
Le rôle des pratiques de coopération Centre de Formation / Entreprise dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage

Cécile Favreau*, Valérie Capdevielle-Mougnibas**

** Doctorante, Chargée d'études à la Chambre régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées (Convention CIFRE). Université de Toulouse le Mirail, Laboratoire PDPS, Maison de la Recherche, 5 allées Antonio Machado, Toulouse 31058 – Cedex 9, France, cecilefavreau@gmail.com*

*** Maître de conférences de psychologie du développement. Université de Toulouse le Mirail, Laboratoire PDPS, Maison de la Recherche, 5 allées Antonio Machado, Toulouse. 31058 – Cedex 9, France, capdevie@univ-tlse2.fr*

RÉSUMÉ. La contribution proposée vise à interroger les pratiques de coopération entre l'école et l'entreprise, telles qu'elles sont mises en œuvre dans le cadre de l'apprentissage salarié de niveau V. Elle présente les résultats d'une recherche par questionnaire menée auprès de 153 artisans-maîtres d'apprentissage de la Région Midi-Pyrénées encadrant des apprentis inscrits en Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP). A partir d'une Classification Hiérarchique Ascendante, l'analyse distingue 3 grands groupes de pratiques tutorales qui montrent que la mise en œuvre 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. Pour autant, il n'est pas possible de mettre en évidence un lien entre ce résultat et l'arrêt prématuré du contrat d'apprentissage. Ces résultats permettent ainsi de s'interroger sur la manière dont le partenariat entre les CFA et les entreprises peut constituer un levier d'intervention dans la lutte contre les ruptures de contrat d'apprentissage au niveau V.

MOTS-CLÉS : Apprentissage salarié, Coopération CFA/Entreprise, Maître d'apprentissage, Niveau V, Pratiques tutorales Rupture de contrat d'apprentissage.

7.

1. Introduction

Parmi les formes d'alliances pédagogiques (Blaya, Gilles, Plunus et Tièche-Christinat, 2011) susceptibles de contribuer à la prévention de l'abandon de formation des élèves de l'enseignement secondaire, le partenariat Centre de Formation de l'Apprenti (CFA)/Entreprise reste un dispositif interinstitutionnel relativement méconnu. Peu de recherches se sont véritablement attachées à étudier la manière dont les entreprises et les CFA organisent leurs relations et parviennent ou non à construire un partenariat favorable à la réussite des apprentis. La plupart des travaux ont, jusqu'à présent, mis l'accent, à partir d'une approche souvent didactique, sur les conditions d'efficacité de l'alternance en matière d'acquisition des compétences (Geay, 2007), les spécificités des pratiques tutorales relatives à la transmission du savoir à partir de l'expérience ou encore la socialisation professionnelle en entreprise (Cohen-Scali, 2008 ; Kunégel, 2007 ; Orly et Cuvillier, 2007). Tous insistent sur le fait que, dans le contexte de l'apprentissage salarié, la mise en œuvre de l'alternance ne consiste pas simplement en l'addition des deux systèmes de formation offerts par l'école et l'entreprise mais doit être pensée comme la « mise sous tension de deux lieux aux logiques contradictoires et même paradoxales » (Geay, 1998, p. 56). Schwartz (1977) montre ainsi que le système « travail » avec sa logique d'utilisation des savoirs dans des pratiques doit être différencié du système « école » plus orienté par un objectif de transmission et d'acquisition des savoirs. L'efficacité pédagogique de l'alternance dépend alors de la manière dont les deux institutions parviennent à organiser une « mise en cohérence des deux phases de formation » (Malglaive, 1996, p. 96). « Concevoir une alternance éducative, c'est relier ce que l'histoire a séparé, dépasser les divorces pour une nouvelle alliance » (Geay, 1998, p. 40). Il importe que CFA et Entreprise parviennent à créer une interface aussi bien sur le plan institutionnel, didactique, pédagogique qu'entre les personnes chargées (formateurs, maîtres d'apprentissage...) de la formation des apprentis au sein des deux organismes. Ainsi, l'existence d'une coopération entre l'école et l'entreprise apparaît indispensable au fonctionnement des formations par apprentissage. Elle spécifie la nature de l'alliance qui devrait idéalement se nouer entre les partenaires de l'alternance.

Cet article vise à apporter une contribution à l'étude des pratiques organisant les relations entre le CFA et l'entreprise mises en œuvre par les maîtres d'apprentissage (MA) au sein de l'apprentissage salarié de niveau V⁴¹. Il s'agit en particulier de vérifier si l'existence d'un partenariat CFA/Entreprise peut favoriser la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage. La première partie de cet article vise à présenter le cadre théorique adopté pour étudier la diversité des formes de relation mis en œuvre par les MA à l'égard des CFA au sein des entreprises qui recrutent des apprentis. La seconde partie présente la stratégie de recherche et les résultats d'une étude empirique visant à analyser le lien entre la nature des pratiques tutorales déclarées par les MA et leur expérience de la rupture de contrat d'apprentissage, réalisée auprès de 153 artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées accueillant des apprentis un Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP).

