*

Bertrand, Y., & Valois, P. (1994), « John Dewey ». In J. Houssaye (Ed), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui* (pp. 124-134). Paris : Armand Colin.

Blanchard-Laville, C. (2006). Ce que « je sais » : de la dette au don. Des mathématiques à la clinique. In M. Cifali, F. & Giust-Desprairies (Eds). *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche* (pp. 43-66). Bruxelles : De Boeck.

Boru, J.-J., (1996). Du tuteur à la fonction tutorale, contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et formation, la fonction tutorale dans les organisations et les entreprises, 22,* IMRP, 99-114.

Boru J.-J., & Leborgne C., (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Entente.

Bourdieu, P. (1974). Avenir de classe et causalité du probable. *Revue française de sociologie, 15, 1,* 3-42.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1992). Les Exclus de l'intérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales, 91, 92,* 71-75.

Brucy, G. (1998). Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965). L'Etat, l'École et les Entreprises et la certification des compétences. *Revue française de pédagogie, 131,* 132-133.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : Retz.

Burton, R., & Flammang, C. (2001). Amélioration de l'enseignement des sciences au 1er degré du secondaire.pour une approche constructiviste de l'apprentissage. *Informations pédagogiques, 52,* 29-39.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique.* Paris : PUF.

Capdevielle-Mougnibas, V. (2004). Subjectivité et analyse de l'équivoque, De l'intérêt de la linguistique pour la recherche en psychologie clinique. *Marges linguistiques, 7* : M.L.M.S. éditeur.

Capdevielle-Mougnibas,V. (Coord), de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Nèves, P., Besses, M.-O. & Courtinat-Camps, A. (2006). *Rupture de contrat d'apprentissage. rapport au savoir et à l'apprendre des apprentis professionnels de niveau V.* Rapport terminal pour la Chambre Régionale de Métiers et Conseil Régional Midi-Pyrénées. Toulouse, mars, 167 pages + annexes. Non publié.

Capdevielle-Mougnibas, V., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Rossi-Gensane, N., Besses, M.- O. & Courtinat-Camps, A. (2008a). *Etude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens professionnels et d'apprentis de niveau V.* Rapport terminal. ACI PIREF « Education et formation : contextes et effets ». PROJET EF 0020). Toulouse, janvier, 199 pages. Non publié.

.Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Rossi-Neves, P. (2008b). Diversité et paradoxes des curricula des élèves d'origine populaire exclus de l'enseignement général. L'exemple des apprentis et lycéens professionnels de niveau V. *Actes du colloque "Ce que l'école fait aux individus".* CENS & CREN, octobre 2008.

Capdevielle-Mougnibas, V., & de Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherche Qualitative, 29, 2,* 134-159.

Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., & Safont-Mottay, C., (2013a). Socialisation et construction du sens : vers une éthique de l'indétermination. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, Y. Prêteur (Eds). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 221-227). Toulouse : ERES.

Capdevielle-Mougnibas, V. & Courtinat-Camps, A. (2013b). Préparer un certificat d'aptitude professionnel en 2011. In G. Brucy, F. Maillard & G. Moreau (Eds), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011* (pp. 281-295). Rennes : PUR.

Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N. & Huet-Gueye, M. (2013c). *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V.* Rapport terminal. (ACTION-CLE 1 « Pratiques managériales ». Projet SHS 2011 du Conseil Régional Midi-Pyrénées).

Capdevielle- Mougnibas, V., Garric, N., Courtinat-Camps, A. & Favreau, C. (2011). Diversité des formes de rapport au savoir chez des lycéen(ne)s professionnels et apprenti(e)s de niveau V. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, 60,2,* 94-100.

Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H., & Henguelle, V. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bref, Céreq, 272*. [Page Web]. Accès : http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Contrat-d-apprentissage-les-raisons-de-la-rupture

Chao, G. T., Walz, P. M., & Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology, 45,* 620-636.

Chambre de Commerce et d'Industrie. (2006, Novembre). *Les entreprises européennes et l'apprentissage.* [Page WEB]. Accès : http://www.latribune.fr/static/pdf/apprentissage enquete europeenne.pdf

Champy-Remoussenard, P. (2005). Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs, 8*, 9-50.

Charlot, B. (1996). *Du Rapport au Savoir- Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue.* Paris: Anthropos. (nouvelle édition).

