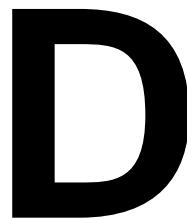


**L'attestation de formation professionnelle: solution
bénéfique ou catégorisante pour les apprentis cuisiniers ?**

Laure Lehnher



L'attestation de formation professionnelle: solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis cuisiniers?

1	Introduction	5
2	Contextualisation de l'attestation de formation professionnelle	6
3	Considérations théoriques: l'attestation de formation professionnelle	9
4	Considérations théoriques issues de la psychologie	14
5	Problématique et question de recherche	28
6	Méthodologie	29
7	Présentation et discussion des résultats	47
8	Synthèse de l'interprétation des résultats	69
9	Limites de la recherche	70
10	Conclusion et prolongement de recherches	71
11	Bibliographie	73
12	Annexes	79

Ce texte est issu d'un mémoire de Master en lettres et sciences humaines, orientation psychologie et éducation, effectué sous la direction de Mme la Prof. Tania Zittoun, et expertisé par M. le Prof. Heinz Gilomen, défendu et accepté en juin 2011.

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier toutes les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche. Pour plusieurs d'entre elles, il n'a pas été évident de trouver le temps nécessaire à la conduite de l'entretien. Toutefois, toutes ont fait preuve de flexibilité afin qu'une rencontre se réalise. De plus, je leur suis très reconnaissante pour la confiance qu'elles m'ont accordée ainsi que pour l'enthousiasme avec lequel elles ont accueilli cette expérience.

Je remercie également chaleureusement ma directrice de mémoire, Madame Tania Zittoun, qui a toujours été disponible pour me recevoir. Ses conseils, son écoute ainsi que son regard expérimenté m'ont permis d'évoluer dans mes réflexions. Pour ces raisons, je la remercie sincèrement.

Un doux merci à Grégoire pour sa patience et son écoute lors de mes nombreux moments de doutes. A Noémie, pour la partenaire universitaire et bien plus encore qu'elle a été et qu'elle est. Finalement, un profond merci à Aurélie qui m'a aidée à avancer plus sereinement au travers de cette grande expérience qu'est la création d'un mémoire.

L, attestation de formation professionnelle : solution bénéfique ou catégorisante pour les apprentis ?

Laure Lehnher

1 Introduction

Dans les années 80, le système de la formation professionnelle est à son apogée puisque 75% des élèves au sortir de la scolarité obligatoire choisissent d'entamer une formation professionnelle (Gindroz, 2008). Puis, les années 90 ont connu une nette diminution de l'intérêt pour les formations professionnelles au profit de formations générales. Les causes de cette baisse semblent liées à une préférence pour les études ainsi qu'à la récession économique qui entraîne une « érosion de l'apprentissage » (Kammermann, Amos, Hofmann & Hättich, 2009, p.6). En effet, le ralentissement économique entraîne un accroissement du taux de chômage de « 5.2% au plan national » (Gindroz, 2008, p.37). Pour réagir à cette situation et relancer cette voie de formation, les autorités fédérales sont amenées à prendre des mesures urgentes visant à développer la qualité ainsi que la quantité des offres de formation professionnelle. Dans ce cadre, la nouvelle loi sur la formation professionnelle votée en 2002 (entrée en vigueur en 2004) présente de nombreuses réformes. Ainsi, la loi prévoit notamment l'introduction de nouvelles voies de formation professionnelle initiale et « favorise les processus d'insertion sociale pour les jeunes souffrant de lacunes de

connaissances au sortir de la scolarité obligatoire » (Gindroz, 2008, p.39). L'élaboration de l'attestation de formation professionnelle (AFP) s'inscrit dans ces objectifs. Ainsi, ce travail s'intéresse à l'AFP et plus précisément aux jeunes apprentis AFP cuisiniers¹ en cours de formation.

Mon intérêt personnel pour cette thématique s'est révélé après avoir suivi le cours universitaire de Monsieur Gindroz au sujet de la formation professionnelle. De plus, dans le cadre d'un dossier effectué avec ce dernier, j'ai eu l'opportunité d'approfondir mes connaissances sur la thématique de l'encadrement individuel, mesure de soutien préconisée au sein de l'AFP. Dès lors, mon attrait pour cette thématique a été grandissant. De plus, étant donné la récente mise en place de cette formation, de nombreux questionnements méritent, à mon sens, la plus grande attention.

Mon parcours universitaire, effectué au sein de l'institut de Psychologie et Education, m'a permis de construire ce travail en adoptant une approche davantage issue de la psychologie. En effet, les participants à ce travail ont principalement été approchés en adoptant une perspective psychosociale qui tend à comprendre et expliquer comment les pensées, les sentiments et les comportements des gens sont influencés par autrui (Leyens, 1979). Moscovici (1984), quant à lui, définit la psychologie sociale comme étant « la science des phénomènes de l'idéologie [...] et des phénomènes de communication. Et ce aux divers niveaux (Doise, 1982) des rapports humains : rapports entre individus, entre individus et groupes, et entre groupes » (p.7). Lier la psychologie sociale à la thématique de la formation professionnelle vise, dans le cadre de ce travail, à comprendre comment différents processus tels que,

¹ Pour faciliter la lecture du présent travail, le masculin est utilisé pour désigner les deux sexes.

notamment, la construction de l'identité professionnelle ou encore le sentiment d'efficacité peuvent se développer en lien avec les rapports interpersonnels, sachant que les apprentis AFP sont considérés comme étant un public présentant des difficultés.

2 Contextualisation de l'attestation de formation professionnelle (AFP)

Il s'agit maintenant de comprendre plus précisément dans quel contexte l'attestation de formation professionnelle a été introduite. De plus, ces quelques considérations permettront de poser la question de départ.

2.1 Fonctionnement de la formation professionnelle initiale en Suisse

La formation professionnelle est un pan du système éducatif considérable puisqu'environ deux tiers des jeunes suisses empruntent cette voie de formation post-obligatoire (OFFT, 2010). En effet, en 2008, 233'406 étudiants sur 337'145 ont choisi la voie de la formation professionnelle initiale, soit près de 70% des étudiants (OFS, 2010). Il s'agit ici de présenter son fonctionnement afin de parvenir à comprendre à quel niveau se situe l'attestation de formation professionnelle initiale.

La base de la formation professionnelle s'inscrit dans le cadre du secondaire II, c'est-à-dire après la fin de l'école secondaire I (cf. annexe 1 : schéma du système de formation professionnelle). Au sein de la formation professionnelle initiale, plusieurs types de formations sont offerts. Tout d'abord, la formation professionnelle initiale débouche sur un certificat fédéral de capacité (CFC) et s'étend sur une durée de trois ou quatre ans. Une personne diplômée CFC a la possibilité, par la suite, d'accéder à la formation professionnelle supérieure qui comprend les examens

professionnels fédéraux, les examens professionnels fédéraux supérieurs et les filières de formation des écoles supérieures. (OFFT, 2010). Deuxièmement, l'attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) se déroule sur une durée de deux ans. Cette formation concerne principalement les jeunes « dont les aptitudes sont essentiellement pratiques » (OFFT, 2005, p.3). Elle leur permet de suivre une formation adaptée à leurs besoins. L'obtention de ce diplôme ouvre l'accès à la voie de formation CFC.

Finalement, la maturité professionnelle, qui peut s'effectuer soit en même temps que le CFC, soit après celui-ci, est considérée comme un complément au CFC.

Après avoir effectué un examen complémentaire, la maturité professionnelle donne accès aux hautes écoles spécialisées (HES) ainsi qu'aux universités et écoles polytechniques fédérales (EPF) (Gindroz, 2008).

La majorité des formations professionnelles se déroulent selon le « système dual » (OFFT, 2010, p.3), c'est-à-dire que plusieurs lieux de formation sont impliqués. Tout d'abord, l'entreprise formatrice est chargée de former l'apprenti au niveau de la pratique professionnelle. Chaque semaine, l'apprenti y passe entre trois et quatre jours. L'école professionnelle, quant à elle, dispense l'enseignement des branches professionnelles ainsi que des branches de culture générale, occupant ainsi l'apprenti un à deux jours par semaine. Des cours interentreprises appuient la formation dispensée par l'école et l'entreprise. Les apprentis s'y rendent environ quatre jours par an.

Ayant dressé un bref aperçu du fonctionnement de la formation professionnelle initiale en Suisse, il s'agit maintenant de s'intéresser à l'élaboration de l'attestation de formation professionnelle. La section suivante permet de comprendre le contexte ainsi que les motivations et besoins

qui ont motivé la mise en place de cette nouvelle voie de formation.

2.2 Naissance de l'AFP

Chaque année, les places d'apprentissage disponibles au sein de la formation professionnelle fluctuent. Gindroz (2008) explique comment les entreprises, d'une part soumises à une concurrence due en partie à la mondialisation des échanges et d'autre part exposées aux difficultés économiques, structurelles et financières, signent de moins en moins de contrats d'apprentissage. En effet, en 2007, seulement 18 % des entreprises sur 372'000 sont actives dans la formation professionnelle des apprentis (Gindroz, 2008). De plus, les places d'apprentissage sont principalement offertes à des jeunes qui, au sortir de l'école obligatoire, attestent de bonnes capacités scolaires. Simultanément, certaines places offertes par des entreprises restent inoccupées car l'intérêt des jeunes n'est pas porté sur leur domaine d'activité. Ceci constitue un véritable « marché des places d'apprentissage » (Gindroz, 2008, p.68) au sein duquel certains jeunes ne trouvent pas de solution au sortir de l'école obligatoire.

Les entreprises n'hésitent pas à exiger des candidats qu'ils joignent à leur dossier le résultat d'un test d'évaluation, comme le « Multicheck » par exemple (Gindroz, 2008, p.71). Ce type de tests est à la charge du jeune et permet de mesurer son niveau de connaissances au sortir du secondaire I. Cependant, il pénalise inévitablement les élèves sortis de la filière dite à « exigences élémentaires » (Gindroz, 2008, p.72) qui ne parviennent pas à fournir d'excellents résultats lors de cette évaluation. La conséquence est que beaucoup de ces jeunes, c'est-à-dire entre 2'000 et 2'500 par année (Egger, 2007), constituent un « groupe de population sans solution » (Gindroz, 2008, p.72) qui risque d'être marginalisé.

Ces dernières décennies, diverses mutations au sein du monde du travail (tertiarisation de l'emploi, innovation technologique, remplacement de métiers par de nouvelles professions regroupant plusieurs métiers) ont eu un impact sur le niveau de formation ainsi que sur les compétences à développer par les apprentis pour répondre à un besoin de polyvalence et de flexibilité (Poglia, 1999, cité par Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combès & De Puy, 2007). Ainsi, les niveaux de formation toujours plus exigeants risquent de pénaliser voire d'exclure un nombre de plus en plus élevé de jeunes (Masdonati et al., 2007).

Dans ce contexte et pour répondre à ces problèmes, Gindroz (2008) explique que les autorités ont mis en place une nouvelle voie de formation intitulée « attestation de formation professionnelle » (AFP). Selon l'auteur, la création de cette formation de deux ans apporte un début de réponse pour les jeunes en difficulté, mais ceci n'est pas suffisant. Masdonati et al. (2007), quant à eux, ne pensent pas que cette formation soit une solution.

En effet, les auteurs expliquent que sa création est le résultat d'une élévation du « niveau d'exigence des formations destinées aux jeunes en difficultés » (p.18). Cette formation remplace progressivement la formation élémentaire (FE) qui était la voie fréquentée, entre autres, par les jeunes n'ayant pas les capacités d'effectuer un CFC. Cette dernière, qui n'est pas reconnue au plan fédéral, est basée sur la mise en place d'objectifs de formation individualisés alors que l'AFP fixe des objectifs uniformisés et élève le niveau d'exigence scolaire.

2.3 Une formation pour des jeunes « en difficulté » et les effets d'une attribution de valeur

Comme décrit précédemment, cette formation s'adresse à des jeunes en difficulté, principalement au niveau scolaire. Les apprentis qui effectuent cette formation savent que l'AFP

est une formation moins exigeante que le CFC et qu'elle est fréquentée par des élèves n'ayant pas, pour l'instant, les capacités d'effectuer un CFC.

En psychologie sociale, de nombreuses études (Monteil, 1997) renseignent sur les effets négatifs que peuvent éprouver les individus tels que les apprentis AFP lorsqu'ils sont soumis à une catégorisation sociale. Par exemple, Rosenthal et Jacobson (1971) ont montré que les performances des élèves sont influencées par la perception que l'enseignant a d'eux et de leurs compétences. En effet, s'il pense que ses élèves sont performants, ces derniers le seront davantage que s'il les croit peu performants. Ainsi, ce phénomène, appelé « effet d'attente » ou « effet pygmalion », montre que l'attribution de valeur d'une personne peut influencer son comportement et, le cas échéant, ses performances. Dans ce sens, Coulon (2004) explique également que la société « labélise » (p.111) les individus. En agissant ainsi, c'est-à-dire en rattachant une personne à un groupe d'appartenance la plupart du temps stigmatisant, « les personnes deviennent comme elles sont socialement décrites » (p.111).

De plus, Kaiser et Jendoubi (2009) informent que de nombreuses études, menées dans le cadre de la psychologie sociale, ont mis en évidence le rôle important des « représentations de soi sur la santé mentale et physique de chacun ainsi que sur la réussite scolaire, professionnelle et sociale » (p.5). D'autres travaux (Guilly, Lacour & Meyer, 1972, cités par Guichard et Falbierski, 1994) soulignent le fait que l'échec scolaire marque profondément l'image que les jeunes se font d'eux-mêmes. Ainsi, Guichard et Falbierski (1994) expliquent qu'une expérience scolaire négative peut être la source du développement d'un sentiment de qualités et de compétences moindres.

Sachant que la loi considère les apprentis AFP comme un public fragile, un entretien exploratoire a été mené avec la

responsable cantonale de la formation professionnelle afin d'avoir une idée plus précise quant à cette éventuelle catégorisation. Durant l'entretien, cette dernière m'a confirmé la réticence que lui rapportent les patrons à l'idée de former des apprentis AFP. En effet, elle explique qu'ils ne veulent pas de jeunes AFP car ils sont « en difficulté » et qu'ils ont besoin de personnes autonomes et rapidement efficaces. Cette information est un indicateur de l'attribution de valeur qui est donnée aux jeunes AFP et qui engendre des réticences. Par conséquent, et en lien à l'idée exprimée par Coulon (2004) au sujet de la « labélisation » (ici : « jeunes en difficulté »), il semble que les répercussions puissent être conséquentes. En effet, on peut faire l'hypothèse que ces jeunes dits « en difficulté » deviennent comme ils sont socialement décrits.

Dans un même ordre d'idées, Zittoun (2004) explique dans un article consacré aux jeunes en difficulté effectuant une année de préapprentissage² que la définition négative d'un individu dans le cadre scolaire peut avoir des conséquences effectives.

