Les mondes de l'apprentissage, entre qualité du travail, temporalités et autonomie chez les apprentis en CAP

Crimilda Chust, Vanina Mollo, Pierre Falzon

▶ **To cite this version:**

Crimilda Chust, Vanina Mollo, Pierre Falzon. Les mondes de l'apprentissage, entre qualité du travail, temporalités et autonomie chez les apprentis en CAP. 53e congrès de la SELF. L'ergonomie à quelles échelles ? Quelles pratiques pour quelles tailles d'entreprises et d'établissements publics ?, Gabriel Carballeda & Thierry Viallesoubranne (ETHNA), Oct 2018, Bordeaux, France. hal-03258017

HAL Id: hal-03258017
https://cnam.hal.science/hal-03258017

Submitted on 11 Jun 2021

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

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

53ème Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française

Archivé électroniquement et disponible en ligne sur :

www.ergonomie-self.org

https://www.ebscohost.com/corporate-research/ergonomics-abstracts

Texte original.*

Les mondes de l'apprentissage, entre qualité du travail, temporalités et autonomie chez les apprentis en CAP.

Crimilda CHUST[1], Vanina MOLLO[2], Pierre FALZON[1]

[1] Cnam, CRTD, Equipe Ergonomie, 41 rue Gay Lussac 75005 Paris

[2] Université de Toulouse, CERTOP (UMR5044), Maison de la Recherche 5, allée Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9

Auteur correspondant : crimilda.chust@orange.fr

Le contrat d'apprentissage est une voie d'accès à la professionnalisation pour les jeunes dès 16 ans qui tend à se développer, mais qui est confronté à un taux de ruptures de contrats élevé. Pour en comprendre les raisons, un diagnostic ergonomique a été conduit sur la base d'observations en entreprise et au sein d'un Centre de Formation d'Apprentis (CFA), d'entretiens avec des jeunes et des professionnels (institutionnels, enseignants, Maîtres d'Apprentissage : MA). Les résultats mettent en évidence trois familles de situations dans lesquelles s'expriment des écarts de logique entre le monde de l'entreprise et le monde du CFA : la qualité et les critères d'un travail bien fait, des temporalités paradoxales, et l'autonomie des apprentis. L'apprentissage apparaît comme un système cloisonné dans lequel ces écarts ne sont ni analysés ni débattus entre les mondes en présence. L'apprenti est le seul porteur des contradictions, et les régulations qu'il met en œuvre peuvent parfois être limitées ou coûteuses, conduisant à des phénomènes de rupture. Instaurer des espaces « inter-mondes » dans lesquels les contradictions vécues par les apprentis dans le travail soient débattues permettrait à la fois de prévenir les ruptures et de développer un environnement d'apprentissage capacitant.

Mots-clés : apprentissage, qualité du travail, temporalités, autonomie, environnement capacitant.

Learning's worlds, between quality of work, temporalities and autonomy for apprentices

The apprenticeship contract is a pathway to professionalization for young people from the age of 16 which tends to develop, but who faces a high rate of breaks in contracts. To understand the reasons, an ergonomic diagnosis was conducted on the basis of observations in companies and within an Apprentice Training Center (ATC), and interviews with apprentices and professionals (institutional bodies, teachers, Apprentice Instructors: AI). The results highlight three families of situations in which there are differences of logic between the company's world and the ATC's world: quality and the criteria of a well done job, paradoxical temporalities, and apprentices' autonomy. Learning appears as a compartmentalized system in which these gaps are neither analyzed nor debated between the different worlds. The apprentice is the only carrier of the contradictions, and the trade-offs he/she implements can sometimes be limited or demanding, leading to school drop-outs. Establishing "inter-world" spaces in which the contradictions experienced by apprentices in the workplace are debated would both prevent breach of contract and develop an enabling learning environment.

Keywords: learning, quality of work, temporalities, autonomy, enabling environment.

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Bordeaux du 3 au 5 octobre 2018. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :

Chust, C., Mollo, V. & Falzon, P. (2018). Les mondes de l'apprentissage, entre qualité, temporalités et autonomie chez les apprentis en CAP. Actes du 53ème Congrès de la SELF, Bordeaux, 3-5 Octobre 2018.