2. Contexte et enjeux sociaux

En France, parmi l'ensemble des formations par alternance, l'apprentissage salarié constitue un dispositif de formation professionnelle initiale très spécifique. 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, qui concentrent 69% des formations de ce niveau (Arrighi, 2006). Dans ce secteur du système éducatif qui relève du champ de la formation professionnelle initiale, les abandons et échecs de formation sont considérables. A partir de l'enquête Génération 2004 mise en œuvre par le Céreq, Cart, Toutin-Trelcat et Henguelle (2010) évaluent à 17 % le nombre d'apprentis qui quittent leur l'entreprise avant la fin du contrat d'apprentissage. Le risque de rupture est d'autant plus élevé que le niveau de formation est faible : la proportion atteint 22 % lorsque le diplôme préparé est de niveau V, et descend à 8 % pour les apprentis de l'enseignement supérieur. Certains

⁴¹ Nous faisons référence ici la nomenclature relative à la certification des diplômes de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle (RNCP) :

Niveau VI : sans diplôme ou Brevet des collèges ;

Niveau V : Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) ou Brevet d'Etudes Professionnelles (BEP) ;

Niveau IV : Baccalauréat général, technologique ou professionnel ;

Niveau III : diplômes de niveau Bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales,...) ;

Niveaux II et I : diplômes de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master, DEA, DESS, doctorat) ou diplômes de grande école.

secteurs sont plus exposés que d'autres au risque de rupture : le taux de rupture avoisine 30 % dans les secteurs de l'hôtellerie, restauration et de la coiffure, alors qu'il n'est que de 11% dans l'industrie. Plusieurs études récentes 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 et plus particulièrement la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage (Cart, Toutin-Trelcat et Henguelle, 2010 ; Lamamra et Masdonati, 2009). Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis (2010) montrent comment les ruptures de contrat d'apprentissage doivent être analysées comme un processus complexe, multidimensionnel qui dépend tout à la fois des caractéristiques des contextes de formation et des savoirs qui y sont enseignés ainsi que de l'expérience sociale et subjective des acteurs concernés (apprentis, formateurs, maîtres d'apprentissage).

Ces recherches se focalisent sur l'analyse du sens de l'expérience des apprentis ou des maîtres d'apprentissage et montrent en particulier la nécessité de tenir compte des spécificités des processus de construction identitaire à l'adolescence (Capdevielle-Mougnibas et Courtinat-Camps, 2013) et du rapport à la fonction tutorale des maîtres d'apprentissage.

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, qu'il soit titulaire d'un diplôme, ou d'un titre au moins égal à celui préparé par l'apprenti, ou justifier d'un minimum de trois années d'expérience professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme ou par le titre. S'il dispose de plus de cinq ans d'expérience, les conditions liées au diplôme peuvent être assouplies. Le maître 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 situations d'apprentissage à mettre en œuvre, comme par exemple dans le système dual 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 et Waardenburg, 2010 ; Romani, 2004).

Dans ce contexte peu réglementé, la prise en charge des apprentis peut 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 et Lechaux, 1996 ; Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis, 2010). De nombreuses institutions professionnelles, tant artisanales qu'industrielles, ont une logique propre d'intégration et de formation des apprentis, basés par exemple sur une distribution des tâches de complexité et de responsabilité croissantes (Kunégel, 2011). Dans le cadre de cette étude exploratoire, nous avons choisi d'étudier la diversité des modes d'exercice de la fonction tutorale en nous intéressant plus particulièrement aux liens susceptibles d'exister entre les pratiques de coopération avec le CFA et les ruptures de contrat d'apprentissage.

3. Problématique et objectifs

Nous inscrivons nos travaux dans un paradigme épistémologique socioconstructiviste (Guba et Lincoln, 1989) dont l'opérationnalisation vise à privilégier le point de vue de l'acteur en développement. Dans cette perspective, la notion d'activité constitue l'unité de base (Vygotski, 1934) à partir de laquelle nous formalisons les processus qui médient les relations des hommes avec le monde soit les rapports entre les versants objectif et subjectif des caractéristiques sociales, interpsychiques et des caractéristiques individuelles, intrapsychiques, des conduites humaines (Rochex, 1995). En référence à la notion de structure hiérarchique de l'activité (Leontiev, 1976), les missions des MA (former un jeune, lui apprendre un métier, lui faire obtenir son diplôme...) peuvent, selon nous, être définies selon trois niveaux qui consistent en des différenciations internes, indissociables et non pas des registres juxtaposés et indépendants. Il convient ainsi de distinguer le registre des mobiles de l'activité (ce pour quoi le sujet s'engage dans telle ou telle activité), d'identifier celui de l'action (subordonnée à des buts conscients, dirigés par la représentation des résultats attendus) et enfin d'analyser les opérations qui composent l'action et permettent d'atteindre ces buts (les moyens et procédés mis en œuvre). Il apparaît ainsi possible d'étudier le sens (rapport entre ce pourquoi on agit et ce que l'on fait réellement), l'efficacité (rapport entre l'action et les opérations ou entre buts et moyens) et l'efficacéité (rapport du ou des résultats obtenus avec les buts visés) de l'activité soit trois niveaux de régulations dépendants des rapports et discordances existant entre chacune de ces dimensions. L'activité n'est pas envisagée ici comme une représentation de l'action mais comme une épreuve subjective où l'on se mesure à soi-même et aux autres pour arriver à réaliser ce qui est à faire. Ainsi l'activité réalisée doit être distinguée d'abord de l'activité prescrite et du réel de l'activité (Clot, 2006) dont elle constitue un des destins possibles.