En effet, l'individu peut internaliser ces définitions et cela peut ainsi entraver « la valeur ou l'habileté à agir de façon significative que la personne s'attribue » (p.154, ma traduction). Cela peut ensuite affecter la personne jusqu'à la façon dont elle donne sens au monde et influencer sa façon d'agir. L'étude présentée par l'auteure (Zittoun, 2006) est similaire à ce travail de mémoire dans le sens où la population étudiée est également une population dite fragile. En effet, Zittoun (2004) explique qu'en intégrant cette filière, les jeunes souffrent de grands problèmes d'estime d'eux-mêmes. De plus, la plupart ont échoué durant leur parcours scolaire et ont ainsi été « marginalisés » (Zittoun, 2004,

² Il s'agit d'une année de transition se situant entre la fin du secondaire I et le début du secondaire II, que ces jeunes ont du mal à intégrer.

p.157). D'ailleurs, seuls les jeunes exclus de tout autre type de formation ont la possibilité d'effectuer cette année de préapprentissage (Zittoun, 2006). Cette année de transition s'avère être salvatrice est permet aux jeunes de se reconstruire. L'étude de Zittoun (2006) a mis en lumière les éléments qui ont permis cette reconstruction. Ainsi, plusieurs aspects peuvent être mentionnés dont une haute qualité relationnelle mise en place entre les acteurs, une relation de confiance avec des personnes de référence, une collaboration du réseau entier (enseignants, psychologue, parents, employeur, etc.) ainsi qu'un encadrement favorisant des processus de repositionnement social et de redéfinition identitaire. Les apprentissages sont également suggérés. En effet, ce programme vise le développement d'aptitudes essentiellement non scolaires. Son orientation est davantage pratique que théorique. L'auteure explique par exemple qu'il peut s'agir d'acquérir des compétences liées à la résolution de problèmes concrets ou de compétences sociales. Dans ce sens, certains codes implicites de politesse que ces jeunes ne comprennent pas sont travaillés. Ainsi, il s'agit également de leur donner la possibilité d'acquérir des compétences de savoir-vivre permettant une intégration sociale et professionnelle. Zittoun (2004) souligne également que ce programme permet aux jeunes de construire des projets d'avenir. Cette étude permet ainsi de nuancer les propos mentionnés plus hauts. En effet, il semble que, sous certaines conditions, les jeunes risquant d'être marginalisés parviennent à se reconstruire.

2.4 Question de départ

Les effets d'une attribution de valeur sur les performances et le bien-être d'une personne ont été discutés plus haut. Il a également été montré, au travers de l'étude de Zittoun (2006), qu'une structure adéquate peut soutenir la reconstruction d'un jeune en difficulté tout au long de son parcours scolaire.

Ainsi, sachant que l'attestation fédérale de formation professionnelle s'adresse à des jeunes dits « en difficulté », ce travail s'intéresse à comprendre si la catégorisation « jeunes en difficulté » a des effets sur la personne en formation ; ou au contraire, en regard de l'étude menée par Zittoun (2006), il est possible de se demander si la formation AFP permet de garantir le succès de l'apprentissage. Pour investiguer ces questionnements, les apprentis AFP ciblés dans cette étude sont les employés en cuisine³.

Afin de mieux comprendre les particularités de cette formation, il s'agit, dans un premier temps, de décrire ses principes, son fonctionnement et son déroulement. Puis, dans un deuxième temps, les apports théoriques utiles à la lecture des données seront développés.

3 Considérations théoriques : L'attestation de formation professionnelle

Cette partie, rédigée à l'aide de documents officiels au sujet de l'AFP, permet de comprendre les principes, le fonctionnement ainsi que le déroulement de cette formation. Les mesures particulières préconisées lors de la mise en place d'une telle formation sont également abordées. Finalement, afin de comprendre la direction prise par ce travail, les recherches effectuées jusqu'ici dans ce domaine sont présentées.

3.1 Principes et fonctionnements

L'attestation de formation professionnelle est une formation standardisée et reconnue au plan fédéral. Cette nouvelle voie de formation, qui permet d'exercer une profession à part entière dès l'obtention du diplôme, a été introduite lors de la

³ Précision de terminologie : un apprenti CFC est nommé « apprenti cuisinier » et un apprenti AFP « employé en cuisine ».

révision de la loi sur la formation professionnelle de 2002, loi qui est entrée en vigueur en 2004. Aujourd’hui 29 formations de ce type sont mises en place dans les branches de métiers les plus diverses (Führer & Schweri, 2010). Comme mentionné plus haut, cette formation remplace progressivement les formations élémentaires (FE). En effet, lors de l’entrée en vigueur d’une AFP dans un corps de métier, la formation élémentaire proposée jusque-là, et qui n’était pas reconnue au niveau fédéral, disparaît. L’ordonnance sur la formation professionnelle explique que l’AFP « transmet aux personnes en formation des qualifications spécifiques moins poussées » (OFPr, 2003, Art. 10, p.4) que les formations initiales de trois ou quatre ans. Les buts principaux de l’AFP sont d’amener les personnes apprenantes à intégrer le monde du travail en veillant à leur permettre « d’acquérir les compétences assurant leur employabilité, d’élargir et d’enrichir leur culture générale ainsi que de promouvoir le développement de la personnalité et le sens des responsabilités » (Office fédéral de la formation professionnelle « OFFT », 2005, p.7).

Le guide, édicté par l’Office fédéral de la formation professionnelle (2005) au sujet de l’AFP, s’adresse aux spécialistes et responsables de la formation professionnelle susceptibles d’élaborer une ordonnance sur l’AFP. Il stipule que cette formation s’adresse aux jeunes et adultes dont les « aptitudes sont essentiellement pratiques » (p.3). De plus, en comparaison à une formation initiale, l’AFP propose des mesures supplémentaires afin de : [...] permettre au plus grand nombre possible de jeunes d’obtenir un titre reconnu sur le plan fédéral : cours d’appui et encouragement, rallongement de la durée de la formation professionnelle initiale. En outre, la formation professionnelle initiale de deux ans prévoit un encadrement individuel spécialisé. Dans d’autres cas, notamment en cas de difficultés sociales ou d’intégration, des solutions individuelles doivent être cherchées, aussi en dehors du cadre de la formation

professionnelle. (Office fédéral de la formation professionnelle, 2005, p.3)

Ces quelques éléments attestent de l’attention supplémentaire portée à ces apprentis en comparaison aux apprentis effectuant un CFC pour qui les offres de soutien ne sont pas identiques. Ainsi, le public AFP est considéré comme étant un public fragile.

Autrement dit, cette formation est proposée aux jeunes qui n’ont pas les capacités ou qui ne se situent pas dans une période de vie propice à la réussite d’une formation professionnelle aussi exigeante que la formation professionnelle initiale. Aucune condition d’admission n’est prescrite sinon qu’il est nécessaire d’avoir achevé la scolarisation obligatoire et d’être âgé d’au moins quinze ans (Centre suisse des Formations professionnelles « CSFO », 2010). Toutefois, les différentes parties contractuelles décident si l’intéressé effectue une AFP ou un CFC en sachant qu’il est dans l’intérêt de la personne en formation, si elle en a les capacités, de suivre la formation la plus exigeante possible.

Une personne ne peut en principe pas effectuer une AFP si son unique motivation est la courte durée de la formation.

Après avoir obtenu son diplôme AFP, une personne a la possibilité de poursuivre son parcours en effectuant un CFC. Le principe de « perméabilité » (Office fédéral de la formation professionnelle « OFFT », 2005, p.8), qui signifie que la personne a la possibilité de poursuivre son parcours en CFC par la suite, est donc un point important.

3.2 Déroulement de la formation

Cette formation se déroule selon les mêmes modalités qu’une formation initiale de trois ou quatre ans, c'est-à-dire qu’elle se compose de cours théoriques en école professionnelle, de cours interentreprises ainsi que de la pratique au sein d’une

entreprise (OFPr, 2004). L'aide mémoire créé par le CSFO (2010) indique que la formation peut également être proposée par un réseau d'entreprises qui offre une place de formation ainsi que par des écoles de métiers. Chaque métier proposant une AFP possède une ordonnance ainsi qu'un plan de formation qui l'accompagne. Ces derniers fixent « les objectifs évaluateurs, les contenus de formation et leur répartitions entre les lieux de formation » (CSFO, 2010, p.2). L'organisation et la mise en place des AFP est du ressort des organisations du monde du travail (ORTRA). En effet, elles ont la responsabilité d'organiser les AFP dans leur domaine en collaborant avec les cantons et la Confédération.

L'AFP ne diffère pas uniquement du CFC au niveau de sa durée mais également au niveau de son encadrement. En effet, toutes les décisions relatives à cette formation sont prises en tenant compte du fait que le public concerné est plus fragile et qu'il est nécessaire de lui offrir un cadre et un soutien des mieux adaptés. Concrètement, dans le cadre scolaire, des classes homogènes et à faibles effectifs visant un accompagnement de qualité sont privilégiées ; une attention particulière est portée à l'adaptation des exigences scolaires afin qu'elles soient utiles à l'exercice de la profession. La loi garantit et encourage la fréquentation de cours d'appuis ou cours facultatifs (LFPr, 2002). De plus, les apprentis AFP et CFC ne sont pas mélangés lors des cours interentreprises. Finalement, les formateurs en entreprise peuvent bénéficier de mesures et d'offres d'appui afin de parvenir à accompagner l'apprenti de manière adaptée. L'importance de la collaboration entre ces trois lieux de formation est également signalée. En effet, afin de parvenir à une plus grande cohésion entre la pratique et la théorie, ces lieux doivent impérativement travailler ensemble et dans la même direction.

Ces diverses mesures citées au sein du guide de la formation professionnelle initiale (Office fédéral de la

formation professionnelle « OFFT », 2005) sont soutenues par la mise en place, au besoin, d'un encadrement individuel spécialisé dont il s'agit maintenant de développer les spécificités.

3.3 L'encadrement individuel

Cette mesure est une des particularités propre à l'AFP puisqu'elle est la seule formation pour laquelle la loi prescrit ce soutien. Toutefois, en cas de besoin, cela n'empêche pas qu'un tel type de soutien soit mis en place dans une autre formation. L'ordonnance sur la formation professionnelle discute des exigences particulières posées à la formation initiale de deux ans. Elle précise que si la personne en formation présente des risques d'échec de formation, une décision, quant à la mise en place d'un encadrement individuel spécialisé, doit être prise par les autorités cantonales (OFPr, 2003, p.4, art.10, al.4). De plus, il est indiqué que le soutien « ne se limite pas uniquement aux aspects strictement scolaires, mais prend en compte l'ensemble des aspects pertinents pour la formation de la personne en question » (OFPr, 2003, p.5, Art.10, al.5). Le guide concernant l'AFP (OFFT, 2005) souligne qu'il s'agit d'un soutien facultatif fourni par une personne compétente et qui est un appui au processus de développement de la personne en formation confrontée à des difficultés d'apprentissage.

En 2007, un guide consacré à l'encadrement individuel a été rédigé (OFFT, 2007a). Il est écrit que cette mesure de soutien s'adresse : « à des personnes qui ont peu de chance de réussir leur formation sans la mise en place d'une offre complémentaire et dont le besoin de soutien est avéré » (p.8). Le guide indique également que le but de cette mesure est d'encourager la personne à développer les compétences nécessaires afin de pouvoir « répondre aux exigences de la société, de l'économie ainsi que de la formation » (p.8) ainsi

que de renforcer son système de responsabilisation. L'encadrement individuel est perçu comme étant l'une des mesures essentielles du « case management ». En effet, la préoccupation première du « case management » est de maintenir les jeunes dans le système de formation et de les aider à obtenir un diplôme postobligatoire (OFFT, 2007). Pour se faire, le « case management » propose de mettre en place, dans le cadre de l'offre de divers prestataires, différentes mesures adéquates.

L'encadrement individuel est donc une mesure indépendante qui est caractérisée par le fait qu'un « coach » suive et guide le jeune dans son parcours scolaire et personnel. Il l'aide à s'adresser à divers services en cas de besoin (problèmes familiaux, personnels ou sociaux). Cet encadrement vise bien à soutenir le jeune dans des domaines au sein desquels les structures sont fragiles voire inexistantes. Les problèmes scolaires et/ou professionnels des jeunes sont considérés comme étant la pointe d'un iceberg composé de difficultés personnelles, familiales et sociales qu'il faut réduire afin que le jeune puisse viser une réussite professionnelle.

Le fonctionnement et les particularités de l'attestation de formation ayant été présentés, quelques aspects du plan de formation sont abordés ci-après.

3.4 Le plan de formation d'employé en cuisine, quelques aspects particuliers

Depuis l'entrée en vigueur de la nouvelle loi sur la formation professionnelle en 2002, chaque corps de métier voit son règlement de formation être remplacé par une ordonnance de formation constituée d'articles de loi régissant la formation en question. Certains aspects mentionnés dans les articles de loi sont ensuite développés et approfondis dans le plan de formation. Ainsi, ce dernier découle de l'ordonnance. Le plan de formation décrit davantage le déroulement pratique de la formation et est divisé en plusieurs parties : la partie A qui

décrit les compétences que l'apprenti doit acquérir ainsi que les objectifs généraux, particuliers et évaluateurs pour les différents lieux de formation ; la partie B qui décrit l'organisation des cours interentreprises, la partie C qui décrit la qualification finale et la partie D qui décrit le plan des cours de l'école professionnelle.

Au sein de la partie A, les objectifs généraux décrivent les compétences professionnelles à acquérir dans les différents lieux de formation, alors que les objectifs particuliers présentent les comportements concrets attendus en vue de l'acquisition de la compétence mentionnée. Plusieurs objectifs particuliers peuvent être regroupés sous un même objectif général. Les objectifs évaluateurs décrivent exactement de quoi doit être capable l'apprenti dans un contexte précis afin de pouvoir évaluer l'acquisition de l'objectif particulier. De façon détaillée, toutes les compétences que l'apprenti doit acquérir, tant dans le domaine des travaux pratiques que des connaissances professionnelles, sont décrites. Il est mentionné que l'acquisition des différentes compétences professionnelles soutient l'acquisition des compétences méthodologiques, sociales et personnelles. Les compétences sociales et personnelles : permettent [...] d'atteindre des objectifs interpersonnels, de gérer des relations en commun et d'assumer de manière sûre et confiante des défis dans des situations de communication et de travail en équipe. Leur personnalité s'en trouve renforcée, ils sont prêts à travailler à leur propre développement. (Plan de formation, 2004, p.3)

Dans le cadre de ces compétences, différents aspects sont mentionnés, parmi eux : l'autonomie et la responsabilité, l'aptitude à la communication, l'aptitude au travail en équipe, la civilité ou encore la résistance physique et psychique.

Comme mentionné ci-dessus, la partie D du plan de formation (2004) définit l'organisation de la qualification finale. Il est stipulé que lors des examens « les personnes en formation

prennent connaissance des sujets d'examen au début des épreuves. Elles reçoivent au besoin des explications

Ces quelques renseignements, non exhaustifs, semblent importants afin de comprendre comment la formation est pensée au niveau des ORTRA et de l'OFFT, qui valide les prescriptions des ORTRA. Il s'agit, dans le point suivant, de situer la formation AFP dans le paysage des recherches scientifiques.

3.5 Etudes menées dans le cadre de l'AFP

Actuellement les recherches effectuées dans le cadre de l'attestation de formation professionnelle ne sont pas abondantes. Cette réalité s'explique par la récente entrée en vigueur de cette formation. En effet, les premières formations ont débutés en 2005 dans les « domaines de la vente (assistant-e du commerce de détail) et de l'hôtellerie-restauration (employé-e en cuisine, employé-e en restauration et employé-e en hôtellerie) » (Kammermann et al., 2009).

La première recherche nationale effectuée dans ce cadre a été publiée en 2009. Il s'agit d'une étude longitudinale qui compare l'évolution des apprentis AFP et FE dans les domaines de l'hôtellerie et de la vente. Elle se penche sur le développement professionnel des personnes ayant effectuées une AFP. Le focus de l'étude se situe au niveau de la transition de ces jeunes diplômés au sein du marché du travail (Kammermann & Hofmann, 2008). L'objectif est de savoir si les jeunes parviennent à s'intégrer au marché du travail ainsi qu'à accéder, par la suite, à des niveaux de formation de type CFC. Les principaux résultats indiquent que 88% des personnes titulaires d'une AFP ont un emploi un an après avoir obtenu leur diplôme (Kammermann et al., 2009, p.13). De plus, l'étude indique que le degré de « perméabilité », c'est-à-dire de poursuite des études à un niveau de formation plus élevé, est de 26% (p.15). Il est

important de préciser qu'en fin de formation, un questionnaire a été soumis aux apprentis AFP. La question clé liée à ce questionnaire est la suivante : « Quelles sont les expériences des apprenant-e-s durant leur formation et quel est leur satisfaction de cette formation ? » (p.16). Cette étape a abouti à une analyse quantitative qui a mis en évidence la satisfaction de la majorité des apprentis AFP. En effet, 80% se disent « assez et extrêmement satisfaits » (p.16). La présente recherche de mémoire s'intéresse également à connaître le niveau de satisfaction des apprentis. Toutefois, il s'agit de comprendre les raisons des propos formulés par ces derniers.