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

INTRODUCTION

Pour beaucoup de jeunes à partir de 16 ans, le contrat d'apprentissage par la voie initiale représente une première entrée dans la vie active et un moyen essentiel de l'accès à l'autonomie sociale. L'apprenti (A) va apprendre son métier en alternant entre des périodes au Centre de Formation d'Apprentis (CFA) et en entreprise, auprès d'un professionnel, maître d'apprentissage (MA).

Le contrat d'apprentissage est aujourd'hui confronté à un contexte économique en crise où la concurrence ne cesse d'augmenter. En 2013 et 2014, l'apprentissage est en chute libre avec une baisse des entrées et une augmentation des ruptures (Dares, 2015). Cette baisse concerne particulièrement les très petites entreprises (TPE), notamment l'entreprise artisanale menacée par la pression économique, et touche les jeunes préparant des diplômes de niveau V (CAP). Les campagnes de promotion et le plan de relance de l'apprentissage déployés par le gouvernement ont favorisé une légère hausse des chiffres en 2015 qui concerne notamment les TPE, les formations de niveau CAP (+ 1,8 %) et les mineurs (Dares, 2016). L'année 2016 observe encore une hausse en faveur de l'embauche des niveaux III ou plus alors que les entrées en CAP sont en baisse (Dares, 2017). La question des dysfonctionnements et des ruptures reste entière et avec elle celle du développement du jeune en apprentissage. Beaucoup de jeunes interrompent l'apprentissage en cours de contrat, augmentant ainsi la liste des décrocheurs scolaires. Ces ruptures interviennent majoritairement avant 1 an et sont d'autant plus importantes que l'apprenti est jeune et que le niveau préparé est faible (CAP) (Dares, 2016).

Si l'amélioration de l'apprentissage passe par des objectifs quantitatifs, elle doit nécessairement intégrer une réflexion qualitative sur son fonctionnement. La demande initiale de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat de l'Ariège s'inscrit dans cette démarche : elle concerne le « lien à créer » avec le MA qui aujourd'hui fait défaut. Les outils de liaison existants ne semblent pas fonctionnels, et chacun des acteurs paraît être porté par des logiques différentes. L'enjeu est alors de favoriser la communication, le dialogue autour du travail.

L'objectif visé est de favoriser les « environnements capacitants en apprentissage » à partir d'une recherche-action menée dans un CFA et qui concerne l'apprentissage des jeunes en CAP dans l'entreprise artisanale (Chust-Demay, Mollo et Falzon, 2014). Nous présenterons le diagnostic réalisé et poursuivrons par une discussion autour des thématiques dégagées.

L'ALTERNANCE : UNE RESSOURCE POUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES

L'alternance entre 2 mondes : des conditions d'apprentissage difficiles pour les A

L'apprentissage se caractérise par une diversité de situations (Mayen & Olry, 2012). Le rythme d'alternance diverge avec le rythme induit par la structure de travail avec le risque de se voir confier des tâches peu valorisantes. La nature du travail est également caractérisée par la diversité et s'explique par la durée variable de maîtrise des tâches ; ainsi, dans certains cas, une maîtrise des tâches trop brève peut occasionner un décalage avec le programme de formation ; d'autres fois, l'A est confronté à des difficultés brutales dans les tâches, ce qui peut entraîner une participation moindre au flux du travail. Enfin, tous les lieux n'offrent pas les mêmes conditions d'apprentissage. Par ailleurs, l'A navigue entre 2 mondes (Veillard, 2012) dont les buts et les normes de fonctionnement varient et qui mobilisent des pratiques et savoirs différents. D'un côté, le centre de formation tend vers une « finalité épistémique ». Ce monde est éloigné du travail réel et suit une logique didactique.