Dans cette étude, nous avons souhaité nous intéresser au niveau des opérations qui structure l'activité des tuteurs soit à la diversité de ce qui est effectivement réalisé par les maîtres d'apprentissage travaillant dans de petites entreprises en matière de relation avec le CFA. Nous formulons une hypothèse générale et deux hypothèses opérationnelles :

HG : Il existe, en matière de socialisation professionnelle des apprentis, un lien entre les modes de relation que le maître d'apprentissage entretient avec le CFA et les ruptures de contrat.

HO1 : Les maîtres d'apprentissage qui mettent en œuvre des pratiques de coopération avec le CFA sont moins confrontés à des ruptures de contrat d'apprentissage.

HO2 : Les maîtres d'apprentissage qui ne développent pas de relations avec le CFA sont plus souvent confrontés à des ruptures de contrat.

4. Dispositif de la recherche

En partenariat (convention CIFRE) avec la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées (CRMA), nous avons réalisé une étude extensive auprès de 153 artisans maîtres d'apprentissage de la région Midi-Pyrénées.

4.0 Instruments de recueil et d'analyse des données

Pour étudier la diversité des pratiques tutorales des MA, nous avons construit, à partir d'une enquête préliminaire (Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis, 2010) un questionnaire intitulé « Etre maître d'apprentissage aujourd'hui », composé de 40 questions.

Les 179 items ont été construits à partir de l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs réalisés dans le cadre d'une étude antérieure (Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis, 2010) auprès d'artisans maîtres d'apprentissage. Ils reprennent des formulations utilisées par les artisans eux-mêmes.

Les pratiques tutorales ont été identifiées à partir de quatre questions : 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 visent à étudier 7 groupes de pratiques différentes :

- Les pratiques de relation avec le CFA (14 items) ;
- Les pratiques de recrutement des apprentis (6 items) ;
- Les pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise (10 items) ;
- Les pratiques centrées sur la transmission des valeurs de l'artisanat (2 items) ;
- Les pratiques centrées sur la formation personnelle du MA (2 items) ;
- Les pratiques centrées sur l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise (7 items) ;
- Les pratiques centrées sur la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti ou prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti (4 items).

Outre les dimensions relatives aux pratiques tutorales, quatre autres dimensions ont été analysées :

- Données socio-professionnelles et biographiques des artisans interrogés (âge, statut dans l'entreprise, secteur professionnel, itinéraire de formation personnel, nombre d'apprentis formés...) (20 questions)
- Rapport à la fonction tutorale (3 dimensions)

Les motifs de recrutement des apprentis (17 items): Pourquoi recrutez-vous des apprentis ? Pour rendre service ; parce qu'il est intéressant d'être en contact avec des jeunes ; pour perpétuer la tradition de formation de l'artisanat...

La nature des difficultés rencontrées (18 items) : En tant que MA, vous estimez qu'il est facile ou difficile de : trouver du temps à consacrer à l'apprenti ; obtenir que l'apprenti ait une tenue et une apparence correcte ; adapter vos attentes au niveau scolaire très faible des apprentis ; Avez-vous eu envie d'abandonner votre fonction de MA ?...

Les représentations que le maître d'apprentissage a des apprentis et de la relation apprenti/MA (26 items) Pensez-vous que : les apprentis sont très différents des apprentis d'autrefois ? ; les apprentis ont du plaisir à travailler ; les apprentis sont souvent insolents ; Etc. A propos de la relation Apprenti/MA : C'est une relation de patron à employé déterminée par un contrat de travail ; c'est une relation marquée par la différence d'âge ; c'est une relation existant entre un formateur et son élève ; c'est une relation entre collègues de travail...

Selon la nature des questions, les répondants ont été invités à se situer sur des échelles de Likert en 4 niveaux : « pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, tout-à-fait d'accord », ou « jamais, rarement, souvent, toujours ».