Une seconde étude intitulée : *Coûts et bénéfice des formations professionnelles initiales de deux ans pour les entreprises suisses* (Fuhrer, 2010) s'intéresse au rapport entre les coûts et le bénéfice pour les entreprises actives dans la formation professionnelle initiale de deux ans. Les résultats présentés dans cette étude indiquent que le bénéfice réalisé par l'entreprise grâce au travail de l'apprenti est, en moyenne, légèrement supérieur aux coûts qu'occasionne la formation. Toutefois, il est également indiqué que les formations inscrites dans le domaine de la restauration (employé-e en cuisine et en restauration) sont onéreuses pour les employeurs. En effet, le bénéfice réalisé est quelque peu inférieur aux coûts engendrés par la formation. La raison principale ne semble pas être liée à une question de rendement des apprentis mais davantage au salaire élevé de ces derniers.

Finalement, une troisième recherche, présentée lors des journées nationales sur l'AFP⁴, peut être mentionnée. Cette étude intitulée *Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA im Auftrag des BBT* (Ehrler, à paraître)

⁴ Journées organisées par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelles (IFFP), novembre 2009, CPLN, Neuchâtel.

s'effectue sur l'ensemble de la Suisse et se fixe plusieurs objectifs. Tout d'abord, une phase quantitative cherche à montrer si les objectifs fixés par la formation sont atteints. Il s'agira également de s'intéresser à la perméabilité effective des diplômés AFP poursuivant une formation CFC. Puis, une phase

qualitative vise à mettre évidence l'appréciation des acteurs au sujet de la formation. Des entretiens d'experts, des entretiens téléphoniques avec des personnes diplômées AFP ainsi que des focus group (discussion entre plusieurs personnes sur un thème) d'apprentis AFP seront menés (IFFP, 2009). Toutefois, cette étude n'étant pas encore publiée, davantage d'informations ne peuvent être communiquées.

Cette première partie théorique étant effectuée, il s'agit maintenant de présenter la seconde partie théorique qui présente diverses notions et concepts issus de la psychologie.

4 Considérations théoriques issues de la psychologie

La présente partie théorique a, en majorité, été construite a posteriori de l'analyse des données. En effet, la construction davantage inductive de cette recherche implique que la théorie a été choisie afin d'éclairer certains résultats ayant émergés des données. Ainsi, la lecture des considérations théoriques suivantes n'est pas constitutive d'un seul paradigme théorique et peut sembler quelque peu « décousue ». Toutefois, bien que provenant d'horizons différents, les notions et concepts développés ont en commun de permettre l'analyse de l'individu se trouvant dans une situation précise. De plus, ils se rejoignent dans l'idée que la personne est influencée par son environnement et inversement. Il semble également pertinent de souligner

qu'une certaine liberté d'utilisation des concepts a été prise. En effet, certains concepts comme, par exemple, le sentiment d'efficacité est à l'origine mesuré au travers de questionnaires. Toutefois, la perspective qualitative de ce travail implique une appropriation des théories investiguées. En effet, aucun questionnaire n'a été proposé aux participants. Néanmoins, certains propos ont pu être mis en lien avec les théories utilisées. Afin de faciliter la lecture, les concepts et notions théoriques présentés ci-dessous sont classés par thèmes. Ils permettent d'éclairer sur la façon dont la théorie a été utilisée pour lire le matériel empirique recueilli.

4.1 Des concepts psycho-sociaux permettant de comprendre l'apprenti AFP en situation d'apprentissage

La catégorisation sociale qui devient discrimination

Monteil (1997) explique que le sujet humain est incapable de traiter toutes les informations de nature et provenance diverses auxquelles il est exposé. Ainsi, « il est conduit à mettre en œuvre toutes sortes de stratégies pour rendre plus facile et plus simple l'appréhension de la complexité physique et sociale de l'environnement » (p.86). L'humain a ainsi la faculté de trier, transformer et organiser les informations qu'il reçoit afin de les rendre reconnaissables en les comparants avec des éléments anciens qu'il maîtrise déjà. Cette activité se nomme : la catégorisation. Selon Moscovici (1973), la démarche de catégorisation « consiste à émettre un jugement, à « inférer quelque chose », une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu, à partir d'un objet, d'une dimension spatiale, d'un geste, d'une humeur » (p.60).

Monteil (1997) explique que la catégorisation permet de confronter un objet nouveau à d'autres déjà connus et ainsi à l'assimiler à une catégorie avec laquelle il présente des caractéristiques communes. La catégorisation est ainsi très

précieuse à l'homme car elle rend le monde « signifiant, explicable et visible » (p.87) à ses yeux.

Toutefois, elle peut s'avérer négative. Plusieurs chercheurs mettent en évidence la difficulté de modifier son regard, a posteriori, sur un objet ou un individu après que celui-ci ait été assigné à une catégorie (par exemple « mauvais élève »). A ce titre, Bruner et Porter (1964, cités par Monteil, 1997) présentent une recherche effectuée avec des images d'objets familiers, d'abord floues, puis rendues de plus en plus visibles. Les sujets sont tenus d'assigner l'objet qu'ils découvrent de plus en plus nettement à une catégorie. Les résultats montrent que les sujets ont du mal à modifier la catégorisation construite, quand bien même l'objet est devenu net et qu'il a été assigné à une

catégorie incorrecte. Ainsi, la catégorisation initiale reste prégnante et difficilement changeable.

Dans ce contexte, Masdonati (2009b) distingue le phénomène de l'induction et de la déduction. L'induction consiste à négliger les traits et aspects de la personne qui ne sont pas caractéristiques de la catégorie dans laquelle elle a été placée (par exemple ne pas remarquer quand un élève dit « bon » fait le pitre). La déduction consiste à inventer des traits et aspects que la personne ne possède pas pour qu'elle corresponde à la catégorie à laquelle elle a été assignée (par exemple, penser que l'élève dit « mauvais » est forcément l'élément perturbateur).

Il a également été mis en évidence que l'assignation à une catégorie peut être dangereuse pour le sujet concerné. Ainsi, Tajfel (1972) explique que plus un système de catégories est lié à l'identité sociale du sujet, c'est-à-dire à « la connaissance qu'il a d'appartenir à certains groupes sociaux » et « la signification émotionnelle et évaluative qui résulte de cette appartenance » (p.296), plus il sera difficilement modifiable. Fischer (1987/2007) explique qu'un individu qui est assigné à une catégorie à laquelle autrui

attribue une évaluation est un préjugé. Puis, dès lors que le préjugé est affiché de manière explicite (comportement, verbalisation), il s'agit de discrimination qui se traduit par un comportement méprisant. Dans ce sens, Rosenthal (1971) met en évidence le fait qu'un élève peut voir ses performances chuter dès lors que son professeur lui assigne la casquette « mauvais élève ». Ainsi, la discrimination est intégrée par la cible qui devient ce qu'autrui croit qu'elle est.

Tajfel (1972) explique également que moins la personne est connue de son interlocuteur, plus une tentative d'assignation des caractéristiques de sa classe d'appartenance est importante. Ainsi, une personne ne connaissant un individu qu'au travers de sa classe d'appartenance a tendance à ne le voir qu'en tant que porteur des caractéristiques de cette classe.

Ces quelques considérations montrent combien le processus de catégorisation est incontournable et précieux, toutefois dangereux lorsqu'il s'agit d'attribuer une catégorie sociale à un individu qui peut se transformer en discrimination. La comparaison sociale est également un concept psychosocial important susceptible d'éclairer certains propos recueillis. Il s'agit maintenant d'en présenter quelques caractéristiques.

La comparaison sociale

Festinger (1954, cité par Masdonati, 2009) explique que l'individu a tendance à se comparer aux autres afin d'évaluer ses propres capacités. Cette comparaison peut tant avoir des effets positifs que négatifs. En effet, elle est positive lorsqu'un individu a la possibilité de se comparer à une personne légèrement différente. Ainsi, cela lui permet de s'améliorer. Par contre, si une personne se compare avec quelqu'un de trop éloigné, cela peut impliquer un sentiment d'infériorité et, ainsi, de dénigrement d'elle-même. Dans ce sens, Masdonati (2009) explique qu'en règle générale, une personne va se comparer à des personnes un peu moins bonnes qu'elle ; ceci afin de préserver une bonne estime d'elle-même. Par

contre, afin de s'améliorer, une personne a tendance à se comparer à des personnes un peu meilleures à partir desquelles elle va s'inspirer. Dans ce sens, la comparaison semble être un moteur en vue d'une amélioration.

Monteil (1997) explique également comment, dans le cadre scolaire, la comparaison sociale peut engendrer des attitudes différentes chez les sujets favorisés et défavorisés. En effet, les sujets décrits comme « mauvais élèves » en situation de visibilité vont « adopter des stratégies comportementales susceptibles de préserver, malgré tout, une image de soi positive » (p.81). Parmi ces stratégies, Monteil (1997) cite :

L'abandon pur et simple de la situation, la tentative de rattraper et dépasser celui ou ceux avec lesquels on est en compétition, ne plus se comparer à autrui et se comparer à soi-même, enfin introduire d'autres critères d'évaluation pour se rendre incomparable à autrui. (p.81)

Le dernier aspect correspond à la « stratégie de non-comparabilité » (p.81). Elle consiste en l'introduction d'un nouveau critère d'évaluation afin de parvenir à une « revalorisation sociale » (p.82). Ainsi, le sujet va chercher des critères d'évaluation différents du critère saillant le dévalorisant par rapport aux autres. Par exemple, un élève en difficulté scolaire va remplacer le critère de la réussite scolaire par un autre afin de parvenir à être considéré.

Le prochain point discute de l'importance et des effets de l'appartenance à un groupe. A nouveau, ce concept est utile au vu de l'intérêt de comprendre l'individu en situation, c'est-à-dire les apprentis qui ont été interrogés.

L'appartenance à un groupe

Coulon (2004) explique que l'appartenance à un groupe implique l'adoption et l'intégration « de comportements, d'habitus et de façons de parler qui permettent aux membres de se reconnaître instantanément les uns les autres » (p.109, ma traduction). De plus, le novice doit apprendre à partager

les mêmes perspectives que les membres du groupe. Coulon (2004) explique que dans le cadre de l'éducation, devenir « insider » (p.110) est un processus courant et se produit lorsqu'une personne rejoint une institution. L'auteur nomme ce passage « affiliation » (p.110). Selon lui, apprendre les règles est l'aspect le plus important lors de l'affiliation à un nouveau groupe d'appartenance. Prenant l'exemple d'étudiants de l'université, l'auteur explique qu'en plus d'acquérir de nouvelles connaissances, le nouveau venu doit apprendre « le métier d'étudiant » (Coulon, 2004, p.113, ma traduction). La règle devient pertinente dès lors que la personne la comprend et lui donne sens. En effet, « le sujet peut construire une relation avec l'institution et les connaissances dès lors qu'il comprend le rôle pratique des règles » (p.113). Ce processus permet à la personne de développer des compétences et ainsi d'intégrer toujours plus le groupe. De plus, apprendre les règles signifie: *Being able to transpose the code to other situations, to innovate, to create new variations and significations for the code. When the subject, for whom the density of life was first residing in the present, discovers these strange properties of the rule, he becomes able to project himself into the future*. (p.116)

Intégrer un groupe implique donc la capacité de parvenir à comprendre et accepter ses règles et codes. Ce processus d'intégration permet ainsi à l'individu de devenir membre et de se projeter dans le futur.

Dans le même ordre d'idées, Lave et Wenger (2005) se sont demandés comment une personne entre dans une activité et parvient à devenir membre d'un groupe. Ainsi, après plusieurs observations, ils ont proposé la notion « d'apprentissage périphérique » pour désigner comment une personne devient membre du groupe et développe des compétences. L'idée de l'apprentissage périphérique est symbolisée par un cercle à intégrer. Le novice est positionné à l'extérieur et l'expert au centre. Ainsi, cette notion considère

qu'un individu se situe d'abord sur la tranche externe du cercle. Premièrement, il observe, puis progressivement, il est de plus en plus impliqué dans la pratique. Ceci va engendrer le développement de compétences et l'amélioration de capacités dans l'activité. Ce processus va permettre à l'individu de voir son statut évoluer jusqu'à ce qu'il se retrouve au centre du cercle ; c'est-à-dire qu'il soit un membre à part entière du groupe d'appartenance. En d'autres termes, l'individu commence par être un participant périphérique (participation périphérique) et progressivement il devient légitimé.

Tout comme Coulon (2004), Chaix (1996) s'exprime également au sujet de l'affiliation à un groupe. Dans la même perspective que Lave et Wenger (1991), l'auteure explique que l'apprenti intègre le groupe progressivement en effectuant d'abord des travaux peu intéressants puis de plus en plus importants. L'appartenance à un groupe s'effectue donc de manière progressive et la qualité de cette affiliation a, selon Chaix (1996), une conséquence sur la construction identitaire professionnelle de l'apprenti. Elle souligne également que, dans

le contexte de la formation professionnelle, l'affiliation au groupe d'appartenance ne peut se construire sans que les relations avec son tuteur et les autres membres du groupe ne soient solides et de confiance. Comme l'exprime l'auteure, les relations tissées au sein du groupe semblent essentielles en vue d'une intégration. La notion de reconnaissance sociale, qui est liée au regard qu'autrui porte sur soi et ses actions est pertinente dans ce contexte. Ainsi, il s'agit maintenant de la décrire.

La reconnaissance sociale

Edmond (2005) explique que dans la quête de reconnaissance, chaque individu s'attend à ce qu'on lui attribue une certaine valeur, « à ce qu'on lui renvoie une image positive de lui-même » (p.177). Il explique qu'afin de

susciter la valorisation de soi par les autres, l'individu met en avant ce qui lui semble être valorisant chez lui et tente de dissimuler « tout ce qui peut apparaître comme défaut, manque, faiblesse ou stigmate » (p.178). De plus, le besoin de valorisation de la part de personnes elles-mêmes valorisées est prégnant. En effet, l'individu se sent valorisé par les propos ou comportements d'une personne qui a de l'importance à ses yeux.

Moreau (2002) explique que le rôle d'apprenti n'est pas évident à vivre. En effet, selon l'auteur, le statut « d'entre-deux » (il n'est plus élève mais pas encore professionnel) conjugué à la dégradation des conditions salariales et du marché de l'emploi impliquent de réelles difficultés. Toutefois, l'auteur explique que cette situation peut être vécue positivement lorsqu'elle offre des « compensations symboliques - ambiance, confiance, reconnaissance sociale, etc. – alternatives à la dure réalité du métier » (p.223). Cohen-Scali (2002) soutient également qu'avant l'acquisition de compétences, la reconnaissance sociale est la dimension centrale dans la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, il semble que le fait d'être reconnu dans sa formation est un aspect essentiel au bon déroulement de celle-ci.

Chaix (1996), en conclusion d'une étude sur les formations de type duale, souligne l'importance que les apprentis accordent à la reconnaissance sociale. Elle explique qu'ils ont hâte d'être utiles et d'avoir « une activité finalisée socialement » (p.114). Selon cette auteure, la reconnaissance de l'apprenti sur le lieu de travail va de pair avec la rencontre d'adultes ayant un rôle de « passeur ».