D'un autre côté, l'entreprise vise une « finalité économique » et des objectifs pragmatiques. Ce monde est celui du travail réel, il est porté par une logique de production, et tenu de suivre les évolutions technologiques. Le passage d'un monde à l'autre peut être difficile pour l'A car il va devoir fournir des efforts, et se réadapter à chaque fois à des rythmes, des tâches, des codes et des modes de relation « adulte au travail, élève au centre de formation » (Mayen et Olry, 2012). Il peut même perturber l'identité des jeunes en raison des changements induits par ces transitions fréquentes au niveau des normes et des rôles (Veillard, 2012). Les jeunes sont dans une posture inconfortable, dans un « entre-deux » entre « apprenant et agent de production » (Cohen-Scali & Capdevielle-Mougnibas, 2011). Dans ce contexte, il semble difficile de construire ou maintenir un partenariat efficace. Enseignants et MA ne collaborent pas ou peu et il n'y a rien pour aider l'apprenti à tisser des liens. Par ailleurs, l'apprentissage est particulièrement exigeant car il porte une double finalité « travailler et apprendre » (Mayen et Orly, 2012). Enfin, l'alternance est porteuse d'écarts (Kaddouri, 2012) : « écarts épistémiques » entre les savoirs de l'école et ceux de l'activité de travail, et « écarts identitaires » dus aux diverses images professionnelles auxquelles l'A va se référer. Ces écarts sont une condition de l'apprentissage, les apprenants vont s'y confronter et devoir construire des solutions pour composer avec.

Des rapprochements entre les deux mondes

Avec les modèles de pédagogie intégrative (Savoyant 1996, 2009, cité par Liaroutzos 2012 ; Wittorski, 2015) l'accent est porté sur l'articulation entre centre de formation et entreprise, entre savoir et action, entre théorie et pratique. Il n'y a pas de prééminence d'un lieu de formation sur un autre. 2 milieux distincts et 2 milieux de pratiques proposent des classes de situations d'apprentissage différentes. Ces apprentissages sont différents mais complémentaires (Mayen, 2012). Au travail, le jeune développe des compétences incorporées (logique de l'action), des compétences intellectualisées (logique de la réflexion-action), et l'identité professionnelle (avec les pairs et le tuteur). En formation, il s'agit de savoirs théoriques, de la transformation de l'action professionnelle en connaissances à partir de retours réflexifs (Wittorski, 2015). L'alternance n'est plus pensée comme présentant 2 espaces cloisonnés mais comme un espace complémentaire, intégratif. Dans cette conception, l'action est valorisée. L'espace de formation est aussi un lieu de travail et l'espace de travail est également un espace de formation. Ainsi les liens travail, formation et organisation sont, ou devraient être, étroits.

Cependant, la mise en œuvre de ce modèle se heurte à des difficultés opérationnelles en raison du défaut des régulations entre l'entreprise, le centre de formation et l'A.

OBJECTIF ET METHODOLOGIE

La presente recherche vise à comprendre les facteurs qui freinent ou empêchent ces régulations et à concevoir, avec les différents acteurs concernés, un environnement d'apprentissage capacitant. Comme le défend l'approche par les capabilités proposée par Sen (2009, 2010 ; cf Falzon, 2013), il ne suffit pas qu'une personne dispose d'une capacité (ce qu'elle est capable de faire), il faut également qu'elle puisse réellement mettre en oeuvre cette capacité. Pour cela, il faut des conditions favorables (des « facteurs de conversion », pour Sen) qui permettent à une capacité d'être convertie en possibilité réelle.

Le présent article rend compte d'une première phase de diagnostic. Plusieurs méthodes de recueil de données ont été combinées :

- Des entretiens individuels auprès de 5 enseignants (du général et du professionnel) et 4 MA afin de comprendre leur travail, les relations CFA/MA, les

difficultés rencontrées. Plusieurs entretiens ont également eu lieu avec le coordonnateur pédagogique et la conseillère chargée de la médiation, afin de comprendre l'organisation, le fonctionnement du CFA en lien avec les entreprises.

- Des observations conduites au CFA dans différents temps : interclasse, pause en salle des professeurs, journées « portes ouvertes », séquences pédagogiques en classe lors du « retour entreprise » des A, réunions de suivi des élèves en présence de la conseillère chargée de la médiation en entreprise. Le travail d'observation au plus près des enseignants a permis de comprendre leur quotidien, leur vécu et leurs interactions avec les A et les MA. Les observations lors d'interventions pédagogiques en groupe classe au moment du « retour entreprise » ont favorisé la compréhension du travail réalisé par l'enseignant, l'usage du livret d'apprentissage et les modalités de régulations à l'œuvre. Les observations sur les temps de réunion de suivi d'élèves, ont apporté un éclairage relatif aux difficultés identifiées par l'équipe pédagogique et leur traitement.
- Des entretiens collectifs auprès de 4 groupes d'A dans les secteurs du bâtiment, boucherie, boulangerie et coiffure ont éclairé leur vécu de l'alternance, leurs interactions avec les enseignants et MA, ainsi que l'articulation CFA/entreprise.
- Des observations filmées dans différentes entreprises (maçonnerie, électricité, boucherie) ont permis de comprendre le vécu des MA et leurs interactions avec les enseignants et A.