Charlot, B., Bautier, E., & Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues…et ailleurs.* Paris : Colin.

Chevallard, Y. (1989). *Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport Institutionnel, rapport officiel*. Aix Marseille : IREM.

Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapport au savoir et didactiques* (pp. 81-104). Paris : Faber.

Clénet, J. (1993). Représentations de l'alternance. *Education permanente, 115*, 129-140.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.

Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La découverte (3ème édition).

Cohen-Scali, V. (2000). *Identité et alternance*. Paris : PUF.

Cohen-Scali, V. (2008). Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez des apprentis du bâtiment. *Pratiques psychologiques 14*, 147-160.

Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris : PUF.

Cohen-Scali, V. & Moliner, P. (2008). Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 37, 4*, 465-482.

Cohen-Scali, V., & Pouyaud, J. (2011). Les apports de la psychologie sociale aux situations de formation par alternance. *Psychologie du travail et des organisations, 17, 3*, 219-231.

Combes, M. (1984). Apprentissage et alternance. *Formation et emploi, 7.*

Combes, M.C. (1988) L'apprentissage en France. *CEREQ, Formation – Qualification – Emploi.*

Courtinat-Camps, A., & Fourchard, F. (2011). Alternance et orientation : vers de nouvelles formes d'adhésion à l'apprentissage salarié de niveau V. *Psychologie du travail et des organisations, Vol.17, 3*, 15-32.

DARES. (2011). L'emploi dans les très petites entreprises en décembre 2010 - *Analyses - N°091*. [Page WEB]. Accès : http://travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/2011-091.pdf

DARES. (2012). Les apprentis. Repères et références statistiques. [Page Web]. Accès : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/38/8/DEPP-RERS-2012-apprentis_223388.pdf

De Ketele, J.-M. (1992). *Méthodologie de l'observation*. Bruxelles : De Boeck.

Delbos G. (1997). Introduction. In N. Coffre, N. Ortar, C. Chevreau, & M. Arnauld, *Métiers et techniques : de la transmission à la "patrimonialisation",* Rapport de recherche à la Mission du patrimoine ethnologique, Direction du patrimoine, Ministère de la culture, mai. [Page WEB]. Accès : http://www.culturecommunication.gouv.fr/Disciplines-et-secteurs/Patrimoine-ethnologique/Travaux-de-recherche/Rapports-de-recherche/Liste-par-mots-cles/(offset)/29

Devos, T. (1994). Social insertions and representations of oneself and young people : apprentices and high school studients. *European Journal of Psychology of Education, 9, 1*. 55-67.

Dez-Lamy, I. (2004). Les innovations dans les CFA. *Actualité de la formation permanente, 188,* janvier-février, 11-19.

Dor, J. (1985). *Introduction à la lecture de Lacan.1. L'inconscient structuré comme un langage*. Paris : Denoël, coll. « L'espace analytique ».

Erikson, E. (1972). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.

Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : études et recheche en marketing.* Paris : Dunod.

Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Plazaola Giger & K. Stoumza (Eds), *Paroles de praticiens et*

description de l'activité. Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche (pp.63-88). Bruxelles : De Boeck

Favreau, C. (2009). *Rapport au savoir et à la fonction de tuteur des artisans maîtres d'apprentissage dans le cadre des formations de niveau V*. Mémoire de Master 2 Recherche. Université Toulouse 2 Le Mirail.

Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2011). Formation par alternance : expérience scolaire et rapport à l'apprendre chez des apprentis de niveau V et leurs maîtres d'apprentissage. *Psychologie du Travail et des Organisations, 17, 3,* 253-267.

Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *L'alternance, pour des apprentissages situés* [Dossier]. *Education permanente, 173(2), Décembre,* 5-9.

Ferry, C. & Mons-Bourdarias, F. (1980). *L'apprentissage sous contrat, le phénomène de sa résurgence après la loi de 1971.* Rapport de recherche, CNRS, Université de Tours.

Filliettaz, L., de Saint Georges, I., & Duc, B. (2006). *Pratiques coopératives, productions langagières et apprentissage des métiers. Le fonctionnement du discours analogique dans des interactions en situation de formation professionnelle initiale.* Colloque de Cerisy "Pratiques coopératives". Cerisy.

Geay, A. (1998). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Formation & Territoire, 2*, 17-19.

Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *L'alternance, pour des apprentissages situés* [Dossier]. *Education permanente, 172(1),* Septembre, 27-38.

Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin and Y. Lincoln (eds), *The landscape of qualitative research (pp.*. 195-220). London : Sage.

Golhen, E. (2005, juin). Alternance et éducation nouvelle - Rappels historiques sur quelques connivences et divergences. *Education permanente, 163,* 59-69.

Grignon, C. (1971). *L'ordre des choses.* Paris : Minuit.

Hugon, M., Vilatte, A. & Préteur, Y. (2013). Philippe Malrieu : un modèle de la socialisation-personnalisation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy, & Y. Prêteur (Eds), *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu* (pp. 37-51). Toulouse : Erès.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre*, Paris : Editions de Minuit.

Imdorf, C. (2007), *La sélection des apprentis dans les PME - Compte rendu mars 2007*. Fribourg : Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.

Imdorf, C., Granato, M., Moreau, G. & Waardenburg, G. (2010) Sociology of vocational education and training in Switzerland, France and Germany. *Swiss Journal of Sociology, 36, 1.*

INSEE, n° 1321, novembre 2010. *Quatre nouvelles catégories d'entreprise. Une meilleure vision du tissu productif.* [Web]. Accès : http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1321/ip1321.pdf

Jellab (2001). Scolarité et rapports aux savoirs en lycée professionnel. Paris : PUF Education.

Jellab, A. (2008). Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation. Toulouse : Presse Universitaire du Mirail.

Jelman, Y. (2002). Le rapport aux objets de savoirs comme critère de différenciation entre les apprenants : cas de la foudre. Cahiers pédagogiques, 277, 2-14.

Kergoat P., (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation Emploi, 99*, 13- 27.

Kergoat, P. (2010) *Les formations par apprentissage : un outil au service d'une démocratisation de l'enseignement supérieur ?* Net.Doc, *75.* [Page WEB]. Accès : http://www.cereq.fr/index.php/publications/Net.Doc/Les-formations-par-apprentissage-un-outil-au-service-d-une-democratisation-de-l-enseignement-superieur

Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement de données.* Bruxelles : de Boeck.

Kram, K. (1983). Phases of the Mentor Relationship. *Academy of Management, 26, 4.* 608-625.

Kunégel, P. (2007). Que font les tuteurs? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *L'alternance, pour des apprentissages situés* [Dossier]. *Education permanente*, 173(2), Décembre, 109-119.

Kunégel, P. (2009). *Pratiques tutorales : l'exemple des maîtres d'apprentissage dans les entreprises artisanales*. [Page Web]. Accès :

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flash/09-10/kunegel/medias/kunegel_p_tuteur.pdf

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situations de travail.* Paris: L'Harmattan.

Lacadée, P. (2007). *L'éveil et l'exil. Enseignements psychanalytiques de la plus délicate des transitions : l'adolescence*. Nantes : Cécile Defaut, coll. Psyché.

Lacan, J. (1973). Le Séminaire. Livre XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse.* Paris : Seuil.

Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.

Lahire, B. (1995). Tableaux de familles : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires. *Revue Française de Pédagogie, 118,* 165-167.

Lahire, B. (2008*). La raison scolaire. Ecole et pratiques d'écriture, entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR, coll. « Paideia ».

Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle.* Lausanne : Antipodes.

Laterrasse, C. (Ed). (2002). *Le rapport au savoir à l'école et à l'université*. Paris : L'Harmattan.

Laterrasse, C., & Brossais, E. (2006). Le rapport au savoir. In J. Beillerot & N. Mosconi, *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation* (pp. 381-393). Paris : Dunod.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi.* Québec : Presses de l'Université du Québec.

Legendre, P. (1985). *L'inestimable objet de la transmission. Essai sur le principe généalogique en Occident*. Paris : Fayard.

Leplat, J., & Hoc, J-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive, 3(1),* 50-63.

De Léonardis, M. (2004). Rapport au savoir et socialisation familiale et scolaire. *Introduction. Pratiques psychologiques, 10,2,* 89-92.

De Léonardis, M., Capdevielle-Mougnibas, V. & Prêteur, Y. (2006). Sens de l'orientation vers l'apprentissage des apprentis de niveau V : entre expérience scolaire et rapport à l'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35, 1, 5-27.

Leontiev, A. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Editions du Progrès.