4.1 Le recueil de données

Le recueil de données s'est déroulé dans plusieurs départements de la région Midi-Pyrénées et a duré plus de 6 mois. Il s'est révélé particulièrement difficile. Plusieurs modes de recueil ont été testés (par courrier, mailing, dans le cadre de réunion professionnelle, chez des fournisseurs de matériaux). Il nous a fallu convaincre ce public d'artisans décrit comme faisant preuve d'un « anti-intellectualisme » récurrent (Moreau, 2003), traditionnellement éloigné de la culture et de la forme scolaire (Ramé et Ramé, 1995) de participer à notre enquête. Au final, nous avons décidé de rencontrer les artisans un par un, sur leur lieu de travail, en faisant du porte-à-porte. Nous avons opéré en deux temps. Nous laissons le questionnaire après une première discussion avec eux et revenons le chercher la semaine suivante. La rencontre avec les artisans, l'explication qui motive la passation du questionnaire, et surtout la promesse du retour la semaine suivante pour la récupération du questionnaire, ont été couteuses en temps et en énergie, mais c'est la méthode qui s'est avérée être la plus efficace pour le recueil de données. Nous avons ainsi sollicité environ 500 artisans, 170 questionnaires ont pu être récupérés (34%). Au final, nous avons pu utiliser 153 correctement renseignés (31% des questionnaires distribués).

Le temps de passation s'est révélé très variable. En moyenne, d'après ce que les interrogés nous ont confié en rendant le questionnaire, nous estimons le temps passé à répondre à 40 minutes.

4.2 Population

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), répartis dans les 4 principaux secteurs de métiers - Services (45,1%), métiers de bouche (28,1%), bâtiment (19,6%), mécanique (7,2%). La plupart d'entre eux accueillent actuellement ou ont formé par le passé un apprenti (78,4%). Une minorité déclare avoir plus d'un apprenti actuellement en formation (21,6%). Ils préparent tous leurs apprentis au CAP ou au BEP (niveau V). Conformément aux spécificités largement connues de ce public, les artisans rencontrés ont majoritairement un niveau CAP-BEP (73,9%). Ils sont 26,1% à avoir un niveau bac/études supérieures. Ils sont dans leur grande majorité, patrons (92, 8%) de leur entreprise qui emploie moins de 4 salariés (70,6% des MA ont entre 0 et 3 salariés). Ces proportions sont typiquement celles du portrait de l'artisanat en France. Enfin, la moitié de la population a connu une ou plusieurs ruptures de contrat (50,3%), l'autre moitié n'a jamais été confrontée à cette situation (49%).

4.3 Stratégie d'analyse

En ce qui concerne la stratégie d'analyse des résultats, différents types d'analyses statistiques (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.

Les questions relatives aux pratiques tutorales 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 et 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 actives⁴² (pratiques déclarées de MA). 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 obtenir 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 opérons 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 (Kinneer & Gray, 2005) entre chacune des 41 variables initiales et la variable de classification (trois modalités) ont été réalisés. 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 (tableau 1). 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 (Kinneer et Gray, 2005, p. 363).

Nous présentons dans un premier temps les résultats de cette analyse multivariée qui nous ont permis de dégager trois profils différenciés de pratiques tutorales. Puis dans un second temps nous étudierons l'existence d'un lien entre les trois classes de pratiques et l'expérience de la rupture de contrat d'apprentissage.

5. Résultats

Le but de cette analyse multivariée est de repérer au sein de la population des 153 maîtres d'apprentissage un nombre restreint de formes 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 pratiques tutorales déclarées spécifique.

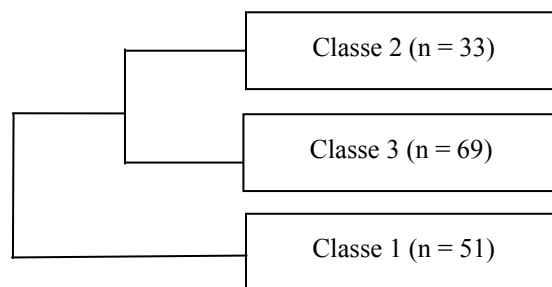


Figure 1. Dendrogramme des caractéristiques liées aux pratiques tutorales

L'AD 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). En analysant le dendrogramme nous avons retenu 3 classes. 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.

5.0. Des pratiques tutorales hétérogènes

⁴² 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 »). 95 % des MA organisent les tâches de l'apprenti en fonction de son niveau de compétence ; 92 % 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 % 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.) ; 91 % des MA consultent le carnet de liaison de l'apprenti.

La classe 1 (n = 51 ; 33,3%), intitulée : « Pratiques centrées 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 de pratiques tutorales.

La classe 2 (n = 33 ; 21,6%), intitulée « Pratiques centrées sur la relation à 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 de pratique : 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 : « Pratiques centrées sur l'évaluation de l'apprenti (comportement et formation) et l'organisation de l'apprentissage en entreprise » rassemble le plus grand nombre de sujets. Les pratiques de cette classe sont plus difficiles à caractériser que celles des autres classes, car elles apparaissent moins systématisées (surreprésentation des réponses « Souvent » ou « Rarement »).

Items	Classe 1	Classe 2	Classe 3	X ² : Valeur Sig.Asym.
	N=51(33,3%)	N=33 (21,6%)	N=69(45,1%)	
Pratiques 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
Pratiques 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

Tableau 1. Description de la typologie des pratiques de relation avec le CFA

Comparativement aux deux classes 2 et 3 (réponses « Jamais » ou « Rarement »), on observe une surreprésentation des pratiques visant à établir une relation avec le CFA dans la classe 1: pratiques de participation aux réunions de MA avec le CFA, de prise d'information auprès du CFA au sujet de la formation au CFA, de consultation des cours du CFA avec l'apprenti, et d'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 pratiques 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'apprentissage⁴³ 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 informés 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 pratiques 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.