RÉSULTATS

Le diagnostic a permis de dégager 3 familles de situations où se déclinent des actions caractéristiques de l'apprentissage et par lesquelles s'expriment des écarts de logique.

La qualité du travail et les critères d'un travail bien fait

Autant l'enseignant, que le MA, que l'A visent un travail bien fait, mais les critères de qualité dans l'apprentissage diffèrent selon les protagonistes.

- Entre travailler vite et travailler bien, les objectifs ne sont pas les mêmes. En entreprise « il faut faire vite », au CFA « il faut faire bien ». L'entreprise vise le gain de temps, le rendement ; le temps détermine la rentabilité. Le CFA vise le travail bien fait qui permet d'aller jusqu'au bout du geste technique. L'écart exprimé oppose une logique pédagogique à l'œuvre au CFA et une logique productive en entreprise *« ici, au CFA, on a plus le temps de s'appliquer, de faire tranquillement les choses (…) », « Moi en entreprise, on m'apprend plus à travailler vite que bien. Au CFA, il faut qu'on ait des os blancs, il faut pas gaspiller la viande. En entreprise, il faut faire vite, il faut du rendement »* (A). Entre le CFA et l'entreprise, l'arbitrage diffère ; dans l'entreprise « travailler bien » intègre le critère de temps et de rendement. *« en entreprise ça allait jamais, le travail était bien fait mais c'était pas assez vite ou j'avais pas rangé les outils assez tôt »* (A).
- La qualité s'exprime de part et d'autre à travers les différences de techniques. Les techniques varient au CFA et en entreprise : l'apprentissage au CFA est un apprentissage académique, algorithmique, c'est l'apprentissage d'un geste technique. En entreprise, ces connaissances ne sont pas toujours utiles : *« Au CFA, ils vont vraiment nous apprendre des trucs carrés, dans l'ordre qu'il faut le faire, les noms spéciaux, mais le patron il te dit : « pour quoi faire ? » ; « les choses qu'on fait au CFA, c'est des choses qu'on fait pas en entreprise parce que ça se fait pas comme ça. Ici on le fait parce qu'on s'entraine à bien le faire (…) »* (A). L'A doit passer par un double apprentissage (entreprise/ CFA) : *« Moi j'ai la technique de ma patronne et ici (au CFA), ils nous apprennent autre chose. En fait, il faut s'adapter aux 2 techniques et c'est pas facile : on apprend « en ligne » au salon et « droit » au CFA (…). Au salon quand je commence à rouler, elle me dit : « Ah non ! Tu roules pas comme ça ». (…) « Au CFA, tu fais CFA, au salon, tu fais salon »* (A). La technique du CFA est standard, celle de l'entreprise est caractérisée par la

diversité (des styles) : *« ce qu'ils apprennent à l'élève et ce que nous on leur montre, c'est pas du tout la même chose. C'est à dire la réalité, tu fais un simple allumage, c'est pas un bout de fil là, là, là, … Y'a 50 façons de faire un simple allumage »* (MA). Mais les techniques varient également selon les professionnels : *« les techniques c'est pas du tout les mêmes, parce que chaque coiffeur a sa technique »* (MA) ; *« moi, je vais enseigner d'une façon, un autre, il va enseigner d'une autre, (…). Même entre nous, en tant que « pro » y'a des choses, moi je vais faire comme ça, un autre, il fera d'une autre façon, (…)»* (MA). Les techniques et matériaux utilisés selon les référentiels ne prennent pas en compte les évolutions technologiques de l'entreprise. Le référentiel du CFA couvre des acquisitions obsolètes en entreprise et fait défaut sur des enseignements relatifs à des acquisitions nécessaires en entreprise : *« en plomberie, on leur apprend au CFA à travailler sur du cuivre, alors que l'entreprise n'en utilise plus, elle travaille sur du PVC »* (CFA). Cela peut engendrer un sentiment d'incompréhension chez un A qui travaille dans une entreprise où l'on pose des menuiseries aluminium : *« moi j'apprends des choses ici (…), par rapport à l'entreprise, je vois pas le lien, (…). Au CFA, on travaille que le bois »* (A). Certains A iront jusqu'à refuser l'enseignement du CFA : *« certains A refusent de réaliser certains exercices qui les obligent à travailler avec des matériaux qui ne sont plus utilisés en entreprise. Des jeunes refusent de travailler le plâtre (…) »* (CFA). En entreprise, la qualité est soumise à la rentabilité et la productivité.