Le prochain point aborde le concept de l'attribution causale qui, dans le cadre de ce travail, permet de comprendre comment les apprentis AFP expliquent le fait qu'ils ont rejoint cette formation.

L'attribution causale

La théorie de l'attribution examine « des explications courantes, ou du sens commun, des comportements » (Hewstone, 1984/2003). Au vu d'un comportement visible d'une personne, un individu va entrer dans un processus d'inférence, c'est-à-dire « utiliser une certaine information pour lui susciter un supplément, lié à la première par causalité de type inductif » (Leyens, 1979, p.111). L'auteur explique qu'il s'agit de trouver la structure « stable, permanente et non immédiatement perceptible [...] qui soutient des comportements particuliers, variables, immédiatement perçus » (p.111). Leyens (1979) explique que cette recherche de sens peut s'effectuer sur autrui, ce qui est une « hétéro-attribution » (p.111), comme sur sa propre personne, c'est-à-dire une « auto-attribution » (p.111). Ainsi, une personne attribue également des causes aux événements dans lesquelles elle se trouve impliquée.

De plus, de nombreuses recherches (Monteil, 1997, Leyens, 1979) permettent d'affirmer que la position sociale que l'individu occupe a une influence sur les causes qu'il attribue à un événement. Dans ce sens, la notion de causalité interne et causalité externe a été étudiée par Thibault et Riecken (1955, cités par Monteil, 1997). Ces auteurs ont montré que, dans des situations impliquant des asymétries de pouvoirs, « ce qui relève de l'attribution externe pour les bas statuts relève de l'attribution interne pour les hauts statuts » (p.45). En d'autres termes, une personne de bas statut qui réussit une tâche aura plus tendance à attribuer cette réussite à de la chance, alors qu'une personne de haut statut l'attribuera à sa compétence.

Weiner (1985) explique que les causes attribuées aux succès ou aux échecs partagent trois propriétés communes, à savoir : « le lieu, la stabilité et la contrôlabilité » (ma traduction, p.548). Ainsi, Masdonati (2009b) décrit ces trois propriétés en prenant appui sur l'exemple d'une personne

ayant raté un examen. Premièrement, il explique que le lieu de la cause peut être interne ou externe. Penser que l'échec est lié à un manque de compétence relève d'une attribution interne (dispositionnelle). Par contre, penser qu'il est dû à la complexité de l'examen relève d'une attribution externe. Deuxièmement, la cause peut être stable ou instable. Elle est instable lorsque l'individu attribue l'échec à un manque de travail. Par contre, la cause est stable lorsqu'elle semble immuable aux yeux de l'individu qui explique son échec par un manque d'intelligence. Finalement, la cause a un degré de contrôlabilité intentionnel ou non intentionnel. L'individu peut penser qu'il aurait pu contrôler ce qui s'est passé par exemple en travaillant davantage ; dans ce cas la cause est intentionnelle. A contrario, il peut penser qu'il n'aurait de toute façon pas pu contrôler ce qui s'est passé (cause non intentionnelle). Selon Weiner (1985), l'imbrication de ces trois propriétés aura une incidence sur la motivation future de la personne.

Le tableau ci-après peut éclairer ces propos :

Cause :	Interne		Externe	
	Stable	Instable	Stable	Instable
Intentionnelle	Compétences acquises	Effort	Pouvoir d'autrui	Aide d'autrui
Non intentionnelle	Aptitudes	Humeur	Difficulté de la tâche	Chance / hasard

Tableau inspiré de Masdonati (2009b)

Par exemple, une personne qui cumule causalité interne, stable et non contrôlable sera sujette au découragement, car la situation lui apparaîtra comme étant immuable. Au contraire d'une personne qui pensera que l'échec est lié à

une causalité externe, instable et contrôlable et donc, mutable. Hewstone (1984/2003) souligne également que l'attribution d'un échec à un manque de compétence peut impliquer une résignation tandis que l'attribution d'un même échec à un manque d'effort peut impliquer la motivation à s'investir davantage. De son côté, Zittoun (2004) explique que les jeunes ayant rencontré des difficultés scolaires « rejettent toute responsabilité concernant leur situation et adoptent un discours d'attribution externe » (p.170, ma traduction). Ainsi, ce processus d'attribution causale semble être complexe et les présentes considérations indiquent l'importance de la cause qu'un individu attribue à un événement ou un comportement.

La prochaine section s'intéresse à la notion d'identité, plus précisément à celle d'identité professionnelle. Dans le contexte de la formation professionnelle, l'individu est confronté à cette nouvelle forme identitaire qui semble pertinent d'investiguer. Cette notion théorique est, depuis longtemps, au centre de nombreux débats entre les différentes disciplines des sciences humaines. Le but ici n'est pas d'en faire part. Toutefois, il faut savoir que dans ce travail, les auteurs sollicités pour décrire cette notion sont issus tant de la psychologie que de la sociologie.

4.2 *La construction de l'identité professionnelle, une notion à considérer en contexte de formation*

La notion d'identité utilisée en sciences humaines et sociales désigne généralement « la relation entre des appartenances collectives (le fait pour quelqu'un de pouvoir être identifié au moyen de catégories sociales) et des personnalités individuelles (la manière dont chacun s'identifie lui-même, se vit comme personne unique) » (Dubar, 1996a, p.38). Ainsi, l'identité est une notion souvent divisée en deux composantes, l'identité personnelle et sociale (Fischer, 1987). Toutefois, le sociologue Dubar (1996a) explique que

l'identité n'est ni uniquement collective, ni uniquement individuelle. En effet, elle se construit et se modifie en fonction des expériences personnelles, c'est-à-dire de l'histoire de chaque individu, ainsi que des relations sociales au sein desquels il évolue. Il s'agit d'une notion constamment « *duale* » (p.43). Ainsi, toutes les formes identitaires se construisent dans et par les interactions tout au long de la vie (Dubar, 1996). L'identité professionnelle correspond à une forme identitaire qui est une façon de se situer dans la vie professionnelle et sociale. En effet, l'auteur souligne qu'elle influence également la vie extra-professionnelle du travailleur qui se définit souvent par rapport à son activité professionnelle. Il ajoute qu'elle est également « une projection de soi dans l'avenir » (Dubar, 1996, p.121).

Certains auteurs soutiennent que la socialisation professionnelle d'un individu « n'est pas séparable de ses socialisations en d'autres milieux et temps de sa biographie » (Mèrgemont et Baubion-Broye, 2001, p.26), notamment le cadre familial. Cette recherche ne dément pas ce postulat. Toutefois, elle se concentre uniquement sur les éléments permettant de comprendre comment l'identité professionnelle peut se construire dans le cadre de la formation en entreprise.

Dans le contexte de la formation, Barbier (1996) suggère que toute formation impliquant de nouveaux apprentissages et l'acquisition de nouvelles compétences, provoque un changement identitaire. Selon cet auteur, l'engagement dans une formation est lié aux processus de changement identitaire que cela provoque. Ainsi, il détermine une série de dynamiques identitaires favorisant, selon lui, l'engagement en formation. Parmi celles-ci l'auteur cite « les dynamiques d'acquisition identitaire » et « les dynamiques de reconstruction identitaire » (p.23). Les premières sont la conséquence d'expériences antérieures n'ayant permis aucune reconnaissance sociale de l'environnement. La

signification majeure de la formation est alors de permettre « l'appartenance à un groupe » (p.23). Les deuxièmes sont la conséquence d'expériences vécues comme dévalorisantes par l'individu. La formation est alors vécue comme « une rupture avec l'itinéraire antérieur et permet la formation d'une nouvelle image de leur identité » (p.23).

Lamamra et Masdonati (2009) proposent de décliner cette construction identitaire en trois formes lors de l'entrée en formation professionnelle. Ainsi, les auteurs identifient l'identité de professionnel, l'identité de métier et l'identité d'apprenti. L'identité de professionnel correspond à l'image que le jeune se fait de lui, en tant que travailleur appartenant au monde du travail. L'identité de métier correspond à l'identification que l'apprenti peut se faire du métier qu'il intègre, par exemple être cuisinier, coiffeur. L'apprenti anticipe une projection de soi dans un métier spécifique. Ainsi, il est important qu'il parvienne à se considérer comme étant « un cuisinier » par exemple. Finalement, l'identité d'apprenti correspond au statut particulier que le jeune occupe. En effet, l'apprenti n'est plus élève à plein temps mais en même temps il n'est pas encore un professionnel. Il se situe ainsi entre deux identités claires : élève et professionnel sans être ni l'un, ni l'autre. Dans le cadre de l'entreprise il doit se situer entre son statut de personne qui apprend mais en même temps qui doit produire, donc travailler. Cette identité de « l'entre-deux » n'est pas évidente à vivre. Elle peut être positive mais également problématique. En effet, elle dépend de la manière dont l'apprenti se perçoit en tant qu'apprenti mais également de la manière dont on le perçoit et le considère dans son entreprise. Ainsi, comme le souligne Chaix (1996), les interactions avec des personnes significatives ainsi que l'image que ces derniers attribuent aux apprentis sont centrales dans le processus de construction de l'identité professionnelle. De plus, afin que l'apprenti puisse construire

cette identité, ce dernier doit parvenir à s'engager dans les trois formes de construction identitaire définies ci-dessus.

Il semble également que plusieurs déterminants clés soutiennent la construction de l'identité professionnelle. Parmi eux, Cohen-Scali (2000) souligne l'importance du sentiment d'efficacité, notion développée ci-après.

4.3 *Le sentiment d'efficacité, concept notable dans le sentiment de bien-être*

Les différents travaux de recherche effectués en lien aux jeunes en difficulté scolaire qui ont été cités dans ce travail se sont généralement penchés sur le concept d'estime de soi. Or, cette notion faisant appel à des méthodologies quantitatives est très complexe et extrêmement controversée. Dans ce sens, Prêteur et Vial (1998) présentent plusieurs auteurs aux avis divergents. Par exemple, Harter (1982) voit un lien très fort entre la variable « difficulté scolaire » et la variable « faible valorisation de soi », alors que Perron (1969) montre comment la réussite ou l'échec ne sont pas simplement à l'origine de la valorisation ou de la dévalorisation de soi. De même, Pierrehumbert et al. (1998) montrent que des enfants en difficulté ont une meilleure estime d'eux-mêmes que les autres. Harter (1998) souligne également le caractère multidimensionnel de l'estime de soi. En effet, une personne peut présenter une excellente estime de soi dans un domaine et une moindre dans un autre. Ainsi, selon l'auteure, il n'existe pas d'estime de soi « généralisée » (Prêteur et Vial, 1998). Au vu des diverses considérations présentées ici ainsi que de la démarche qualitative de la présente recherche, la notion de sentiment d'efficacité semble plus adapté. En effet, au travers des propos recueillis, il est possible de construire des liens avec la notion de sentiment d'efficacité ; démarche qui aurait été plus périlleuse en abordant la notion complexe de l'estime de soi.

La théorie du sentiment d'efficacité a été développée par le psychologue Albert Bandura (1997/2007), auteur selon lequel le développement et la construction de la personne sont largement influencés par l'environnement dans lequel elle évolue (Bandura, 1980). Cette notion désigne une variable comportementale déterminant la manière dont la personne se positionne face à une tâche. Bandura (1997/2007) explique que ce concept ne doit pas être confondu avec l'estime de soi. En effet, « l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles, tandis que l'estime de soi concerne les évaluations de sa valeur personnelle » (p.24). Ainsi, le sentiment d'efficacité est défini par « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 1997/2007, p.12). Plusieurs sources sont influentes dans la construction du sentiment d'efficacité d'une personne (Bandura, 1997/2007). Tout d'abord, les performances antérieures jouent un rôle. Par exemple, le fait d'échouer plusieurs fois à un examen peut être une source de remise en question au sujet du sentiment d'efficacité. Les apprentissages sociaux sont également mentionnés. Il s'agit de l'apprentissage par imitation des modèles proches qui sont importants pour l'individu. Ensuite, la persuasion par autrui consiste en l'influence d'un individu significatif pour une personne sur son sentiment d'efficacité. Finalement, l'état physiologique et émotionnel de la personne peut être influent dans la considération de son sentiment d'efficacité. Bandura (1997/2007) explique que la croyance que les individus ont en leur efficacité personnelle a plusieurs conséquences :

Elle influence leur ligne de conduite, la quantité d'énergie qu'ils investissent dans l'effort, leur niveau de persévérance devant les difficultés et les échecs, leur résilience face à l'adversité, le caractère facilitant ou handicapant de leur mode de pensée, le niveau de stress et de dépression

consécutif aux contraintes environnementales, et leur degré de réussite. (p.12)

Dans ce sens, il explique également que le sentiment d'efficacité modifie le niveau de motivation et son maintien. De plus, le sentiment d'efficacité a, selon l'auteur, une répercussion directe sur les performances de l'individu. Ainsi, une personne qui ne croit pas en sa capacité de mener une tâche à terme a moins de chance d'y parvenir qu'une personne croyant fortement en sa capacité d'y arriver. L'auteur explique également que le sentiment d'efficacité est un phénomène multiforme. En effet, un individu peut éprouver un sentiment d'efficacité dans un domaine et aucun dans d'autres. Dans ce sens, l'investissement de la personne à tendance à se diriger dans les domaines au sein desquels il se sent compétent. Ainsi, Bandura (1997/2007) souligne que « les gens ont tendance à cultiver leurs aptitudes dans des activités qui leur donnent un sentiment de valeur personnelle » (p.24). La valeur personnelle fait référence, comme précisé plus haut, à l'estime de soi.

Dans le courant de l'adolescence, qui est une période transitionnelle remplie de nouveautés et de défis à relever, la façon dont le jeune peut développer ainsi qu'exercer son efficacité personnelle peut « jouer un rôle capital en fournissant un cadre à la direction que prend son existence » (Bandura, 1997/2007, p.269). Selon Masdonati (2007), un jeune au lourd passé scolaire, n'ayant pas de « modèles d'identification socioprofessionnelle positive » (p.49) et n'ayant pas la confiance de personnes significatives, présentera un faible sentiment d'efficacité. De leur côté, Pinquart, Juang et Silbereisen (2002) ont effectué une étude longitudinale au sujet de l'insertion professionnelle. Ces auteurs ont montré que le niveau de sentiment d'efficacité est un bon prédicteur du succès dans la carrière, qu'il détermine les attitudes vis-à-vis du travail et qu'il influence la motivation à apprendre. Guichard et Falbierski (1994) expliquent, à

l'issue de plusieurs observations, qu'un adolescent ne peut se représenter les fonctions professionnelles et ne peut penser son avenir en terme de « projets ou de carrières » (p.431) s'il ne parvient pas à se représenter comme un « sujet détenteur d'un certain nombre de qualités personnelles, de compétences, de savoirs, de savoir-faire et de capacités (ou comme en train de les acquérir) [...] » (p.431). Finalement, François et al (1997, cités par Cohen-Scali, 2000) ont étudié cette notion dans le cadre de la formation professionnelle. Les auteurs mettent en évidence, lorsque les apprentis présentent un fort sentiment d'efficacité, l'importance des relations que les formateurs entretiennent avec les apprentis. Selon les auteurs ils « aideraient et encourageraient les jeunes au quotidien dans l'acquisition de nouvelles compétences et savoir-faire » (p.127). Au vu de ces dernières considérations, la relation entre maître d'apprentissage et apprenti est explorée ci-dessous.