Leontiev, A. (1972 - 1976). *Le développement du psychisme*. Paris : Editions sociales.

Lieury, A. (1996). *Motivation et réussite scolaire*. Paris : Dunod.

Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques.* Toulouse : Erès.

Malrieu, P., Malrieu, S., & Widlöcher, D. (1973). *La formation de la personnalité. Traité de psychologie de l'enfant, 4.* Paris : PUF.

Marcel, J.-F., Orly, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. *Revue Française de Pédagogie, 138,* 135-170.

Mauger, G. (1994). Espace des styles de vie déviants des jeunes de milieux populaires, in Baudelot, C. & Mauger, G. (Dir), *Jeunesses populaires*. Paris : L'Harmattan, 349-384.

Maurice, J.-J. (1996). Une connaissance de l'élève dépendante des contraintes de l'action. *Revue française de pédagogie, 114*, 85-96.

Mazalon, E., & Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116. Sherbrooke : CRP.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non droit ?* Paris : PUF.

Merle, P. (2009). Les déterminants sociaux de la sanction et leur interprétation. *Revue Française de Sociologie, 4, 2*, 231-267.

Moreau, G., (Ed) (2000), Un nouvel âge pour l'apprentissage ? *Les patrons, l'Etat et la formation des jeunes*. Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti.* Paris : La Dispute.

Moreau, G. (2004). L'enseignement professionnel ou la défaite d'un projet émancipateur. *Le Monde diplomatique, avril 2004.* [Page WEB]. Accès : http://www.monde-diplomatique.fr/2004/04/MOREAU/11109

Moreau, G. (2006). Quels secteurs recrutent des apprentis et à quel niveau de formation? *Points de vue sur l'apprentissage*. [Page WEB]. Accès : http//media.education.gouv.fr

Moreau, G. (2010). La formation professionnelle des jeunes en France. In C. Papinot & M. Vultur, *Les jeunesses au travail, regards croisés France-Québec* (pp. 135-151). Québec : Presses de l'université de Laval.

Mosconi, N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. In J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, N. Mosconi (Eds), *Pour une clinique du rapport au savoir* (pp. 75-97). Paris : L'Harmattan.

Mosconi, N. (2000). Préface. In N. Mosconi, J. Beillerot, & C. Blanchard-Laville (Eds), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 5-11). Paris: L'Harmattan.

Mucchielli, A. (1998). *Approche systémique et communicationnelle des organisations.* Paris : Armand Colin.

Noe R.A., Greenberger D.B., Wang S. (2002). Mentoring : What we know and where we might go. *Research in Personnel and Human Resources Management, 21*, 121-173.

Orly, P. (2003). Entre maître et maitrise, apprendre le métier. *Enfances & Psy, 2003/4, 24*, 96-102.

Orly, P., & Culliver, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Education permanente, 172(1), Septembre*, 45-60.

Orly-Louis, I., & Orly, P. (2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs. *Psychologie du travail et des organisations, Numéro spécial : L'alternance, approches psychologiques.17, 3*, 269-289.

Paillé, P., & Mucchielli, M. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Paris : Armand Collin.

Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF, coll. « Le lien social ».

Papet, J. & Louche, C., (2004). Dispositifs d'insertion, pratiques et transformation des représentations de l'entreprise. *L'orientation scolaire et professionnelle, 1,* 47-68.

Pelpel, P., & Troger, V. (2001). *Histoire de l'enseignement technique*. Nouvelle édition augmentée. Paris : L'Harmattan.

Pinaud, G. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.

Plazaola Giger, I. & Stroumza, K. (2007). Introduction. In I. Plazaola Giger & K. Stroumza, (Eds), *Paroles de praticiens et description de l'activité* (pp. 7- 14). Genève : de Boeck.

Poplimont, C. (2003). Représentation sociale et formation par alternance. *Education Permanente, 155*, 67-78.

Pourtois, J.P. & Desmet, H. (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris : PUF.

Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (2007). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines.* Wavre (Belgique) : Editions Mardaga.

Pourtois, J.- P., Desmet, H., & Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. In P. Paillé (Éd.), *La méthodologie qualitative. Postures de recherche et travail de terrain* (pp. 169-200). Paris : Colin.