Des temporalités paradoxales

- En entreprise domine la logique productive au détriment de la logique pédagogique. L'entreprise vise la rentabilité. L'enjeu devient le temps ; c'est ce qu'exprime l'A en différenciant le « patron » (symbole du pouvoir et de la production) et le MA qui lui, serait plus porté par la logique formative : *« y'-a pas de bons patrons, y'-a des bons MA ! Parce que le patron il faut que ce soit rapide, il a pas le temps de t'expliquer, pour lui tout ça c'est de la perte de temps ! Le patron il va regarder que son entreprise elle marche ! »* (A). La logique de rendement à laquelle est tenue l'entreprise prend le pas sur la logique formative : *« Le problème avec l'entreprise c'est qu'ils sont tenus à des objectifs de rendement et alors souvent ils préfèrent faire que de confier au jeune A qui n'a pas d'expérience »* (enseignant). Le temps devient une exigence à l'égard de l'A : *« Il voulait de plus en plus d'heures, il voulait tout le temps que je travaille »* (A). Le MA peut entrer dans un conflit de logiques : il exprime alors sa difficulté à se situer entre le rendement à fournir et le temps nécessaire à l'apprentissage du métier : *« Il faut énormément de temps pour s'occuper d'un A et tu peux pas être au four et au moulin. Puis les bêtises faites qu'il faut rattraper, c'est du temps, c'est de l'argent »* (MA).

- L'alternance engendre des discontinuités. Elle oblige à des interruptions et des réadaptations permanentes qui altèrent la rétention des connaissances transmises, compromettent la continuité des apprentissages et leur rythme de progression. Cela représente un coût pour l'A : l'alternance est fatigante, elle est source d'oublis : *« Quand il revient (l'A), on est obligé de reprendre parce qu'il a pas travaillé et qu'il a oublié »* (MA) ; l'alternance demande un basculement entre techniques (canoniques au CFA, pratiques dans l'entreprise) et entre logiques (formatives vs productives). *« aujourd'hui j'ai CFA, demain j'arriverai au salon, il faudra que je me remette les techniques du salon dans la tête »* (A) ; *« il faut s'adapter aux 2 techniques et c'est pas facile »* (A). Les interruptions dues aux va-et-vient entreprise-CFA provoquent une discontinuité et une interruption de l'enseignement en entreprise qui génèrent l'incompréhension : *« Nous on marque ce qu'il a fait, mais quand il revient, je vois et je lui dis : « mais c'est tout ce que tu as fait ? T'as pas avancé par rapport à ce que je t'ai appris moi ? C'est pas suivi quoi ! »* (MA).

- Le CFA et l'entreprise sont pris dans des logiques restrictives. Les moyens dont dispose le CFA donnent lieu à des contraintes temporelles à gérer pour les A. L'enseignement en groupe classe (au CFA) met en œuvre des moyens différents de ceux mobilisés en entreprise. Les conditions d'apprentissages et la nécessaire transposition pédagogique peuvent être à l'origine de situations altérées : *« Y'-a pas trop les moyens, c'est-à-dire que les choses on se*

les divise. On est une vingtaine » ; « Certains sont obligés d'attendre. Ca nous fait rien à faire. On met 2 jours pour quelque chose qu'on met ½ h en entreprise. On a 1 morceau de viande pour 15 » (A). L'entreprise elle, cherche à travailler vite et réaliser des économies sur les matériaux : *« Y'-a l'économie aussi ; au salon, au niveau des couleurs, c'est du travail vite fait et on met pas la quantité suffisante de produit. C'est pareil en bâtiment »* (CFA).