4.4 La relation entre un maître d'apprentissage et son apprenti

Lamamra et Masdonati (2009) se sont penchés, entre autres, sur la relation entre le formateur (ou maître d'apprentissage) et l'apprenti. Les apprentis ont été invités à s'exprimer sur les caractéristiques d'une bonne relation. Selon leurs dires, une bonne relation découle de l'intérêt et de l'attention que le formateur porte à son apprenti ainsi que de la capacité d'écoute et d'empathie de ce dernier. Edmond (2005) définit l'empathie en ces termes :

Si l'empathie est l'aptitude à se mettre à la place d'autrui, à saisir sa façon de penser, de sentir et d'agir, elle implique la capacité de percevoir l'autre dans sa réalité spécifique, sans que cette perception soit « contaminée » par les projections et mécanismes de défense du sujet qui perçoit. (p.163)

Toutefois, il souligne que cela renvoie à une attitude idéale qui ne peut être atteinte. En effet, il n'est pas possible de se mettre à la place de l'autre. Il est perçu en fonction de sa propre personnalité, de la situation contextuelle ainsi que de l'interaction entre les deux personnes. Une certaine empathie est envisageable, toutefois il est impossible de franchir l'écart entre la perception qu'un individu projette d'un autre et « la réalité de l'autre » (Edmond, 2005, p.164).

L'engagement du formateur, dans le sens de l'encadrement de l'apprenti tout au long de son apprentissage, a également été mentionné par les apprentis interrogés dans le cadre de l'étude de Lamamra et Masdonati (2009). De même que le respect de la vie privée de l'apprenti. En effet, les apprentis expliquent ne pas apprécier l'intrusion du formateur dans leur vie privée.

Toutefois, si l'apprenti demande de l'aide à son formateur, il accepte que ce dernier s'introduise davantage dans sa sphère privée. En lien aux caractéristiques suivantes, les apprentis ont ensuite décrit quelles étaient les qualités de ces bons formateurs. Ainsi, ils attendent d'un formateur qu'il donne droit à l'erreur, qu'il encadre et suive l'apprenti, qu'il fournisse des feedbacks réguliers et qu'il soit un transmetteur de savoirs (Lamamra et Masdonati, 2009). Concernant les bienfaits des « feedbacks », Morrison (1993, cité par Baubion-Broye et Hajjar, 1998) souligne que l'individu a besoin de recevoir des retours sur ses actions. Leurs fonction est « de réduire l'incertitude, d'accroître la satisfaction et d'améliorer la performance » (p.26).

Ensuite, les apprentis ont décrit de quoi était composée une mauvaise relation. La distance et le manque d'empathie du formateur, la tension et l'agressivité et donc l'impossibilité de se tromper pour apprendre ainsi que des dysfonctionnements comme la maltraitance et l'exploitation ont été soulevés. De plus, selon les apprentis un mauvais formateur manque de tact, n'est pas compréhensif, ne communique pas de

feedbacks positifs, n'encadre pas l'apprenti et ne fait pas preuve de motivation à former. Dans ce sens, Moreau (2002) rapporte des enquêtes menées auprès d'apprentis, que le mot « *manque* » est récurrent dans les propos des apprentis au sujet de leur relation avec leur maître d'apprentissage. En lien aux apprentis cuisiniers, Moreau (2002) souligne également que ces derniers n'apprécient pas les maîtres d'apprentissage qui ne sont que des patrons, présents uniquement pour donner des ordres. A ce sujet, Masdonati (2009) explique que les témoignages recueillis montrent à quel point la dimension relationnelle joue un rôle important dans la qualité du déroulement de la formation. En effet, il ajoute que si l'apprenti ne se sent pas en sécurité dans le cadre de son travail, il a tendance à apprendre pour des motivations extrinsèques, comme ne pas se faire réprimander par exemple.

Ainsi, Lamamra et Masdonati (2009) ont constaté que, selon les apprentis, un « bon formateur » correspond à une personne de référence qui permet de créer un lien intergénérationnel, à un modèle de professionnel permettant une identification et à un pédagogue parvenant à transmettre le métier et la passion du métier. Chaix (1996) rapporte dans son étude au sujet des apprentissages de type dual que la position adoptée par le formateur est déterminante. En effet, elle explique qu'un rapport de compagnonnage permet de faciliter le déroulement de la formation pour l'apprenti.

De leur côté, Perret Clermont et Zittoun (2002) dans un article discutant des transitions au cours de la vie, ont mis en évidence le fait que « dans un dispositif de formation, le rôle du cadre social est important. Mais cela n'est rien sans la qualité des rapports interpersonnels » (p.15) En effet, les auteures expliquent qu'il est important que les formateurs parviennent à entrer en dialogue et à s'ouvrir à l'autre afin de donner la possibilité à l'apprenti de se sentir « à la foi poussé, tenu et autorisé à douter » (p.14). Elles étendent leur

réflexion en expliquant qu'en période de transition les relations interpersonnelles avec les proches et les pairs sont importantes afin de soutenir les émotions par exemple. Les relations « intergénérationnelles » (p.14) peuvent également jouer un rôle notable. Les auteures expliquent que les aînés n'occupent pas uniquement une position de transmetteur de connaissance, mais qu'ils peuvent aussi offrir des « modèles identificatoires » (p.14). Cohen-Scali (2000), quant à elle, explique que les interactions sociales établies dans le cadre de l'entreprise sont des « vecteurs essentiels de l'acculturation professionnelle qui favorisent [...] la diffusion des normes, des valeurs et de la culture promue dans la culture d'accueil » (p.187).

Ces considérations indiquent l'importance du cadre relationnel en situation de formation. La prochaine section aborde également différents aspects permettant de comprendre quels peuvent être les facteurs favorisant le bon déroulement d'une formation.

4.5 *Un contexte et des mises en œuvre favorisant l'apprentissage*

La collaboration entre pairs

Dans le cadre des transitions, Perret-Clermont et Zittoun (2002) soulignent l'importance des relations entre pairs en expliquant qu'elles jouent un rôle important « pour le travail de co-élaboration de l'expérience et de significations, de co-résolution de tâches et d'échanges de savoirs » (p.14). Schwartz (1998), dans le cadre de recherches sur la formation et la réinsertion professionnelle, a également mis en évidence les bienfaits et l'efficacité de « l'entraide collective » (p.40) entre pairs qui est, selon lui, beaucoup plus efficace que les interventions de l'enseignant. Dans un tout autre contexte, celui de groupes de soutien lors de transition psychosociales (chômeurs, retraités, etc.), Almudever (1998) souligne que ces groupes peuvent être plus efficaces que

l'intervention de professionnels de l'aide. Son hypothèse est que « le caractère réciproque, bidirectionnel de la relation d'aide dont ils sont le support » (p.116) joue un rôle significatif. Cette relation réciproque entre pairs permet, selon l'auteure, de développer l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle « de sujets receveurs mais aussi pourvoyeurs de soutien » (116). Perret-Clermont (2004a) explique également que de nombreuses recherches ont montré que les interactions entre pairs, dites également « relations horizontales » (p.4), soutiennent le développement des compétences. Cette construction est possible grâce à la confrontation de la pensée avec celle d'autrui. Dans ce sens, Carugati (2004) explique que durant la collaboration, les sujets sont amenés à expliquer leurs propos ou action. Ils explicitent alors des connaissances qu'ils utilisent pour réguler l'action mais qui n'ont pas nécessairement été rendues explicites. Ainsi, l'action commune peut être régulée et négociée. Plus loin, l'auteur ajoute que ce type de collaboration peut soutenir le développement cognitif toutefois sous certaines conditions. En effet, il explique par exemple qu'une trop grande différence de niveau peut entraîner une « complaisance sociale » (p.126) de la part du sujet inférieur et ainsi empêcher toute évolution significative. Dans ce sens, Perret-Clermont (2000) explique également que si l'écart entre les niveaux des sujets est trop grand, ils risquent de ne pas se comprendre. Cette indication provient d'un ouvrage de l'auteure au sujet des effets des interactions sociales entre pairs (enfants) sur la construction de l'intelligence. Elle a ainsi montré que les interactions sociales peuvent, sous certaines conditions, soutenir la construction de l'intelligence. Pour qu'une modification de la « structuration cognitive individuelle » (p.201) soit possible, la coordination des actions des pairs ou la confrontation de leur point de vue est nécessaire. Selon Perret-Clermont (2000), le déséquilibre cognitif créé chez les sujets est lié au conflit qui surgit entre

leurs points de vue différents. Le terme de conflit ne renvoie pas à la notion de bagarre. En effet, Perret-Clermont (2004) explique qu'il s'agit d'un conflit « « socio-cognitif » puisque suscité par la rencontre d'une altérité sociale » (p.96). L'auteur précise que le conflit socio-cognitif permet d'impliquer des déséquilibres chez l'individu qui rendent nécessaire la ré-élaboration de l'objet concerné. De plus, il « confère au facteur social, aux côtés des autres facteurs explicatifs du développement, un rôle important dans la dynamique de la croissance mentale » (p.210). Zittoun (2004), en relation à la notion de « conflit socio-cognitif », souligne l'importance du maintien du conflit au niveau de l'objet. En effet, le conflit doit rester intellectuel et non relationnel afin d'avoir un impact positif sur les individus. Carugati (2004) explique qu'il s'agit « d'une négociation entre partenaires ayant différents points de vue sur la même tâche, ce qui signifie différentes représentations et significations de celle-ci » (p.125, ma traduction).

D'autres études ont exploré, non pas le développement cognitif, mais l'acquisition de connaissances scolaires. A ce sujet, Perret-Clermont (2004) cite plusieurs auteurs soulignant que :

Le rôle de la tâche, des consignes, des explications, des modalités d'organisation du travail, de l'image du partenaire y jouent des rôles fondamentaux tant dans la dynamique sociale des relations, que dans les coordinations cognitives des points de vue. (p.98)

Les quelques considérations présentées ici mettent en évidence les influences positives ainsi que les stimulations cognitives, sous certaines conditions, que peuvent engendrer une collaboration entre pairs. Il s'agit maintenant d'investiguer la question de « sens » qu'un individu donne à une tâche précise. L'intérêt de cette question découle du statut des apprentis sollicités pour cette étude. En effet, ces jeunes se situent dans une phase d'apprentissage dans différents lieux

de formation. Ainsi, il semble pertinent de comprendre comment ils interprètent ces apprentissages.

La capacité à « donner sens »

Meyerson (1987, cité par Malrieu, 2003) explique que l'homme, de nature, doit donner sens à ses activités. Ainsi, cette quête de sens est un besoin humain selon lui. Perret-Clermont et Zittoun (2002) vont également dans ce sens puisque ces auteures font l'hypothèse que le développement de la personne est directement lié à la « construction de signification de la situation » que celui-ci effectue. Ainsi, la faculté de parvenir à « donner sens » semble être importante en vue du développement de la personne.

Dans le cadre des apprentissages, Perret-Clermont et Carugati (2004) discutent de la question du transfert des savoirs. Ces auteurs expliquent, au travers d'exemples, que les élèves ne parviennent que très peu à transférer une connaissance scolaire en dehors des murs institutionnels. L'une des hypothèses mentionnée par les auteurs est que les élèves ne parviennent pas à saisir les liens entre les connaissances qu'ils ont acquises dans une situation et celles requises dans une autre.

Toujours dans le cadre de l'apprentissage, Dewey (1916/1983) soutient, quant à lui, l'importance de l'expérience :

« Apprendre par expérience », c'est établir un lien rétrospectif et prospectif entre ce que nous faisons aux choses et le plaisir ou la douleur que les choses provoquent en nous en retour, en conséquence de nos actions. Dans ces conditions, faire devient une mise à l'épreuve, une expérimentation avec le monde pour découvrir à quoi il ressemble [...]. (p.174)

Selon cet auteur, apprendre par expérience est contraire du « dualisme de l'esprit et du corps » (p.175) qui implique un apprentissage cérébral et coupé du corps, donc de

l'expérience. Ainsi, selon Dewey (1916/1983), l'apprentissage ne peut être coupé de l'expérience, puisque c'est au travers d'elle que l'apprenant peut donner sens à une théorie : « Une once d'expérience vaut mieux qu'une tonne de théorie pour la simple raison que c'est seulement dans l'expérience qu'une théorie a un sens réel et véritable » (p.178). L'expérimentation n'est toutefois pas pertinente sans l'intervention de la pensée selon l'auteur. En effet, elle permet de diriger l'expérimentation en effectuant des liens entre les actions et les conséquences résultantes.

En lien à l'importance de la pensée, Perret-Clermont (2004) discute de l'importance de la mise en place de « thinking spaces » (p.3) ou « espaces de pensée » (ma traduction) en vue de soutenir ces moments de réflexion. La définition suivante est donnée par l'auteure : « The thinking space is the frontier of freedom in the psychic activity in which the individual elaborates the perceived reality in order to represent or symbolize it and to become able to reflect it » (p.3). Perret-Clermont (2009) explique que ces lieux, espaces pour penser, sont importants afin d'offrir aux jeunes la possibilité de réfléchir à leurs conduites dans le but de mieux les adapter par la suite. Ils offrent une possible distanciation de l'action, c'est-à-dire la possibilité de prendre de la distance avec l'action afin de pouvoir la penser et la réfléchir. Guichard et Falbierski (1994) s'expriment au sujet de la mise en place d'un dispositif de psychopédagogie du projet d'avenir auprès de jeunes démunis et sans solution. Ces auteurs soulignent également, en vue de parvenir à redonner confiance en ces jeunes et en leurs capacités, l'importance de leur offrir « une aide à un retour sur soi permettant le développement d'une capacité à prendre conscience de ses savoirs et savoirs-faire [...] » (p.452). Bien que les auteurs ne parlent pas en termes « d'espace de pensée », le sens de leurs propos semble s'en rapprocher.

Chaix (1996) soutient l'importance d'avoir un projet professionnel afin de parvenir à « faire sens », c'est-à-dire une perspective future de soi dans le métier d'apprentissage. Elle explique que cela implique une plus grande facilité à conférer du sens à sa formation ainsi qu'à construire son identité d'apprenti. Selon l'auteure, un apprenti qui n'a pas de perspective d'avenir dans sa profession de formation, parvient difficilement à construire « un capital personnel de savoir » (p112), c'est-à-dire à construire sa « boîte à outils » de connaissance en fonction de ce qui lui semble pertinent à retenir pour pratiquer son métier.

Resnick et Perret-Clermont (2004), quant à elles, mettent en évidence l'importance que les jeunes accordent à effectuer un travail productif. Elles poursuivent leur réflexion en soulignant que, dans le cadre de la formation professionnelle, il est pertinent de penser à offrir aux apprentis des opportunités de travail productif. En d'autres termes, permettre aux jeunes d'être productifs et utiles semble avoir un effet positif sur le sens qu'ils donnent à leur activité. Dans le même ordre d'idées, Perret et Perret-Clermont (2001) ont effectué une étude au sujet de l'apprentissage d'un métier au sein d'une école technique dans un contexte de mutation technologique. Les auteurs soutiennent l'intérêt de placer les apprentis face à de véritables problèmes à résoudre. Ces derniers fourniront l'occasion, au travers de discussions entre experts et novices de « réfléchir sur l'activité menée en la verbalisant, en comparant les problèmes et les réponses trouvées, en affinant les démarches diagnostiques, en évaluant les solutions essayées » (p.181). En plus d'espaces offrant des opportunités de réflexions sur son action, cet extrait de texte souligne l'importance de ne pas bannir l'erreur, mais au contraire de l'utiliser afin d'évoluer dans ses apprentissages. Dans le même ordre d'idées, Zittoun (in press) explique que la capacité à conférer et à développer du sens à une situation dépend de la possibilité d'explorer et d'expérimenter

diverses actions possibles au sein de la situation. L'auteure emploie l'expression « try to fail » (p.17) afin d'appuyer l'importance de l'essai et de l'erreur dans la construction de sens d'une situation. Selon ces quelques considérations, il semble pertinent de discuter de la place de l'erreur dans l'acte d'apprendre.