Prêteur, Y. & de Léonardis, M. (2002). Quelles conceptions du rapport au savoir dans l'enseignement spécialisé à l'école primaire ? In C. Laterrasse (Dir), *Le rapport au savoir à l'école et à l'université* (pp. 43-76). Paris : L'Harmattan.

Prêteur, Y., Constans, S. & Féchant, H. (2004). Rapport au savoir et (dé)mobilisation scolaire chez des collégiens de troisième. *Pratiques psychologiques, 10*, 2, 119-132.

Prost, A. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*. Coll. Tempus, Paris : Perrin.

Ramé, L. & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris : l'Harmattan.

Raynal & Rieunier, (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissages, formation, psychologie cognitive*. Paris : ESF Editeur.

Robert, A.D., Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*, Paris : PUF, Coll. Que sais-je ?

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire.* Paris : PUF.

Rochex, J.-Y. (2002). Echec scolaire et démocratisation : enjeux, réalités, concepts, problématiques et résultats de recherche. *Revue suisse des Sciences de l'Education, 2,* 339-356.

Rochex, J.-Y. (2004, juin). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques, 10,* 93-106.

Rochex, J., Y. (2013). Expérience scolaire et subjectivation. In A. Baubion-Broye, R. Dupuy & Y. Prêteur (Eds), *Penser la socialisation en psychologie* (pp.85-97).Toulouse : Erès.

Romani, C. (2004). Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger. *Note Emploi Formation, 11, Mars, Céreq*. [Page Web]. Accès : www.cereq.fr/index.php/content/download/.../nef19.pdf

Roustan-Jalin M., Ben Mim H., & Dupin J.J. (2002). Technologie, science, filles, garçons : Des questions pour la didactique. *Didaskalia, 21*, 9-42.

Rushe, M.-N. (2007). Recruter des apprentis : bien remplir son rôle de maître d'apprentissage. *Le journal du Net*. [Page Web]. Accès : http://www.journaldunet.com/management/dossiers/0701169-apprentissage/conseils-tuteur.shtml

Russell, J.E.A. & Adams, D.M. (1997). The changing nature of mentoring in organizations: An introduction to the special issue on mentoring in organizations : An introduction to the special issue on mentoring in organizations . *Journal of Vocational Behavior, 51(1), 1*.

Safouan, M. (1993). *La parole ou la mort*. Paris : Seuil.

Santiago-Delefosse M., Rouan G. (2001). *Méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.

Saporta, G. (1990). *Probabilités, analyse des données et statistique.* Paris : Technip.

Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès Éditions.

Tanguy, L. (Ed) (1986). *L'introuvable Relation formation/emploi. Un état des recherches en France* Paris : La Documentation française.

Tanguy, L. (1991). Changements techniques et recomposition des savoirs enseignés aux ouvriers : des discours aux pratiques. *Sociologie et sociétés, 1*, 71-86.

Tanguy,L. & Ropé, F. (2000). Le modèle des compétences : système éducatif et entreprises. *L'Année sociologique, 2,* 493-520.

Tourette, C., & Guidetti, M. (2000). *Introduction à la psychologie du développement. Du bébé à l'adolescent.* Paris : Armand Colin.

Vanderpotte, G. (1992). *Les fonctions tutorales dans les formations alternées. Situation et enjeux*. Rapport au Ministre du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle, 140 p.

Van Zanten, A. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives.* Paris : PUF, "Education et société".

Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. In M. Durand, & L. Filliettaz (Eds), *Travail et formation des adultes* (pp. 125 - 156). Paris : PUF.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vincent, F. (1981). Du côté de l'entreprise : à l'ombre des tuteurs. *Actualité de la formation permanente, 55*, 185-204.

Vygotsky, L. (1934). *Pensée et langage*. (Edition 1997). Paris : La Dispute.

Willis, P. (1977). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*, Marseille : Agone, coll. « L'ordre des choses », réédition de 2011.

Zarca, B. (1979). *Artisanat et trajectoires sociales.* Actes de la recherche en sciences sociales, 29. Les classes-enjeux. 3-26.

Zarca, B. (1986a). *L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social.* Paris : Economica.

Zarca, B. (1986b). L'artisanat et ses valeurs : une légitimité remise en question. *Chroniques du CREDOC, Consommation et mode de vie, 14, novembre 1986.*

Zarca, B. (1987). *Les artisans : gens de métier, gens de parole.* Paris : L'Harmattan.