<i>Items</i>	Classe 1 N=51(33,3%)	Classe 2 N=33 (21,6%)	Classe 3 N=69(45,1%)	X² : Valeur Sig.Asym.
Pratiques de 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

Tableau 2. Description de la typologie des pratiques tutorales concernant le recrutement

Plusieurs pratiques relatives à l'organisation du recrutement des apprentis différencient les MA. La classe 1 se distingue des deux autres par une formalisation des pratiques de recrutement. Dans ce profil, les MA demandent systématiquement à rencontrer la famille du jeune qu'ils reconnaissent ainsi comme un des acteurs impliqués dans la formation 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 le système de formation en alternance (entreprise, CFA, jeune, famille). Elle est 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.

⁴³ 91 % des MA de notre échantillon consultent le carnet de liaison de l'apprenti.

Items	Classe 1	Classe 2	Classe 3	X ² : Valeur Sig.Asym.
	N=51(33,3%)	N=33 (21,6%)	N=69(45,1%)	
Pratiques 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

Tableau 3. Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise

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 de 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.

Items	Classe 1	Classe 2	Classe 3	X ² : Valeur Sig.Asym.
	N=51(33,3%)	N=33 (21,6%)	N=69(45,1%)	
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

Tableau 4. Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la transmission des valeurs de l'artisanat

Une autre facette du métier est abordée dans le cadre des pratiques du profil de la classe 1. Ici, on montre des œuvres et des ouvrages représentatifs de ce qui peut être réalisés 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 pratique n'est par contre pas mise en œuvre dans les deux autres profils.

<i>Items</i>	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 des 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

Tableau 5. Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la formation personnelle du MA

Tous les MA ne semblent pas utiliser des pratiques 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 sont à cœur de se tenir informé 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 et 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 d'une pratique orientée par une visée plus professionnaliste que formative ?

<i>Items</i>	Classe 1 N=51(33,3%)	Classe 2 N=33 (21,6%)	Classe 3 N=69(45,1%)	X² : Valeur Sig.Asym.
Pratiques 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

Tableau 6. Description de la typologie des pratiques tutorales concernant l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise

On observe encore pour ce thème la répartition classique dans cette typologie des pratiques, 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 pratiques (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 pratique est rarement mise en 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 ?

Items	Classe 1 N=51(33,3%)	Classe 2 N=33 (21,6%)	Classe 3 N=69(45,1%)	X ² : Valeur Sig.Asym.
Pratiques 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

Tableau 7. Description de la typologie des pratiques tutorales concernant la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti

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 *a minima* 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 pratiques 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 de pratiques tutorales engagées dans une coopération avec les autres partenaires de l'alternance (parents et CFA) centrée sur l'organisation de la formation du jeune (voir tableaux 1, 2, 3, 4, 5 et 6), on constate que « discuter avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation » est une pratique de socialisation qui ne spécifie pas cette classe.

5.1. Expliquer la rupture de contrat d'apprentissage : l'importance du rapport à la fonction de maître d'apprentissage

Notre population est composée pour moitié de MA qui ont déjà été confronté à une situation de rupture de contrat.

Nous souhaitons dans le cadre de cette recherche repérer un lien éventuel entre certaines formes de pratiques de coopération avec le CFA et la rupture de contrat d'apprentissage. Contrairement à nos hypothèses, nos résultats montrent qu'il n'existe pas de lien entre les modes de relation avec le CFA et l'abandon de la formation. Aucun des profils-types de pratiques construit dans l'analyse précédente n'est significativement lié à cette dimension. Les maîtres d'apprentissage qui coopèrent avec le CFA n'ont pas connu moins de ruptures de contrat que ceux qui n'entretiennent pas de relation avec le CFA.

Néanmoins, nos analyses univariées permettent de repérer l'influence d'autres facteurs sur les ruptures de contrat.

	Rupture de contrat NON	Rupture de contrat OUI	Khi-deux : valeur Sig.Asy.
Vous organisez un entretien d'embauche avec l'apprenti	Souvent 4,2* Toujours 1,1*	Jamais / rarement 5,3*	7,024 <0.030
Vous déléguez le rôle de MA à un salarié de l'entreprise	Jamais 7,3*	Rarement 4,1* Souvent/toujours 3,2*	6,407 <0.041
En cas d'absence injustifiée de l'apprenti, vous appelez le CFA	Souvent 5,2* Jamais 2,1*	Rarement 5,7* Toujours 1,6*	7,950 <0.047

* 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

Tableau 8. *Les pratiques tutorales et la rupture de contrat d'apprentissage*

En ce qui concerne les pratiques tutorales, seules trois variables sur quarante-et-une sont significatives : le fait d'organiser souvent un entretien d'embauche avec l'apprenti, le fait de ne jamais déléguer son rôle de MA à un salarié et d'appeler souvent le CFA en cas d'absence injustifiée de l'apprenti, sont des pratiques caractéristiques des MA qui n'ont pas connu de rupture de contrat.