La place de l'erreur dans l'acte d'apprendre

De nombreux psychologues sociaux ont mis en évidence le fait que l'acte d'apprendre n'est pas isolé et qu'il ne dépend pas uniquement du niveau intellectuel de l'apprenant. Par exemple, Perret-Clermont et Carugati (2004) expliquent combien les situations d'interactions sociales peuvent être un soutien considérable au développement de la pensée. D'autres auteurs mettent en évidence le fait que le contexte situationnel peut favoriser ou au contraire freiner l'apprentissage (Hundeide, 1988). Ainsi, l'acte d'apprendre est complexe et doit être considéré, entre autres, dans son cadre institutionnel et relationnel.

Dans le contexte de la transition entre l'école et le monde du travail, le droit de s'essayer sans danger, c'est-à-dire le droit à l'erreur, semble être un aspect hautement important pour parvenir à entrer dans les apprentissages. En effet, l'erreur n'est de loin pas à supprimer. Perret-Clermont et Zittoun (2002) expliquent que l'erreur est formative car elle offre la possibilité « d'explorer des issues possibles et d'acquérir de l'expérience, relance la réflexion et la recherche de solutions » (p.14). Dans le cadre de la formation, de telles possibilités sont précieuses et peuvent être explorées lorsque les relations interpersonnelles l'autorisent. Les « espaces de pensée » (Perret-Clermont, 2004) déjà discutés précédemment, peuvent soutenir le développement de la pensée à diverses conditions. L'une d'entre elles consiste à permettre aux jeunes de s'essayer et de se tromper sans encourir de risques. Ainsi, Perret-Clermont (2004) explique

que ces espaces doivent représenter un espace sécurisé pour les jeunes.

Bourgeois (1996), explorant également la difficulté du passage entre l'école et le monde du travail, se demande comment ce « passage » (p.32) peut être adouci. Selon lui, la condition incontournable est d'offrir aux jeunes « des espaces protégés permettant à l'apprenant d'expérimenter sans trop de risque pour son existence de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'agir » (p.33). Ainsi, dans un espace protégé, l'apprenant peut explorer, se questionner et remettre en cause ses actions, comportements et points de vue. Dans ce sens, Bourgeois (1996) insiste sur le droit à la « réversibilité » (p.33) qu'offre un espace protégé d'apprentissage mais qui n'est pas présent dans la « vie réelle » (p.33). Carugati (2004), dans son article au sujet des transitions de l'école secondaire au lycée explique également que l'adolescent en transition a besoin d'une certaine sécurité et d'un environnement intellectuel stimulant afin de parvenir à s'adapter à ces changements. Ainsi, permettre aux jeunes d'évoluer dans un espace sécurisé en vue de construire de nouvelles compétences semble être important à considérer.

Jusqu'ici, il a été question de l'apprenti en situation de formation. Maintenant, il s'agit également de s'intéresser à comprendre comment le jeune en formation investit d'autres lieux d'expérience se situant en dehors du cadre institutionnel de la formation.

4.6 *Une vie en dehors de la formation : Les sphères d'expérience*

Zittoun (in press.) s'intéresse entre autres, aux dynamiques du cours de la vie. Ainsi, en adoptant une perspective socioculturelle – perspective selon laquelle le développement est évolutif et lié tant à la culture qu'à l'environnement social de la personne – l'auteure propose de discuter de moyens

permettant la « *cultivation* » (p.25) de l'individu. C'est ainsi que la notion de « sphères d'expérience » est abordée.

Zittoun (in press) explique que dès l'enfance, chaque individu évolue dans plusieurs cadres « structured by certain rules, and organised through specific webs of meaning, that participate to allocation of mutual social positions, define ranges of possible, encourage or forbidden actions » (p10). Elle propose de nommer ces cadres des « sphères d'expérience » (p.10) spécifiques. Lors de transition - processus d'ajustement ou d'adaptation entre l'individu et l'environnement lors de ruptures - comme par exemple le passage de l'école au monde du travail, l'auteure explique que l'individu peut utiliser différentes ressources afin de faciliter ce passage. Au sein de ces ressources, les sphères d'expérience peuvent être mises en évidence. Ces sphères peuvent soutenir des processus identitaires, d'apprentissage ainsi que de « meaning-making » (Brunner, 1990, cité par Zittoun, in press, p.4), notion traduisible par la capacité à « construire du sens » (ma traduction). Au sein de son article, l'auteure discute de transitions vécues par les jeunes et de leur relation avec diverses « sphères d'expérience » lors de ces passages. Dans ce contexte, elle évoque une étude du nom de « Symbolic resources at school (SYRES) » (p.20) qui s'intéresse à l'usage de ressources symboliques par des jeunes du degré secondaire II. Cette étude met en évidence l'importance d'activités extra-scolaires que les jeunes investissent au quotidien. Ainsi, le temps attribué aux loisirs ou à un « job d'étudiant » est considérable. Ensuite, en illustrant ses propos par un exemple concret, Zittoun (in press) montre qu'une sphère d'expérience permettant de construire une image positive de soi (par exemple jouer de la musique dans un groupe) peut soutenir ou contrebalancer une autre sphère d'expérience vécue plus négativement (par exemple l'école). Parfois les différentes sphères d'expérience peuvent être liées. Ainsi, une sphère d'expérience peut permettre à un individu de développer des compétences

mobilisables dans un autre domaine. Toutefois, tous les jeunes ne développent pas de « convergences de sens » (p.22, ma traduction) entre les différentes sphères d'activités. Ainsi, l'auteure explique que « Some young people develop parallel, but disjoined, skills in their spheres of music mixing or Asian film watching and at school » (p.22). La convergence des sphères d'expérience ne semble donc pas être un aspect essentiel. Par contre, il peut s'avérer important de pouvoir trouver aux travers d'elles « the psychological and social conditions permitting playfulness – imagination and explorations of alternatives – [...] » (p.22).

Dans un même ordre d'idées, Ruano-Borbalan (2004), explique que l'individu, afin de maintenir une image positive de lui-même, va s'investir davantage dans les domaines qui lui permettent de se valoriser. Ainsi il explique : « Tel individu aura des ennuis au travail et se désimpliquera en renforçant sa participation familiale ou son implication à des groupes sportifs ou autres » (p.5). Ainsi, l'investissement d'une sphère plutôt qu'une autre permettant de maintenir une bonne image de soi, semble être une stratégie efficace.

Zittoun (2004) explique que l'estime de soi et la confiance en ses compétences sont des aspects importants en vue d'entrer en action et de penser. Ainsi, l'auteure explique également qu'un jeune dont l'expérience scolaire n'est pas vécue positivement va se tourner vers d'autres types d'activités. Par exemple, être actif dans des « groupes de pairs » (p.154, ma traduction) peut être une solution permettant au jeune de se sentir compétent. L'auteure ajoute que la recherche d'autres sphères d'expérience que celle de l'école peut être d'autant plus saillante si l'élève est défini négativement dans le cadre de l'école. Ainsi, le besoin d'être jugé sur des compétences autres que scolaires peut être important à ses yeux.

De son côté, Heath (2004) a longuement étudié les « youth-based organizations (YBOs) » (p.45) qui représentent également une forme de sphère d'expérience extra-scolaire

ou familiale visant la socialisation. L'auteure explique qu'il s'agit d'organisations que les jeunes forment eux-mêmes en réponse à un manque de socialisation transgénérationnelle. En effet, Heath (2004) rapporte que ces organisations sont formées par les jeunes qui ont besoin de nouvelles institutions faisant sens pour eux. L'auteure souligne que souvent, les attentes, demandes et règles des adultes ne correspondent plus à leur réalité. Ainsi, ces organisations offrent aux jeunes la possibilité de trouver une place leur permettant de fixer des règles, de prendre des risques et de tenir des rôles conduisant à devenir un membre efficace au sein de la communauté. Ainsi, une forme importante de reconnaissance et de valorisation sociale au sein de la communauté est possible. Ces organisations peuvent vêtir diverses formes. En effet, il peut s'agir d'organisations de type artistique, sportive, religieuse, etc. Toutefois, il est susceptible de mettre les jeunes adhérents en danger.

Les considérations théoriques de ce travail étant exposées, il s'agit maintenant de proposer la problématique découlant de ces dernières en liens aux interrogations premières. Ainsi, elle permettra l'opérationnalisation de la présente étude.

5 Problématique et question de recherche

Au sein de la présentation du plan de formation (cf. point 3.4), il a été soulevé que l'un des principaux buts de l'AFP est de promouvoir le développement de la personnalité de l'apprenti.

Comme discuté lors de la question de départ, l'étude de Zittoun (2006) présente un dispositif pour des jeunes en difficulté qui est bénéfique pour ces derniers. Cependant, sachant que des études ont montré les effets de la catégorisation, ainsi que l'importance d'un bien-être psychique dans la réussite scolaire, ce travail de mémoire cherche à savoir si l'AFP est une solution adéquate pour la

population dite en difficulté qu'elle vise ou si au contraire elle est une formation catégorisante et discriminante.

Afin de répondre à cette question, il semble pertinent de s'approcher des apprentis pour recueillir leur avis au sujet de la relation qu'ils entretiennent avec leur maître d'apprentissage respectif, personne représentative de l'entreprise formatrice. Ce choix découle du fait que les apprentis passent davantage de temps au sein de l'entreprise qu'en établissement scolaire et que, comme décrit dans le cadre théorique, les relations sociales jouent un rôle majeur dans le rapport à soi d'une personne. Pour cette raison, le regard que les maîtres d'apprentissage portent sur leur apprenti AFP sera également investigué. De plus, au vu de la théorie développée, se questionner sur le statut que les apprentis occupent au sein de l'entreprise ainsi que sur la possibilité qu'ils ont de construire une identité professionnelle peuvent être des indicateurs informant du bien-être ou du mal-être de ces derniers en situation de formation.

Afin d'opérationnaliser cette recherche et de permettre de trouver des réponses aux questions posées, plusieurs niveaux d'explications sont proposés : le premier niveau s'attache à comprendre le point de vue des apprentis au sujet de leur formation en général. Le deuxième niveau tente de rendre compte du discours des maîtres d'apprentissage au sujet de leur apprenti. Enfin, le troisième niveau essaye de montrer dans quelle dynamique les apprentis et les maîtres d'apprentissage interagissent.

6 Méthodologie

La présente méthodologie poursuit plusieurs objectifs. Premièrement, elle vise à présenter, le plus exhaustivement possible, les choix méthodologiques effectués tout au long de ce travail. Deuxièmement, elle permet d'aborder diverses

problématiques liées à la conduite d'une recherche en sciences humaines et sociales. En effet, de nombreux questionnements m'ont accompagnée tout au long de ma démarche et il semble important de discuter de certains d'entre eux.

6.1 *Présentation succincte du centre professionnel collaborant*

L'école professionnelle regroupant les apprentis interrogés fait partie d'un centre professionnel créé en 1974. Ce dernier compte quatre écoles différentes ainsi que cinq unités de formations (école technique, école professionnelle commerciale, école des arts et métiers, école des métiers de la terre et de la nature, formation continue) répartis sur trois sites. Les prestations de formation proposées au sein de l'unité des arts et des métiers, qui est l'unité collaborant à ce travail, sont les suivantes : perfectionnement professionnel, formations supérieurs (brevet, diplôme fédéral et écoles ES), formations initiales (CFC, AFP) et maturité professionnelles, mesures préparatoires et d'insertion (préapprentissage).

Le choix de ce centre de formation et plus précisément de cette unité de formation s'explique pour plusieurs raisons. Premièrement, la population AFP, à laquelle s'intéresse ce travail, est formée au sein de cet établissement, possibilité que toutes les écoles professionnelles ne proposent pas encore. Deuxièmement, l'accès au terrain m'a été facilité grâce à un ami qui entretient des contacts amicaux avec le directeur de l'unité de formation. De ce fait, cet ami m'a introduite auprès du directeur lors d'un contact téléphonique. Après cette brève présentation de l'école professionnelle sollicitée, il s'agit maintenant de discuter des personnes ayant été contactées pour ce travail.

6.2 Choix des personnes sollicitées

Les personnes rencontrées ont des statuts différents, toutefois chacune d'elle entretient un lien avec la formation professionnelle. Tout d'abord, aux prémisses de la recherche, il était difficile de savoir exactement sur quel aspect se pencher. En effet, l'attestation de formation professionnelle ayant été mise en place récemment, de nombreux questionnements⁵ sont en suspens. Ainsi, le besoin de comprendre davantage la construction et les principes de cette nouvelle formation, m'a conduit à contacter la Cheffe de l'office cantonal des apprentissages. Elle explique⁶ que ses tâches sont, entre autres, de vérifier que les prescriptions légales au sujet du déroulement de la formation ainsi que du droit du travail soient respectées, d'accompagner et de conseiller tant les formateurs en établissement que les apprentis, de collaborer avec les organisations du monde du travail au sujet de la mise en place des formations. Un entretien d'expert⁷ a donc eu lieu dans le bureau de la responsable concernée. Il a permis d'affiner les connaissances sur les principes de loi érigés au sujet de l'AFP, ainsi que d'en clarifier les propos parfois difficilement interprétables. Les informations recueillies ont également permis de connaître le point de vue de cette personne au sujet du climat général dans lequel l'AFP évolue actuellement. En effet, puisque cette recherche s'effectue au niveau d'un canton précis, il a semblé adéquat de rencontrer une personne représentative de celui-ci.

Après l'affinement de la problématique, la population s'est précisée. En effet, au vu des interrogations centrales de cette étude, le choix des personnes à interroger s'est imposé de lui-même. Ainsi, afin de récolter le point de vue et le vécu des apprentis en situation de formation, six apprentis employés en cuisine de deuxième année ont été interrogés. Le choix de s'entretenir avec des apprentis de 2^{ème} année découle de la volonté d'interroger des personnes ayant une certaine expérience. En effet, il semblait pertinent de s'approcher d'une population pouvant prendre un certain recul sur son expérience. Toutefois, certains apprentis AFP venaient à peine de rejoindre cette formation – en août 2010 – lors des entretiens. Après avoir effectué une première année en tant qu'apprenti cuisinier CFC, ils ont été redirigés en AFP. Ainsi, ils avaient une expérience notable en tant qu'apprenti, toutefois moins importante en tant qu'apprenti AFP.

Le choix de la profession de cuisinier découle d'abord de mon intérêt personnel pour ce domaine. De plus, ce corps de métier est l'un des premiers à avoir proposé cette formation (Hofmann et Kammermann, 2007). Ainsi, étant supposé que les personnes de cette branche (surtout les maîtres d'apprentissage) présenteraient une certaine expérience dans ce domaine, il a semblé judicieux de s'approcher d'elles. Un autre aspect pouvant être souligné est l'impossibilité de s'approcher de tous les corps de métier, puisque l'AFP n'est pas mise en place au sein de chacun d'entre eux. La décision de créer une AFP découle de la volonté des organisations du monde du travail (ORTRA) respectives à chaque profession. Ainsi, certaines professions pourraient ne jamais offrir la possibilité de former des apprentis AFP. Par contre, ce travail aurait toutefois pu regrouper divers corps de métier comme les employés en cuisine, les employés en intendance et les employés en restauration, puisque ces trois professions AFP sont celles proposées dans le cadre de l'unité de formation des arts et métiers. De plus, la plupart des enseignements théoriques sont effectués conjointement pour ces trois

⁵ Questionnement soumis par divers acteurs de la formation professionnelle lors de la journée nationale de l'AFP : Journée organisée par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelles (IFFP), novembre 2009, CPLN, Neuchâtel.