Zarca, B. (1988). Identité de métier et identité artisanale. *Revue française de sociologie, 29, 2,* 247-273.

Zarca, B. (1993). L'artisanat. La plus populaire des classes moyennes ? *Vingtième Siècle. Revue d'histoire, 37,* 55-68.

Index des auteurs

Adams, 45
Agulhon, 8, 11, 26, 27, 48, 49, 50, 51, 92, 93, 150, 238, 240
Allen, 46
Altet, 56, 64
Arrighi, 9
Astier, 19, 20
Aulagnier, 83, 84, 89
Bardin, 114
Baubion-Broye, 87, 88, 95
Bautier, 75, 80, 90, 155, 177
Beaud, 51
Beillerot, 67, 75, 77, 78, 90, 91
Ben Mim, 77
Bentabet, 35
Bertrand, 26
Blanchard-Laville, 67, 75, 78, 91
Boru, 47, 48, 92
Bouillaguet, 114
Bourdieu, 79
Brossais, 75, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 96
Brucy, 15, 16, 18, 19
Bruner, 233
Burton, 65
Canguilhem, 84
Capdevielle & de Léonardis, 2010, 55, 92
Capdevielle-Mougnibas, 1, 8, 10, 31, 34, 61, 62, 63, 75, 87, 94, 95, 147, 158, 177, 179, 184, 216, 219, 226, 227, 228
Cart, 8, 55, 61, 63
Castra, 63
Champy-Remoussenard, 64
Chao, 45, 46
Charlot, 32, 34, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 90, 91, 94, 155, 164, 165, 177, 183, 225, 228, 229
Chevallard, 5, 75, 76, 77
Clénet, 63
Clot, 66, 68, 71
Cohen-Scali, 1, 10, 45, 46, 55, 63, 64, 139
Combes, 24, 50, 93, 150
Constans, 87
Courtinat-Camps, 2, 10, 35, 219
Culliver, 62
DARES, 9, 28, 35
de Léonardis, 8, 10, 31, 34, 55, 63, 75, 87, 88, 91, 92, 94, 95, 147
de Saint Georges, 56
Delbos, 62
Devos, 63
Dez-Lamy, 11, 240
Dor, 84
Duc, 56
Dupin, 77
Dupuy, 87, 95
Erikson, 45
Evrard, 109, 110
Faïta, 69
Favreau, 8, 10, 94, 107, 158, 177, 179, 182, 216, 226, 228, 231
Féchant, 87
Fernagu-Oudet, 50
Ferry, 156, 169
Filliettaz, 56, 57, 58
Flammang, 65
Fourchard, 10, 35

Gardner, 45
Garric, 10
Geay, 27, 56, 58, 62, 64, 134, 221
Golhen, 26
Granato, 8, 44
Gray, 110
Greenberger, 45
Grignon, 23
Guba, 68
Guidetti, 94
Henguelle, 8
Hoc, 68
Hoggart, 74
Huet-Gueye, 10
Hugon, 88
Imdorf, 8, 44, 61
INSEE, 35, 60
Jellab, 23, 32, 34, 94, 177, 178, 179, 225
Jelman, 77
Kergoat, 25, 45, 157, 159, 182
Kinnear, 110
Kram, 45, 46
Kunégel, 8, 58, 59, 60, 64, 134, 221
Lacan, 74, 83, 84, 184
Lahaye, 234
Lahire, 80, 184, 227
Lamamra, 8, 55, 63, 92
Landry, 50
Laterrasse, 75, 79, 87, 88, 89, 90, 91, 96
Leborgne, 48
Lechaux, 8, 240
Legendre, 85
Leontiev, 3, 4, 5, 12, 69, 70, 71, 96, 101, 134, 151, 219, 224
Leplat, 68
Lieury, 10
Lincoln, 68
Louche, 63
Malglaive, 65
Malrieu, 87, 88, 89, 95
Marcel, 65
Masdonati, 8, 55, 63, 92
Mauger, 74
Maurice, 65
Mazalon, 50
Merle, 10, 22, 163, 182
Moliner, 63
Mons-Bourdarias, 156, 169
Moreau, 8, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 41, 44, 50, 60, 61, 73, 74, 92, 93, 94, 130, 141, 142, 157, 167, 169, 173, 175, 179, 182, 193, 216, 225, 226, 227, 228
Mosconi, 75, 78, 79, 81, 90, 91
Mucchielli, 114
Noe, 45
Orly, 62, 65
Paillé, 114
Palheta, 10, 74, 93, 227
Papet, 63
Pelpel, 17, 20
Piaget, 68
Pialoux, 51
Pinaud, 89
Plazaola Giger, 67
Poplimont, 63
Pourtois, 90, 98, 100, 234
Pouyaud, 63, 64
Pras, 109
Prêteur, 1, 31, 34, 75, 87, 94, 95
Prost, 20, 21, 22, 23, 24
Ramé & Ramé, 8, 41, 50, 60, 61, 73, 93, 94, 126, 142, 148, 167, 174, 187, 203, 226, 228
Raynal, 47
Rieunier, 47