Nous retrouvons ici un résultat déjà mis en évidence par Moreau (2003) qui a montré que la pratique de délégation de la fonction de MA alimentaient les critiques formulées par beaucoup des apprentis à l'endroit de leur MA.

Si la nature des pratiques tutorales ne semble pas véritablement permettre d'expliquer la genèse de la rupture de contrat, d'autres dimensions sont plus heuristiques.

	Rupture de contrat NON	Rupture de contrat OUI	Khi-deux : valeur Sig.Asy.
Expérience de la fonction de tuteur			
Nombre d'apprentis formés	De 1 à 5 8,3*	Plus de 10 5,4* De 6 à 10 2,9*	8,144 <0.017
Durée de l'expérience de la fonction de maître d'apprentissage	Entre 0 et 5 ans 7,1*	Plus de 10 ans 5,7* De 6 à 10 ans 1,4*	7,331 <0.026
Nombre d'apprentis accueillis dans l'entreprise au moment de l'enquête	0 apprenti 6,8*	2 apprentis et/ou plus 4,3* 1 apprenti 2,5*	6,393 <0.041

* 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

Tableau 9. *L'expérience de la fonction de tuteur et la rupture de contrat*

Sans surprise, l'expérience de la rupture est liée aux nombres d'années d'exercice de la fonction de tuteur et au nombre d'apprentis formés.

Représentation des difficultés/facilités de la fonction de tuteur			
Est-il facile ou difficile :			
	Rupture de contrat NON	Rupture de contrat OUI	Khi-deux : valeur Sig.Asy.
d'obtenir que l'apprenti ait une tenue et une apparence correcte ?	Facile 6,0* Très facile 2,0*	Difficile 8,0*	8,660 <0,013
d'obtenir de l'apprenti qu'il se comporte correctement vis-à-vis de la clientèle ?	Facile 5,5*	Difficile 5,5*	4,719 <0,030
de gérer les relations avec la famille du jeune ?	Facile 6,3*	Difficile 6,3*	4,494 <0,034
d'adapter vos attentes au niveau scolaire très faible de l'apprenti ?	Facile 4,4*	Très difficile : 4,9*	8,348 <0,015
Avez-vous déjà eu envie d'abandonner votre fonction de maître d'apprentissage ?	Jamais 8,3*	Souvent : 6,7* Rarement : 1,6*	10,074 <0,006

Tableau 10. Représentation des difficultés/facilités de la fonction de tuteur et rupture de contrat

La rupture va de pair avec des difficultés dans l'exercice de la fonction de tuteur, notamment des problèmes liés au comportement des jeunes, au niveau scolaire des apprentis, à la gestion des relations avec la famille, et au fait d'avoir envisagé d'abandonner la fonction de tuteur.

Représentation de la relation apprenti/maître d'apprentissage			
C'est une relation qui ressemble à celle entre un formateur et son élève	D'accord 5,0*	Pas d'accord 5,0*	4,391 <0,036
Représentation du niveau de compétences cognitives des apprentis			
Les apprentis sur le terrain ont du mal à retenir ce qu'on leur dit	Pas d'accord 8,2*	D'accord : 4,3* Tout à fait d'accord 3,9*	9,257 <0,010
Les apprentis ont un niveau scolaire plutôt bas	Pas d'accord 7,6*	Tout à fait d'accord 5,9* D'accord 1,7*	10,242 <0,006

Tableau 11. Représentation des apprentis et de la relation apprenti/MA et rupture de contrat

Concernant la relation apprenti/maître d'apprentissage, c'est l'accord ou le désaccord quant au fait de se considérer comme un formateur confronté à un élève qui discrimine le groupe rupture du groupe non-rupture. Tous les maîtres d'apprentissage ne se considèrent pas comme des formateurs. Au final, il semble que le fait d'avoir une représentation péjorative du niveau de compétences cognitives de l'apprenti soit véritablement la seule dimension psychologique explicative qu'il nous a été possible d'identifier dans le cadre de cette étude extensive.

6. Discussion-Conclusion

L'entreprise est devenue un acteur de la sphère sociale de plus en plus sollicité en matière de formation. Dans ce cadre de nombreux intervenants et en particulier les maîtres d'apprentissage sont amenés à travailler de concert et à se mobiliser au sein de communauté et de réseaux de plus en plus larges. Pour autant, nos analyses montrent que la mise en œuvre d'une « alliance éducative » (Blaya et al., 2001) concertée ne va pas de soi.

Nous avons ainsi montré l'existence de modes très différents d'exercice de la fonction de tuteur. Nous avons identifié trois profils de pratiques tutorales. Le premier se spécifie par l'absence de contacts avec le CFA (classe 2) et le développement d'une relation uniquement centrée sur l'apprenti. Au contraire, les deux autres profils sont en lien avec le CFA, mais entretiennent avec lui un mode de relation différent. La forme de relation 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. Au contraire, 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. 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. Il convient d'adopter une lecture en positif qui s'attache à repérer les mobiles de l'activité qui aboutissent certes à des modes d'exercice de la fonction de maître d'apprentissage qui se donnent à voir comme approximatifs mais qui sont en fait le résultat d'un développement complexe de l'activité d'un sujet confronté aux enjeux et paradoxes de sa fonction.