⁶ Propos recueillis lors d'un entretien exploratoire au sujet de l'AFP

⁷ Les caractéristiques de ce type d'entretien sont développées plus en aval dans le travail.

groupes de métiers⁸. Néanmoins, le choix de se centrer sur une population identique en termes de formation découle de la volonté de maintenir une certaine homogénéité dans les parcours des participants. En effet, chaque profession ayant son propre plan de formation et suivant des principes de fonctionnement différents, il semblait adéquat de se centrer sur une formation.

Dans cet établissement, les apprentis employés en cuisine de deuxième année n'étant que sept, presque aucune sélection n'a été effectuée. Ainsi, le groupe « apprentis » regroupe quatre apprentis et deux apprenties. Une seule apprentie n'a pas été retenue. Ce choix découle du statut de son maître d'apprentissage. En effet, il s'agit du doyen de l'école professionnelle. L'établissement possédant un restaurant, cette apprentie effectue sa formation en son sein. Toutefois, le référent officiel de cette apprentie n'est pas le cuisinier chef mais le doyen. Au préalable de la recherche empirique, une discussion avait été menée avec celui-ci (sans connaître son rôle auprès de cette apprentie). La transparence avec laquelle le projet de recherche lui avait été présenté semblait être un biais considérable à ses probables propos envers son apprentie. Ainsi, le choix de ne pas interroger cette dernière a été effectué. Finalement, les maîtres d'apprentissage ont été choisis en fonction des apprentis. En regard des questionnements de ce travail, il était nécessaire de parvenir à s'entretenir avec le maître d'apprentissage de chaque apprenti. Le choix de ces derniers a donc été imposé. Des six personnes rencontrées, une seule est de sexe féminin. Leur niveau d'expérience en tant que formateur est varié puisque leur âge et parcours professionnels ne sont pas uniformes. Toutefois, la plupart des formateurs interrogés sont novices en tant que formateurs AFP. Un seul d'entre eux a formé des apprentis

AFP dès la deuxième année de la création de cette formation, en 2005. Au niveau du type de lieux de travail de ces personnes, cinq des six maîtres d'apprentissage travaillent dans une collectivité, c'est-à-dire un établissement public comme un home, un hôpital ou une clinique. Un seul maître d'apprentissage est le patron d'un restaurant.

Il faut signaler qu'avant ces rencontres, un entretien exploratoire a été mené avec un maître d'apprentissage, entre autres formateur d'assistants du commerce de détail AFP. Ce formateur est mon ancien patron et un ami. Cet entretien a permis de compléter et de repenser quelques éléments de la grille d'entretien des maîtres d'apprentissage, toutefois il n'a pas été analysé. En effet, malgré la pertinence de ses propos, la proximité effective me liant à lui m'a conduite à ne pas analyser le matériel empirique récolté lors de cet entretien.

La description des personnes interviewées ayant été effectuée, il s'agit maintenant de décrire la manière dont les personnes ont été contactées, comment la recherche leur a été présentée ainsi que les modalités d'entretiens.

6.3 *Déroulement de la partie empirique de la recherche : de la prise de contact jusqu'aux entretiens*

La prise de contact avec les participants

Aux prémisses de ce travail de recherche, une lettre a été rédigée et envoyée à l'attention de la Cheffe de l'office cantonal des apprentissages qui, comme expliqué plus haut, a abouti à une rencontre. Puis, la prise de contact avec les apprentis s'est déroulée de façon graduelle. Tout d'abord, une lettre a été rédigée et envoyée à l'attention du directeur de l'école professionnelle sollicitée. Après avoir répondu favorablement au courrier, le directeur m'a convié à un entretien. Le but de cette rencontre était de discuter des

⁸ Information recueillie auprès du directeur de l'unité de formation concernée

modalités d'intervention sur le terrain ainsi que de comprendre les intentions et finalités de la recherche. Cet échange a également permis de discuter du fonctionnement de l'école ainsi que de répondre à diverses interrogations à son sujet.

Une seconde étape a alors été entamée. Le professeur de culture générale des apprentis AFP de 2^{ème} année a été contacté grâce aux coordonnées transmises par le directeur. Un moment de rencontre en vue de présenter la recherche aux participants potentiels a été fixé. Ainsi, lors d'une leçon théorique, la présentation de la recherche a été effectuée auprès de l'ensemble des apprentis employé en cuisine. A ce moment, les apprentis ont reçu un bulletin d'inscription sur lequel ils étaient priés de communiquer s'ils acceptaient ou refusaient de participer à la recherche. S'ils répondaient favorablement, leurs coordonnées ainsi que le nom de l'entreprise dans laquelle ils effectuent leur formation devaient être stipulés.

Tous les apprentis ont répondu favorablement. Il a d'ailleurs été surprenant de constater l'enthousiasme que cette intervention a suscité chez ces jeunes. En plus de leur accord, une circulaire adressée à l'attention de leurs parents a été distribuée. Elle stipulait la nécessité de se manifester au cas où ils refusaient que leur enfant participe à cette recherche. La question de savoir si cette circulaire devait être distribuée a passablement été réfléchie. En effet, la crainte que cette démarche entrave la construction d'une relation de confiance entre les apprentis et moi-même était présente. Presque arrivés à l'âge de la majorité, on peut penser que les jeunes désirent être considérés « comme des adultes ». Ainsi, je craignais que les apprentis se sentent infantilisés par cette démarche et qu'ils me perçoivent comme représentante de l'autorité. Toutefois, par souci éthique, j'ai décidé de suivre les principes déontologiques en vigueur concernant toute personne mineure. Lors de la distribution

des circulaires, aucune des réactions redoutées ne s'est produite. Ainsi, il ne semble pas que cette démarche ait dérangé ou perturbé les apprentis. La semaine suivant cette rencontre, tous les apprentis ont été contactés par téléphone afin de fixer un lieu et une date de rendez-vous.

Les coordonnées des maîtres d'apprentissage ont été transmises par la direction de l'école professionnelle. Chaque maître d'apprentissage a été contacté par téléphone. Après leur avoir présenté l'objet de la recherche (cf. point 6.3.2), il s'agissait de fixer un lieu et une date de rencontre. Tous ont répondu favorablement à la demande. Le plus difficile a été de convenir d'un moment de rencontre. En effet, les entretiens ont été menés entre les mois de novembre et décembre, période de fêtes et donc de charge de travail considérable pour ces derniers. Toutefois, tous ont trouvé le temps nécessaire à m'accorder pour cette rencontre.

La modalité de prise de contact avec l'ensemble des participants de cette recherche ayant été spécifiée, il convient maintenant de décrire la manière dont la recherche a été présentée aux différents acteurs concernés.

Présentation de la recherche

La recherche n'a pas été présentée avec la même transparence auprès des divers participants. Tout d'abord, lors de l'entretien mené avec la Cheffe de l'office des apprentissages, les objectifs de la recherche n'étaient pas encore connus. Ainsi, aucun objectif de recherche ne lui a été présenté. Par contre, l'intérêt pour cette formation et le besoin de comprendre davantage son fonctionnement afin de développer une problématique lui ont été exprimés. Ainsi, les motifs de l'entretien ont justifié la conduite de ce dernier. Cet entretien d'expert a donc été exploratoire et a m'a permis d'avancer dans mes démarches réflexives.

Le directeur de l'école ainsi que le doyen ont été informés de la démarche avec plus de transparence. A cette période de

construction du travail, il leur a été expliqué qu'il s'agissait de comprendre de quelle manière le regard des maîtres d'apprentissage au sujet de leur apprenti influence ces derniers.

Les apprentis ainsi que les maîtres d'apprentissage ont reçu les mêmes informations concernant l'objet de recherche. S'agissant d'une recherche exploratoire visant à comprendre les processus en jeu, il a semblé pertinent de ne pas informer les participants de manière totalement transparente sur les finalités de la recherche. Par exemple, expliquer aux maîtres d'apprentissage qu'il était question de comprendre quelle image ils avaient de leur apprenti et quelles répercussions ces images pouvaient engendrer chez l'apprenti auraient certainement produit des réponses imprégnées de désirabilité sociale. On peut penser que leurs réponses auraient été grandement influencées par la volonté de bien se présenter mes yeux. Ainsi, la recherche leur a été présentée en ces termes: « Je m'intéresse à comprendre comment se déroule cette formation, comment les apprentis et les maîtres d'apprentissage la vivent et la ressentent, quelles sont les difficultés rencontrées et quels sont les aspects positifs. Il faut savoir que tout ce qui sera dit ne sera pas répété plus loin. Cette discussion et celle que j'aurai avec votre maître d'apprentissage (apprenti) sont différentes et je ne parlerai pas du tout avec lui (elle) de ce que nous allons discuter ensemble ». Cette présentation relativement large a permis d'aborder plusieurs thématiques. Cet aspect n'est toutefois pas développé ici mais est repris plus loin dans le travail lors de la présentation de la grille d'entretien (cf. point 6.7).

Déroulement des entretiens

Les entretiens menés avec les apprentis se sont déroulés dans divers endroits, l'objectif poursuivi étant de leur laisser le choix afin qu'ils se sentent à l'aise. Au vu des thématiques

à aborder, il leur a été proposé de déterminer un autre endroit que le lieu de formation. Ainsi, quatre entretiens ont été menés dans des cafés. Une autre rencontre a été effectuée au domicile de l'apprenti. Finalement, un entretien a dû être conduit dans ma voiture. En effet, l'apprentie étant relativement pressée, il a été préférable de procéder ainsi. Quelques peu déstabilisant lors des premiers tours de paroles, la discussion s'est très bien déroulée par la suite.

En ce qui concerne les modalités de communication, je me questionnais quant à savoir s'il était préférable de proposer le tutoiement ou non. Bien que la différence d'âge entre les participants et moi-même soit d'une dizaine d'années, les apprentis semblaient dérangés par le fait d'aborder des thématiques relativement personnelles en utilisant la forme de politesse. Plusieurs d'entre eux ont exprimé l'effet étrange que leur procurait l'obligation de me vouvoyer. Ainsi, le tutoiement a très vite été privilégié. De sa propre initiative, une personne m'a même demandée si elle pouvait me tutoyer car elle avait l'impression de vouvoyer sa sœur. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, il semble que la relation de confiance se soit construite, entre autres, grâce à un sentiment de ressemblance entre les apprentis et moi-même. De plus, comme l'explique Vermersch (1994/2006) lorsqu'il parle de l'entretien d'explicitation, la création de conditions permettant d'établir la communication est un élément central à la dimension relationnelle. Ainsi, l'auteur propose différents ajustements de la part de l'interviewer par rapport à la personne qui participe à l'entretien. Le premier est celui du rythme et de la tonalité de la voix. Le deuxième correspond à « une synchronisation posturale » (p. 112) et une reprise discrète de certains gestes. L'idée générale est que, par la posture et le comportement de l'interviewer, la communication peut être facilitée. Lors de la conduite des entretiens, une certaine attention a été portée à ces aspects relationnels. Par exemple, la posture que j'ai adoptée tendait à ressembler à celle de l'interviewé. De plus, le langage choisi n'était pas

anodin. En effet, j'essayais de me calquer sur le langage des apprentis, sans toutefois perdre ma singularité.

Au début de l'entretien, après avoir répété l'objectif de la recherche, l'aspect de confidentialité de la recherche a été précisé aux participants. Chacun d'entre eux a été informé du fait qu'aucune information ne serait répétée. L'anonymat des données a également été discuté. Bien que cette procédure puisse paraître évidente, il a semblé que la verbalisation de leur position au sein du travail de recherche a permis une mise en confiance ainsi que parfois, un soulagement. Un des participants a clairement exprimé être rassuré de savoir que ses propos seraient rendus anonymes.

L'une de mes craintes était que les participants, en particulier les jeunes, s'expriment de manière trop implicite au sujet de leur situation, de leur activité en cuisine, etc. En effet, ne connaissant aucunement cet univers, la crainte de ne pas parvenir à rebondir correctement sur des propos était présente. Clot (2000) aborde la question de l'asymétrie des savoirs. Selon l'auteur, si l'interviewer a moins de connaissances que l'interviewé au sujet de l'objet de discussion, l'explicitation de l'interviewé sera d'autant plus précise. L'auteur ajoute également que deux personnes à niveau de connaissance égale au sujet de l'objet de discussion ont tendance à supporter l'implicite.

Les entretiens ont finalement poursuivi cette dynamique. En effet, les niveaux de connaissance entre moi-même et les participants étant divergents, ces derniers se sont donné la peine de détailler, de répéter ou de reformuler en fonction de mes besoins.

Il semble important de mentionner qu'après chaque entretien un mémo a été rédigé. Charmaz (2002) explique qu'un mémo consiste en une écriture rapide et non réfléchie de tout ce qui a été vu ou entendu durant l'entretien. Il s'agit d'un écrit personnel qui permet au chercheur d'extraire des

thèmes ainsi que d'effectuer une pré-analyse intuitive de la situation.

Les aspects formels du travail de terrain ayant été exposés, il s'agit maintenant de présenter les processus méthodologiques poursuivis durant le déroulement et la construction de cette recherche.

6.4 Processus méthodologique de la présente recherche

Ce travail est construit en s'inspirant des principes de la théorie ancrée sans les suivre de manière systématique. Ainsi, il semble pertinent de développer quelques aspects de cette théorie afin de comprendre comment et à quel niveau ce travail s'en est inspiré.

Origine et fondements

Paillé (2010) explique que la théorie ancrée a d'abord été développée dans le cadre de la sociologie avant de s'être généralisée à toutes les disciplines des sciences humaines et sociales. Elle vise, entre autres, l'étude des processus sociaux et des processus psychologiques sociaux (Charmaz, 2002). Les auteurs de la théorie ancrée, Glaser et Strauss, ont exposé cette nouvelle théorie en 1967 comme étant « une méthodologie générale qui permet de générer de nouvelles théories en sciences humaines et sociales » (Guillemette, 2007, p.32). Selon eux, le terrain n'est pas assez exploité et les théories ne reflètent pas assez la réalité. Guillemette (2007) explique que cette théorie conteste les approches déductives qui ne partent que de théories existantes et qui utilisent les données empiriques pour appuyer cette théorie. Au contraire, l'un des principes clé de la théorie ancrée consiste en sa nature inductive. En effet, Pidgeon et Hendwood (1997) expliquent que l'idée principale de cette méthode est de laisser émerger de la théorie à partir du matériel empirique, sans construire d'hypothèses préalables à

tester qui seraient basées sur de la théorie existante. Ainsi, le terme de « théorie ancrée » a été choisi pour symboliser l’ancrage de la théorie dans les données que le chercheur va extraire. Glaser et Strauss (1967/2010) l’expriment en ces termes :

Si, par rapport aux théories existantes, la tâche essentielle du chercheur est de les vérifier, nous suggérons que pour l’élaboration de nouvelles théories, son objectif fondamental consiste à les produire de façon systématique à partir des données de sa recherche. (p.117)

La théorie ancrée a toutefois évoluée et l’un des éléments important nuancé dans cette approche est l’absence totale de théorie préalable. En effet, Pidgeon et Henwood (1997) expliquent que le chercheur doit avoir un certain bagage théorique pour donner du sens à ses données. Guillemette (2007) rend également attentif au fait que le chercheur ne peut pas se rendre sur le terrain sans éléments théoriques et accueillir simplement ce qui émerge des données. Ainsi, il semble important de souligner que ce travail de recherche ne vise pas à créer de nouvelles théories. En effet, n’intégrant pas divers principes issus de la théorie ancrée, il n’a pas cette prétention. Toutefois, comme le suggère Dahinden (2008), il est possible de lier les catégories trouvées à de la littérature existante afin d’en comprendre le sens. Ainsi, ce travail poursuit cette idée. Une suspension temporaire d’investigation de la littérature existante a toutefois été privilégiée durant la période de travail sur le terrain. De ce fait, le cadre théorique a essentiellement été rédigé en aval de l’analyse, comme le suggèrent les auteurs de la théorie ancrée. Toutefois, plusieurs lectures ont été effectuées en amont, comme le proposent Pidgeon et Henwood (1997).