Robert, 114
Rochex, 1, 22, 70, 72, 74, 75, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 94, 105, 155, 224
Romani, 8, 44
Ropé, 15
Rouan, 100, 233
Roustan-Jalin, 77
Roux, 109
Rushe, 45
Russel, 45
Safouan, 85
Santiago-Delefosse, 100, 233
Saporta, 110
Scandura, 45
Stroumza, 66, 67
Tanguy, 15, 16, 23, 25, 27, 93
Tap, 87, 95
Tourette, 94
Toutin-Trelcat, 8
Troger, 17, 20
Valois, 26
Van Zanten, 31
Vanderpotte, 48, 64, 134
Veillard, 49, 50, 92
Viau, 10
Vilatte, 88
Vincent, 21, 64
Waardenburg, 8, 44
Wallon, 81, 83, 86, 89
Walz, 45
Wang, 45
Widlöcher, 87
Willis, 73, 93, 175, 183, 218, 226, 227
Zarca, 8, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 73, 92, 119, 120, 126, 128

Index des tableaux

Tableau 1 : répartition des sujets dans la typologie des modes d'exercices de la fonction tutorale, 109
Tableau 2 : Arbre thématique du rapport au savoir, 112
Tableau 3 : Arbre thématique des objectifs, des mobiles et du sens de l'activité, 113
Tableau 4 : Modes d'entrées dans l'artisanat, 117
Tableau 5 : Présentation de la population des 15 MA, 121
Tableau 6 : L'accession traditionnelle de père en fils, 123
Tableau 7 : Voie traditionnelle de la promotion ouvrière, 124
Tableau 8 – Accéder à l'artisanat pour se mettre à son compte, 125
Tableau 9 : Présentation du parcours de formation de la population, 127
Tableau 10 : Description de la typologie des modalités de relation avec le CFA, 142
Tableau 11 : Description de la typologie des procédures concernant les modalités de recrutement, 144
Tableau 12 - Description de la typologie des procédures concernant la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise, 144
Tableau 13 : Description de la typologie des procédures concernant la transmission des valeurs de l'artisanat, 145
Tableau 14 - Description de la typologie des procédures concernant la formation personnelle du MA, 145
Tableau 15 - Description de la typologie des procédures concernant l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise, 146
Tableau 16 - Description de la typologie des procédures concernant la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti, 147
Tableau 17 : Relations entre objectifs de recrutement et modes d'exercice de la fonction tutorale, 149
Tableau 18 : Tri croisé entre la représentation de soi en tant qu'élève et la typologie des modes d'exercice, 150
Tableau 19 : Tri croisé entre l'auto-évaluation des résultats et la typologie des modes d'exercice, 151
Tableau 20 : Rapport au collège et au CFA, 158
Tableau 21 : Les raisons du choix de la filière professionnelle, 164
Tableau 22 : Le sens de l'orientation : le choix du métier, 168
Tableau 23 : Avantages liés à l'apprentissage en entreprise : le salaire, 171
Tableau 24 : Avantages liés à l'apprentissage en entreprise : une relation privilégiée avec le MA, 172
Tableau 25 : Les difficultés valorisées en apprentissage : les heures de travail, 173
Tableau 26 : Les difficultés valorisées en apprentissage : être formé à la dure, 174
Tableau 27 : Les difficultés de l'apprentissage : les humiliations, 174

Tableau 28 : Les buts assignés à l'action de recruter un apprenti et leurs significations, 212
Tableau 29 : Les buts assignés à l'action de former un apprenti et leurs significations, 213
Tableau 30 : Les mobiles de l'activité, 214
Tableau 31 : Les mobiles, les actions et les opérations, 222