Au final, nos résultats confirment que l'alliance école/entreprise n'est pas une évidence et est souvent difficile à établir. Ils montrent l'existence d'une « collaboration minimale qui, dans de nombreux cas, 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). Plusieurs explications peuvent être avancées à ce propos. Souvent les partenaires potentiels ne partagent pas la même vision de la formation et n'arrivent pas à établir des partenariats significatifs et durables. Ainsi, les entreprises entretiennent avec l'école des rapports diversifiés, à géométrie plutôt variable (Mazalon et Landry, 1998 ; Moreau, 2003 ; Ramé et Ramé, 1995). Pour Agulhon (2002, p.152), « 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 : 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 ne peut être isolée, analysée en soi et pour soi, car elle s'inscrit dans des politiques de gestion de main-d'œuvre qui procèdent de négociations conflictuelles ».

A l'encontre de notre hypothèse, nos analyses n'ont pas permis d'établir que la mise en œuvre de pratiques de coopération avec le CFA pouvait être liée à une expérience limitée de la rupture de contrat d'apprentissage. Ce résultat peut apparaître au premier abord quelque peu paradoxal. En effet, dans le champ des sciences de l'éducation, plusieurs études (Astier, 2007 ; Denoyel, 2005, 2007 ; Geay, 2007 ; Kunégel, 2007, 2009, 2011 ; Orly et Cuvillier, 2007) montrent que 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). Ainsi, pour ces auteurs, la réussite de la formation par alternance apparaît très dépendante de la qualité de la relation entre le tuteur, l'apprenant et l'ensemble des partenaires (formateurs, autres salariés...) impliqués dans la formation.

Il nous semble ici nécessaire de distinguer la question des conditions nécessaires à la transmission et à l'apprentissage du savoir dans le cadre de l'alternance de celle de la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage qui ne relève pas de la même dynamique. Nous avons par exemple déjà montré que les processus à l'œuvre dans la rupture de contrat d'apprentissage différaient de ceux susceptibles de contribuer à l'échec à l'examen des apprentis (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur et Favreau, 2013).

Si la mise en œuvre de pratiques pédagogiques spécifiques semble indispensable à ce qu'une transmission du savoir opère dans le cadre de l'alternance, il semble que dans le cas de la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage, elles jouent un rôle moins déterminant. Ainsi, Capdevielle-Mougnibas et de Léonardis (2010) ont montré que la qualité de la relation entre le maître d'apprentissage et l'apprenti est essentielle pour sécuriser les parcours de formation des apprentis en particulier au niveau V.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette étude centrée sur l'analyse des pratiques déclarées des MA tendent à confirmer ces résultats. Ils montrent à nouveau que l'existence d'un rapport difficile à la fonction du tuteur et une représentation relativement négative des apprentis est un élément qui caractérise souvent les MA qui ont été confrontés à des ruptures de contrat. Ils insistent ainsi avant tout sur les difficultés qu'ils rencontrent dans le cadre de leur relation avec des apprentis dont ils critiquent à la fois l'attitude, le comportement et le niveau scolaire.

Le dialogue qui se noue entre le jeune et l'adulte en charge de sa formation a plusieurs fonctions. Il permet tout à la fois de donner un sens à l'activité de l'apprenti, de l'associer à l'ensemble du processus de production et de le reconnaître comme partie prenante de l'entreprise. Il ouvre aussi un espace de sociabilité qui permet de se sentir reconnu et exister dans le désir d'un autre qui se soucie de soi. Ces dimensions apparaissent fondamentales. Elles témoignent des enjeux identitaires de la relation au maître d'apprentissage ou aux formateurs de CFA. Il ne suffit pas d'organiser, dans le cadre de l'entreprise ou du CFA, des conditions de formation satisfaisantes sur le plan pédagogique pour susciter la mobilisation de l'apprenti et la possibilité pour lui de franchir les obstacles qui l'attendent. Il faut encore que l'apprenti puisse s'identifier à l'adulte qui l'accompagne, lui faire confiance, et compter pour lui. Certains adultes, capables par leur présence au côté du jeune, de l'accompagner dans l'invention d'une réponse singulière à l'énigme de son existence, peuvent devenir des véritables points d'appui. Ils peuvent être ce « point d'où » l'apprenti de CAP se voit lui-même sous un jour différent, non plus comme un « zéro » pointé du doigt, mais comme un sujet à part entière.

Il conviendrait dans une autre étape de la recherche d'examiner les liens susceptibles d'exister entre les mobiles à l'origine de l'engagement dans la fonction de maître d'apprentissage. Nos résultats indiquent d'ores et déjà que les actions et opérations mises en œuvre par les tuteurs peuvent relever d'objectifs différents qui ne renvoient pas à la même représentation de ce qui doit être la formation d'un apprenti et n'accordent pas la même place à l'intervention des différents partenaires impliqués dans l'alternance.