L'autonomie/les marges de manoeuvre

En entreprise, l'accès à l'autonomie est rendu difficile : pour apprendre, l'A doit pouvoir essayer, et disposer d'une certaine marge de manœuvre. La gestion de l'autonomie et des marges de manœuvre par le MA marque sa difficulté à s'inscrire dans une logique formative qui facilite le processus d'apprentissage. L'autonomie aborde les rapports actif/passif dans lesquels l'A va devoir prendre place et qui fondent le processus d'apprentissage.

- L'erreur est souvent cachée, elle n'est pas intégrée dans le processus d'apprentissage : *« certains jeunes ont peur de faire la bêtise ; certains n'osent pas dire qu'il y a problème. Beaucoup d'A ne parlent pas » (MA) ; « si tu te trompes, tu me le dis, tu planques pas ; s'il a fait une boulette, il va pas le dire, il va la planquer ; s'il a peur de se faire engueuler, il va pas apprendre » (MA)*.

- L'autonomie dont dispose l'A en entreprise est liée à la question de la nature de l'encadrement du MA, lequel est tenu d'arbitrer en permanence entre formation et production : parfois l'A est livré à lui-même ce qui favorise les erreurs faute d'encadrement suffisant : *« moi perso, au bout d'une semaine, je travaillais seule » ; « on peut faire des fautes, mais si on avait notre tuteur à côté, je pense que ça serait mieux »* (A). Il arrive également que l'A soit formé par un autre apprenti plus ancien qui parfois n'en sait pas plus que lui, voire moins : *« (…) moi, c'est l'apprenti 2ème année qui m'apprend. Sauf qu'il y a des trucs qu'elle a pas encore vus, et que nous, le CFA nous fait voir, (…) si j'ai pas compris, je me tourne vers le MA mais je dois attendre qu'elle soit au salon »* (A). D'autres fois, l'A voit ses marges de manœuvre restreintes : pour le MA, il est difficile de confier le travail à l'A car le passage à l'action comporte des risques. Certains exercices seront enseignés au CFA mais ne seront pas pratiqués en entreprise faute d'espace « protégé » : *« il est difficile de passer du moment où on montre, au moment où il fait (l'A). On ne fait pas d'atelier pour lui apprendre en dehors des heures »* (MA). *« Au CFA, on faisait des choses que moi je faisais pas au boulot par exemple la courroie de distribution »* (A) (malgré ses demandes, le MA ne lui a jamais permis de réaliser cette activité). Le refus du MA de confier de réelles responsabilités à l'A l'empêche aussi d'apprendre. Le MA n'accorde pas à l'A le temps pour lui permettre d'observer, de faire : *« (…) Dès que tu commences à stresser, à t'énerver, il te dit : « bon, laisse tomber, je vais le faire, regarde directement »* (A) ; *« souvent, le MA n'a pas le temps, alors il va préférer le faire lui-même »* (enseignant).

- Pour l'A, la prise d'autonomie est difficile. Ainsi, il éprouve des difficultés lors d'un exercice qui réclame une logique intuitive et exige une recherche d'indices de terrain. *« Même si tu montres 100 fois, ça sera jamais pareil, c'est au jeune à réfléchir, c'est souvent caché (les boulons, les clips …), il faut chercher par soi-même »* (MA). L'A ne sait pas identifier le matériel, son organisation : *« Je lui demandais d'aller chercher un truc dans le fourgon, il le trouvait pas »* (MA). Enfin, se pose le problème de la transposition pédagogique et la difficulté pour l'A de passer d'un enseignement CFA à la réalité du terrain. L'exemple de l'A qui commet une erreur de mélange lors de la construction d'une terrasse montre la difficulté de mettre en œuvre sur le terrain les connaissances acquises au CFA et les risques encourus dans un contexte où il n'y a pas de marge d'erreur possible : *« pour finir une terrasse, on manquait un peu de préparation ; au CFA, on nous a appris à mélanger quelques cailloux, un peu de ciment et une sorte de sable gravillon … ça tient ! Mais la terrasse est garantie 10 ans, alors le ton est monté ! »* (A).