Index des figures

Figure 1 - un modèle diachronique de la médiation à base de configurations (Kunégel, 2009), 56
Figure 2 - Schéma d'analyse, 96
Figure 3 - Dendrogramme des caractéristiques liées aux modes d'exercice de la fonction tutorale, 141

Cécile FAVREAU

Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage

Résumé

L'objectif de cette thèse est d'évaluer l'influence du rapport au savoir sur la diversité des pratiques tutorales mises en œuvre par les artisans maîtres d'apprentissage (MA) accueillant des apprentis de niveau V. Les pratiques tutorales sont étudiées à partir du modèle de l'activité formalisé par Leontiev (1975) et définie à partir du rapport dynamique existant entre les mobiles, les actions et les opérations qui structurent l'activité tutorale.

Notre population est composée de 153 artisans-maître d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées qui ont répondu au questionnaire « Etre maître d'apprentissage aujourd'hui » construit à l'occasion de cette recherche. A partir d'une analyse multivariée des réponses à ce questionnaire, 15 sujets représentatifs de la diversité des modes d'exercice de la fonction de maître d'apprentissage ont été sélectionnés pour une étude approfondie des liens entre rapport au savoir et pratiques tutorales, par entretiens semi-directifs de recherche A travers la mise en œuvre d'une triangulation des données, nos résultats révèlent une diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale et des formes de rapport au savoir au sein de la population des artisans-maîtres d'apprentissage. Ils montrent que le rapport au savoir influence les modes d'exercice de la fonction tutorale par sa contribution à la construction du sens que les sujets assignent à leur activité de tuteur. Parmi l'ensemble des dimensions du rapport au savoir, le sens de l'expérience scolaire joue un rôle majeur en participant à la constitution des mobiles qui ont incité les tuteurs à s'investir dans leur fonction de maître d'apprentissage. Ainsi, cette recherche contribue à la formalisation de propositions à visées applicatives relatives à la formation et la professionnalisation des maîtres d'apprentissage et permet de repérer l'importance de l'histoire socio-familiale et du sens et de la valeur que le sujet accorde à son parcours scolaire et professionnel personnel pour expliquer l'organisation de la formation des apprentis au sein des micro-entreprises.

Mots clefs: psychologie du développement, formation professionnelle initiale, artisanat, maîtres d'apprentissage, pratiques tutorales, rapport au savoir.

Abstract

Psycho-developmental approach of Tutorial practice diversity in micro-businesses: influence of Apprenticeship Masters' relation to learning on their activity

The objective of this thesis is to evaluate how the relations to learning of the artisans serving as Apprenticeship Masters (MA) influence the diversity of tutorial practices they implement towards level V apprentices. Tutorial practices are studied according to the activity model formalized by Leontiev (1975) and defined on the basis of the dynamic relation existing between motives, actions and operations structuring tutorial activity.

The population studied consists of the 153 apprenticeship master craftsmen from the Midi-Pyrénées Region who answered the questionnaire specifically elaborated for this research, entitled "Being an Apprenticeship Master today". Following a multi-varied analysis, 15 of them, representatives of the various modes Apprenticeship Masters have of fulfilling their function, were selected through semi-directive research interviews for an in-depth analysis of the links between relations to learning and tutorial practices. The data triangulation led to the conclusion that, among the population of Apprenticeship Master Craftsmen, there exists a great variety of both tutorial function fulfilling modes and types of relations to learning. The results also indicate that these relations influence the Masters' tutorial function fulfilling mode as they contribute to the elaboration of the significance the Masters impart to their tutoring activity. All dimensions of their relation to learning considered, it appears that the meaning taken by the Masters' own schooling experience plays a critical part in so far as it participates in the formation of the motives that induced them to dedicate themselves to their apprenticeship master function.

This research enables to pinpoint the importance, in order to explain the diversity of tutorial practices and apprentice training organizing modes encountered in micro-businesses, of both Apprenticeship Masters' personal socio-familial histories and the significance and value they impart to their personal school and professional itineraries; it also contributes to the formalization of proposals that aim at providing explanations, regarding the training and professionalization of Apprenticeship Masters.

Key words: development psychology ; initial professional training ; artisanship ; apprenticeship masters; tutorial practices; relations to learning.