Dans un contexte social où la professionnalisation et la formation des maîtres d'apprentissage sont devenues des questions prioritaires, il apparaît primordial de développer les recherches visant l'analyse des pratiques qui au sein des entreprises organisent la socialisation professionnelle des apprentis. Néanmoins, notre étude montre la nécessité de ne pas s'intéresser uniquement à la pertinence des pratiques pédagogiques ou de socialisation mises en œuvre par les MA mais bien d'ouvrir la réflexion sur la manière de sensibiliser l'ensemble des partenaires à la problématique adolescente et aux particularités de la relation apprenti/maître d'apprentissage. La participation des maîtres d'apprentissage à la formation des apprentis ne peut être réduite à une « course à la bonne pratique » sans risquer de rater les véritables enjeux de l'alliance à construire entre le jeune et les adultes en charge de sa formation.

7. Références Bibliographiques

- Agulhon, C. & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise. Diversité des pratiques. *Recherche et Formation*, 22, 21-34.
- Agulhon, C. (2002). Les incidences socioéconomiques de l'alternance. Dans G. Moreau (dir.), *Les patrons, l'état et la formation des jeunes* (p. 141-152). Paris, France : La Dispute.
- Arrighi, J. (2006). *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'Évaluation, de la Prospective et de la Performance le 28 novembre 2006. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : <http://media.education.gouv.fr/file/97/0/20970.pdf>
- Astier, P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Education Permanente*, 172(3), 61-72.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G. & Tièche-Christinat, C. (2011). Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration approches scolaires et communautaires. *Education et Francophonie*, 39(2), 227-249.
- Capdevielle-Mougribas, V. & Courtinat-Camps, A. (2013). Préparer un certificat d'aptitude professionnelle en 2011 (pp. 281-296). Dans G. Brucy, F. Maillard et G. Moreau (dir.), *Le CAP, un diplôme du peuple. 1911-2011*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Capdevielle-Mougribas, 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, V., Prêteur, Y., & Favreau, C. (2013). Lutter contre les sorties du système éducatif sans qualification : mythes et réalités de la formation professionnelle initiale de niveau V. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 42(1), 103-126.

- Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H., & Henguelle, V. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bref, Céreq*, 272. Récupéré le 26 novembre 2013 du site du Céreq : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Bref/Contrat-d-apprentissage-les-raisons-de-la-rupture>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Cohen-Scali, V. (2008). Accompagnement en entreprise et intentions liées à la carrière chez des apprentis du bâtiment. *Pratiques psychologiques*, 14(2), 147-160.
- DARES (2012). *Les apprentis. Repères et références statistiques*. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/38/8/DEPP-RERS-2012-apprentis_223388.pdf
- Denoyel, N. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education permanente*, 163 (2), 81-88.
- Denoyel, N. (2007). Table ronde : de l'alternance aux alternances. *Education permanente*, 173(2), 11-24.
- Evrard, Y., Pras, B. & Roux, E. (2003). *Market : études et recherche en marketing*. Paris, France : Dunod.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Education permanente*, 172(1), 5-14.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Education permanente*, 173(2), 5-9.
- Geay, A. (1998). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance? *Formation & Territoire*, 2, 17-19.
- Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, France : L'Harmattan.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*, 172(1), 27-38.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of qualitative research* (p. 105-117). London, Angleterre : Sage.
- Imdorf, C., Granato, M., Moreau, G. & Waardenburg, G. (2010). Editorial : Vocational Education and Training in Switzerland, France, Germany - Perspectives for Sociological Research. *Swiss Journal of Sociology*, 36 (1), 5-10.
- Kinney, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement de données*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Kunégel, P. (2007). Que font les tuteurs? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *Education permanente*, 173(2), 109-119.
- Kunégel, P. (2009). Pratiques tutorales : l'exemple des maîtres d'apprentissage dans les entreprises artisanales. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale : 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, France : L'Harmattan.
- Lamamra, N. et Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne, Suisse : Antipodes.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Paris, France : Editions sociales.
- Malglaive, G. (1996). Apprentissage. Une autre formation pour d'autres ingénieurs. *Formation Emploi*, 53, 85-99.
- 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.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris, France : La Dispute.
- Orly, P., & Culliver, B. (2007). Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Education permanente*, 172(1), 45-60.
- Ramé, L. & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris, France : l'Harmattan.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Romani, C. (2004). Alternance(s). Synthèse de vingt ans de développement en France et à l'étranger. *Note Emploi Formation, 11. Céreq*. Récupéré le 26 novembre 2013 sur le site du Cereq : <http://www.cereq.fr/index.php/publications/Nef/Alternance-s.-Synthese-de-vingt-ans-de-developpement-en-France-et-a-l-etranger>
- Saporta, G. (1990). *Probabilités, analyse des données et statistique*. Paris, France : Technip.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris, France : Flammarion.
- Veillard, L. (2009). Organiser les situations de travail pour l'apprentissage : approche didactique de la formation professionnelle par alternance. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 125 - 156). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.