DISCUSSION

L'apprentissage est un système cloisonné où l'apprenti est le seul porteur des contradictions

Les résultats montrent que l'apprentissage, qui s'inscrit dans une relation où prennent

place l'A, le MA, le CFA, fonctionne comme un système cloisonné.

- Ce système est l'objet de rationalités différentes : l'organisation et les normes de fonctionnement, les contraintes et conflits de logiques mobilisent des pratiques, savoirs et finalités différents au CFA et dans l'entreprise. MA, CFA et A sont partagés entre une logique de formation (qui nécessite du temps pour l'apprentissage du métier et qui vise le travail bien fait) et une logique de production (qui demande de travailler vite et bien). L'A est amené à se former dans un système où les écarts de logique ne font pas l'objet de discussions, ne sont traités, ni entre A et MA, ni entre A et enseignant, ni entre enseignants et MA. Les difficultés d'arbitrage entre les logiques de formation et de production, entre ce qu'il faut faire et le travail réel, obligent l'A à des ajustements permanents, jusqu'à des tentatives de régulation ponctuelles et non toujours abouties, au risque d'une dégradation des relations avec le CFA et le MA. L'absence de débat et les contradictions vécues ne facilitent pas le processus d'apprentissage et conduisent à des phénomènes de désaffection, ruptures, abandons. Du côté du CFA et du MA, s'expriment des phénomènes d'incompréhensions réciproques : *« Les entreprises ont une idée erronée de la formation (…) les méthodes sont différentes au CFA »* (CFA), *« nous on désosse d'une façon et le CFA d'une autre parce qu'ils savent pas … »* (MA).

- Les problèmes font l'objet d'un traitement individualisé : pour expliquer les échecs et les dysfonctionnements de l'apprentissage, les différents acteurs ont recours à des causes d'origine individuelle (absence de motivation, de projet, manque de connaissances). Ces croyances sont à l'origine de représentations erronées à l'égard des MA, des A et des enseignants : *« les MA sont démotivés, ils ne savent pas transmettre »* (enseignant), *« les jeunes n'ont pas de projet »* (enseignant), *« les jeunes ne veulent pas apprendre, ne veulent pas travailler »* (MA), *« les profs, ils connaissent pas le métier »* (MA).

Finalement, nous pourrions dire que le système actuel de l'apprentissage, par les clivages qu'il produit, reproduit les conditions d'échec de la voie générale antérieure. L'apprenti semble vivre l'enseignement du CFA et particulièrement celui de la partie générale comme assimilés à celui de l'école et porteurs de l'effet de la scolarisation. Les matières générales sont rejetées et les enseignants du général peinent à enseigner des disciplines détachées du professionnel.

CONCLUSION

Ces difficultés pourraient être dépassées par la mise en place d'espaces de débat fondés sur le travail réel, permettant l'explicitation et la discussion des contradictions entre mondes. Certains travaux (Pihel, Detchessahar et Minguet, 2009 ; Mollo et Falzon, 2014 ; Rocha, Mollo et Daniellou, 2015, 2017) ont montré l'importance de la qualité des communications autour du travail. Ils ont permis de comprendre la nécessité d'espaces au sein desquels sont posées et discutées les contradictions. Il s'agit de favoriser le débat collectif entre salariés, permettre aux arbitrages d'être exprimés et débattus pour agir globalement sur l'organisation (Mollo et Nascimento, 2013).

Le travail étant l'objet commun aux 3 mondes (le CFA, l'entreprise, l'A), lui seul peut alors faire vivre les controverses dans un objectif de co-construction et de développement d'un environnement d'apprentissage capacitant. Falzon (2013, p.4) définit un environnement capacitant comme un environnement permettant aux personnes de « développer de nouveaux savoir-faire et de nouvelles connaissances, d'élargir leurs possibilités d'action, leur degré de contrôle sur leurs tâches et sur la façon dont ils la réalisent, c'est-à-dire leur autonomie : un environnement d'apprentissage continu. »

La question est moins de savoir pourquoi, ou qui, serait à l'origine d'un dysfonctionnement que de savoir comment

amener les acteurs en présence à échanger, communiquer, élaborer et mobiliser des ressources communes pour rendre le système fonctionnel et efficace. C'est l'enjeu de la suite de ce travail, en cours de réalisation, qui vise à passer d'une logique individuelle, de « responsabilité » des uns ou des autres, à une logique collective, d'échange et de construction de solutions partagées.

Le processus d'apprentissage doit passer par des échanges, des espaces réservés au traitement des tensions et à la construction partagée. Aussi, la mise en débat de l'expérience du travail, des arbitrages réalisés dans l'activité permettrait-elle un espace de régulation entre les exigences de production, d'apprentissage, de qualité, de développement du et au travail, permettant de lever les contradictions.

La phase de diagnostic a permis d'identifier et de filmer quelques situations très concrètes qui pourraient structurer les EDT, comme : le shampooing, la coupe homme, la préparation des couleurs pour les coiffeuses ; le remplissage et dosage de la bétonnière, le tirage et le dressage du dallage d'un trottoir, le nettoyage du chantier pour les maçons ; le désossage chez les bouchers ; la vidange, le changement des plaquettes, le diagnostic de panne chez les mécaniciens automobile.

L'EDT va permettre de faire évoluer la situation en replaçant l'A, le MA et le CFA dans des rapports de travail où chacun devient acteur.

Le travail réel devient vecteur d'apprentissage en lien et en articulation avec la formation au CFA.

BIBLIOGRAPHIE

Chust-Demay, C., Mollo, V. et Falzon, P. (2014). Les conditions d'un environnement d'apprentissage capacitant : comprendre et agir pour l'insertion professionnelle des apprentis. *49ème congrès de la SELF*, 01-03 octobre 2014, La Rochelle, France.

Cohen-Scali, V. & Capdevielle-Mougnibas, V., (2011). L'alternance : approches psychologiques. Editorial. *Psychologie du Travail et des Organisations, 17* (2), 214-218.

Dares Analyses, février 2015, n° 009, L'apprentissage en 2013. Forte baisse des entrées.

Dares Analyses, juillet 2015, n° 057, L'apprentissage en 2014. Une moindre baisse qu'en 2013.

Dares Analyses, décembre 2015, n° 088, Emploi et chômage des 15-29 ans en 2014. Stabilisation des taux d'activité, d'emploi et de chômage.

Dares Résultats, déc. 2016, n° 075, L'apprentissage en 2015. Nette reprise dans les entreprises de moins de 10 salariés et dans le secteur public.

Dares Résultats, septembre 2017, n° 057, L'apprentissage en 2016. Une stabilisation des entrées dans la construction après 7 années de baisse.

Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive in Falzon, P. *Ergonomie constructive* (p 1-15) Paris : PUF.

Kaddouri, M. (2012). Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Education Permanente* n° 193.

Mayen, P. & Olry, P. (2012). Les formations en alternance : diversité des situations et perspectives des usagers. *Education Permanente* n° 190, p.49-70.

Mayen, P., (2012). « Question d'apprentissage dans les formations par alternance ». *Education Permanente* n° 193, pp. 53-62.

Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto- and confrontation as tools for reflective activities. *Applied Ergonomics, 35*(6), 531-540.

Mollo, V. & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, in : Falzon, P. (Eds.), *Ergonomie Constructive.* PUF, Paris, pp. 207-211.

Rocha, R., Mollo, V. et Daniellou, F. (2015). Work debat espaces : a tool for developing a participatory safety management. *Applied Ergonomics, 46*, 107-114.

Rocha, R., Mollo, V. et Daniellou, F. (2017). Le débat sur le travail fondé sur la subsidiarité : un outil pour développer un environnement capacitant. *Activités, 14* (2). doi :10.4000/activités.2999

Pihel, L., Detchessahar, M. & Minguet, G. (2009). *Les déterminants organisationnels et managériaux de la santé au travail : l'enjeu de la parole au travail.* Rapport ANR.

Veillard, L., (2012). Alternance, apprentissage et formation dans apprendre au travail (sous la direction d'Etienne Bourgeois et Marc Durand) pp. 153-164, chap. 10, PUF, Paris.

Wittorski, R., (2015). *Professionnalisation et développement professionnel.* L'Harmattan, Paris.