Un caractère itératif

L’un des principes centraux de la théorie ancrée évoqué par Guillemette (2007) est le processus itératif engendré par

cette théorie. En d’autres termes, ce « processus cyclique » (Norton, 1999, cité par Guillemette, 2007, p.37) implique un va-et-vient entre la récolte des données et la réflexion. Ainsi, plusieurs investigations doivent permettre d’aboutir à une saturation des données et à l’élaboration d’une théorie ancrée. Selon Glaser et Strauss (1967/2010), il est nécessaire que le chercheur retourne plusieurs fois sur le terrain, d’une part afin d’adapter sa théorie émergente et, d’autre part afin de tendre à une compréhension toujours plus précise des phénomènes observés. Toutefois, cet aspect n’a pas été retenu ici. En effet, construire une recherche de ce type demande une grande et longue investigation de la part du chercheur ainsi qu’une grande disponibilité de la part des sujets. Ainsi, dans le contexte d’une recherche de mémoire cela ne semble pas être réalisable. La présente recherche s’est donc adaptée à son contexte et à ses contraintes temporelles.

Theoretical sampling

Glaser et Strauss (2010/1967) parlent « d’échantillonnage théorique ». Cette expression signifie que la population est sélectionnée en fonction de la théorie ayant émergée des données déjà récoltées. Dans ce sens, Dahinden (2008) explique que le choix des interlocuteurs correspond aux concepts théoriques émergents. Ainsi, la population ne peut être définie au début de la recherche puisque c’est précisément l’analyse progressive des données et les concepts qui en émergent qui permettent de définir la suite des personnes interrogées. Dans ce sens, Charmaz (2003, cité par Dahinden, 2008a) explique que l’échantillonnage choisi par le chercheur doit lui permettre de développer de la théorie et non représenter une population précise. Dans le cadre de cette recherche, l’échantillonnage était plus ou moins prévu dès le départ. Ce choix découle de l’objectif premier qui est de se centrer sur les apprentis AFP cuisiniers en situation de formation.

Une démarche comparative

Ce principe considère que plusieurs cas sont comparés entre eux. Ainsi, Dahinden (2008) explique qu'il peut s'agir de différents interlocuteurs, de différents groupes, d'idées clés ou encore de littérature existante. Cet aspect est considéré dans ce travail. D'une part, les cas d'un même groupe sont comparés entre eux afin de mettre en évidence les similitudes, les différences et les contrastes. D'autre part, deux groupes de populations différents, les apprentis et les maîtres d'apprentissage, sont interrogés et mis en relation. Les catégories émergeantes de ces derniers sont discutées transversalement. Cette démarche semble pertinente afin de permettre au matériel empirique des différents groupes de s'éclairer l'un l'autre.

L'analyse des données

La théorie ancrée propose plusieurs techniques de codage. Cependant, cette recherche s'est inspirée de l'analyse thématique introduite par Flick (2006). Ainsi, la description de l'analyse des données est effectuée plus en aval dans la méthodologie. Toutefois, il semble important de souligner ici que la théorie ancrée postule que la totalité du matériel empirique peut être analysé (Glaser, 2007 cité par Dahinden, 2008a). L'analyse inductive générale se rapproche grandement de la théorie ancrée mais s'en différencie quelque peu. Ainsi, dans leur article Blais et Martineau (2007) expliquent que des parties de données peuvent être difficiles à coder. De ce fait, le chercheur peut décider de ne pas traiter une portion des données. De son côté, Flick (2006) souligne que parfois, certains codes sont abandonnés. De plus, il ajoute que cette procédure d'analyse ne s'applique pas forcément à tout le texte mais permet l'analyse de certains passages en profondeur.

Dans le cadre de cette recherche, bien que tout le matériel empirique ait été analysé comme le préconise la théorie

ancrée, certains choix ont été effectués lors de l'interprétation des résultats. Ainsi, toutes les catégories construites n'ont pas fait l'objet d'une interprétation. Ces choix ont été guidés par la pertinence des catégories en rapport à la question de recherche.

Avant de justifier la méthode retenue, il s'agit de discuter du type de la recherche dans lequel celle-ci se situe ainsi que des choix que cela implique.

6.5 *Une recherche exploratoire*

Dans le présent contexte, choisir de travailler selon un modèle plutôt inductif comme le suggère la théorie ancrée semble se justifier. Tout d'abord, il ne s'agit pas de prouver ou de démontrer des hypothèses, mais bien d'entrer dans une démarche de compréhension. Ensuite, le type d'analyse suggéré par la théorie ancrée implique l'émergence de résultats qui proviennent directement de l'analyse des données et non pas « des réponses souhaitées » par le chercheur. Ainsi, comme le formulent Blais et Martineau (2007) au sujet de l'analyse inductive générale:

[...] les objectifs de recherche [...] fournissent un point de vue, une perspective au chercheur pour conduire l'analyse de ses données, mais ils ne constituent pas une série « d'attentes » à produire, c'est-à-dire des résultats spécifiques à obtenir à tout prix. (p.5)

La démarche choisie découle principalement de la nature exploratoire de la présente recherche. En effet, la question de recherche implique que le matériel empirique soit empli d'aspects « non pensés » au préalable. Blais et Martineau (2007) expliquent qu'il est pertinent d'effectuer une analyse inductive lorsque l'objet de recherche a un caractère exploratoire qui restreint l'existence de théorie préexistante. Dans le cas présent, même si quelques recherches ont déjà été effectuées dans le cadre de l'AFP, un angle nouveau a été choisi pour l'étudier. Ainsi, une approche inductive a été

choisie afin d'extraire le sens des informations récoltées au travers des entretiens menés avec les acteurs concernés. Toutefois, il est important de souligner que des moments de déduction sont effectués. En effet, comme discuté plus haut, l'apport de théories existantes ainsi que de mes connaissances préalables sont importantes et non négligeables dans la construction du travail.

6.6 Méthode : étude de cas

La méthode choisie dans le cadre de ce travail est l'étude de cas. Hayes (2000) explique que l'étude de cas ne signifie pas nécessairement l'étude d'une personne isolée, mais il peut s'agir de s'intéresser à « une famille, un groupe social, une organisation singulière » (ma traduction, p.134) ou encore à un lieu ou à un événement. L'auteure souligne également que l'étude de cas permet d'investiguer un sujet de façon détaillée, ce qui ne pourrait pas nécessairement être effectué en travaillant avec un large échantillonnage. L'une des particularités que présente l'étude de cas est le fait qu'elle se situe dans une démarche de compréhension d'une situation en contexte. En effet, il ne s'agit pas d'élaborer des « lois générales » mais bien « d'explorer des aspects de l'expérience humaine » (Hayes, 2000, ma traduction, p.132) et de comprendre les processus en jeu. Pour ces raisons, l'étude de cas est la méthode retenue pour le présent travail de recherche. Il s'agit en effet d'observer une situation précise (des jeunes en situation de formation professionnelle) afin de comprendre les dynamiques et processus en jeu. Ainsi, dans cette optique, il semble pertinent de travailler avec un échantillonnage restreint. De plus, bien que l'étude de cas ne permette pas d'établir des « lois générales », les éléments que la présente recherche met en lumière peuvent, si nécessaire, permettre d'améliorer certains aspects de la formation. Cette recherche peut également être la porte ouverte à de nouveaux

questionnements qui peuvent eux-mêmes faire l'objet de recherches ultérieures.

Toutefois, il convient de discuter de certaines limites que présente l'étude de cas. Hayes (2000) en évoque plusieurs. La première concerne le caractère unique de l'étude de cas. Cela implique que les résultats ne peuvent pas être répliqués. Une autre critique concerne l'impossibilité de généraliser les données. En effet, les résultats sont à lire dans l'espace-temps donné et non au-delà. Toutefois, cette critique peut être contestée. Drapeau (2004) explique que les critères de scientifcité ne peuvent pas être détachés de l'étude effectuée. Ainsi, ils ne seront pas identiques selon le paradigme épistémologique du chercheur ainsi que de l'approche (qualitative ou quantitative) dans laquelle ils se situent. Dans le cas d'une recherche qualitative, plusieurs critères de scientifcité peuvent être mentionnés. Drapeau (2004) évoque notamment le critère de la validité interne qui implique « d'évaluer si ce que le chercheur observe est vraiment ce qu'il croit observer » (p.81). L'étude de cas peut répondre à cette exigence puisque le chercheur a directement accès à son objet de recherche qui reste dans son milieu naturel et avec lequel il peut clarifier des éléments. Il peut également effectuer de nouvelles observations en cas de doutes sur l'interprétation du matériel empirique. De plus, l'auteure (Drapeau, 2004) souligne que dans l'optique d'une validité interne, une triangulation des données peut aussi être effectuée. Les critères de scientifcité d'une étude qualitative ne sont donc pas immuables. Toutefois, selon Drapeau (2004), le critère le plus important est celui de « la rigueur » (p.83) du chercheur. Ce dernier doit permettre au lecteur de pouvoir notamment suivre son cheminement, comprendre sa méthodologie et l'analyse de ses résultats. C'est pourquoi, le présent travail de recherche est soucieux de retranscrire, au plus près et avec la plus grande transparence possible, le déroulement du processus de recherche et mon cheminement.

Un autre désavantage évoqué par Hayes (2000) mais qui n'est pas perçu nécessairement comme un biais pour une recherche qualitative, concerne la subjectivité et les sentiments personnels du chercheur. En effet, l'étude de cas implique une étroite relation entre le terrain et le chercheur. Ce dernier n'évolue pas dans une « bulle détachée de son terrain » qui lui permet de garder une distance parfaite. Ainsi, son regard n'est pas « neutre et totalement objectif » puisqu'il interprète la situation depuis son propre point de vue. Bien sûr, « les lunettes théoriques » avec lesquelles il aborde son terrain représentent une « béquille » importante afin de diminuer les biais. Toutefois, le chercheur investigue son terrain en emportant avec lui son histoire de vie, ses traits de caractère, ses états d'âme, etc., tant d'éléments influençant autant son regard que ses interprétations. Ainsi, ces aspects peuvent influencer la collecte du matériel empirique et son analyse. Hayes (2000) explique également que la grande quantité de données récoltées implique inévitablement une sélection de la part du chercheur, sélection qui est influencée par les aspects décrits ci-dessus. Cette problématique est propre à l'étude de cas car la relation du chercheur avec son terrain est un passage obligé dans ce type de recherche. Un moyen intéressant visant à soigner l'interprétation des données est de multiplier les regards. En effet, analyser les données entre chercheurs peut être une façon d'amoindrir la « subjectivité » d'une interprétation personnelle. Toutefois, pour des raisons évidentes de consignes lors de la réalisation d'un mémoire, le présent travail n'a pu faire recours à ce principe.

6.7 Le choix des outils, l'entretien semi-directif

Les entretiens effectués visaient à aborder une série de thématiques sans toutefois empêcher une certaine autonomie de discours des participants. Ainsi, le choix de l'outil s'est porté sur l'entretien semi-directif. Hayes (2000) explique que ce type d'entretien permet plus de liberté, tant

dans les réponses des interviewés que dans les questions posées par l'interviewer. Dahinden (2008) souligne que les questions sont préparées mais peuvent se modifier selon le déroulement de l'entretien. De plus, de nouvelles questions peuvent être posées. Toutefois, les propos collectés correspondent à des questions spécifiques. Dans ce sens, Hayes (2000) explique que la marge de liberté des réponses n'est pas totale puisque la direction de la réponse attendue se situe dans une thématique précise. Dans ce sens, l'auteure souligne également que l'entretien semi-directif n'inclut pas uniquement des questions ouvertes qui permettent au participant de répondre librement sur un thème imposé. En effet, des questions fermées peuvent aussi intervenir au sein de ce type d'entretien. Lamamra et Masdonati (2009) pensent que cette technique est adapté lors d'entretiens avec des adolescents car elle permet de centrer les propos de la personne interrogée autour de thèmes définis en amont.

Selon Hayes (2000), le type d'entretien utilisé dans le cadre d'une recherche dépend de sa finalité. L'entretien semi-directif est souvent utilisé lorsque la finalité de la recherche est de comprendre et de collecter des points de vue au sujet d'une thématique précise. Dans ce sens, la présente recherche semble justifier son emploi. En effet, un entretien trop fermé n'aurait pas permis de comprendre les processus en jeu. De même qu'un entretien trop ouvert, laissant la personne interrogée libre de ses propos, n'aurait pas forcément permis d'aborder les thématiques souhaitées. De plus, Hayes (2000) explique que si l'entretien implique d'aborder des éléments personnels ou un sujet en détail, des entretiens plus profonds sont adéquats. Dans ce sens, il semble que pour la présente recherche, qui tend à comprendre des processus en partant des points de vue des participants, l'entretien semi-directif est adéquat.

Notons que l'entretien mené avec la Cheffe de l'office des apprentissages cantonale a été un entretien semi-directif de

type expert. En effet, la finalité de cet entretien n'était pas de recueillir des informations biographiques sur la personne mais bien d'obtenir des informations d'expert au sujet d'un domaine maîtrisé par celui-ci. (Mauser et Nagel, 2002, cités par Dahinden, 2008).

La grille d'entretien constituée en vue de la rencontre avec la Cheffe de l'office cantonal des apprentissages (cf. Annexe 2) a été construite en s'appuyant sur les documents de lois et documents officiels existants. Ainsi, les questions correspondent à des thématiques liées à cette formation.

La grille d'entretien adressée aux apprentis (cf. Annexe 3) a été réalisée en s'appuyant, dans un premier temps, sur celle créée par Lamamra et Masdonati (2009), auteurs d'une étude au sujet des arrêts de formation professionnelle. Ces derniers se sont approchés de plusieurs jeunes afin de comprendre, entre autres, les raisons les ayant conduits à mettre un terme à leur formation. Au vu de la population interrogée ainsi que du type d'informations recherchées, cette grille d'entretien a permis de soutenir la construction de celle des apprentis du présent travail. L'entretien a été divisé en différents thèmes, à savoir: leur parcours avant l'apprentissage (discuté en s'appuyant sur leur ligne de vie⁹), leur formation actuelle au sein de l'entreprise, leur formation en établissement scolaire, leur vie extra-professionnelle, leur vision du futur avant de conclure en revenant, au besoin, sur certains aspects discutés. Ces thèmes contiennent des questions visant à comprendre leur statut, les relations entretenues dans les différentes sphères d'expérience et leur point de vue sur leur situation. Ainsi, plusieurs questions ont été rédigées à l'intérieur des thèmes. Ces questions suivaient aussi un « canevas », sans que leur ordre n'ait été fixe. Certaines d'entre elles ont également été évincées

⁹ La ligne de vie consiste à tracer un trait plus ou moins sinueux en fonction des éléments marquants de sa vie. Ce procédé est proposé par Hviid (2008) et permet de s'appuyer sur un symbole écrit afin de discuter de son parcours de vie.

alors que l'interviewé y avait répondu spontanément par exemple. Le désir de l'interviewer était de permettre l'émergence d'une discussion et non d'enfermer l'interviewé dans un interrogatoire. Il semble important de souligner que les deux questions ouvertes suivantes ont été posées lors de la discussion du thème « formation actuelle au sein de l'entreprise » : « Pouvez-vous me parler d'une situation concrète vécue positivement dans le cadre de l'entreprise ces derniers temps ? » Versus « Pouvez-vous me parler d'une situation concrète vécue négativement dans le cadre de l'entreprise ces derniers temps ? » Ces questions visaient à permettre l'émergence d'informations au niveau du statut de l'apprenti, des relations déployées au sein de l'entreprise ainsi qu'au niveau de sa façon de concevoir un apprenti et maître d'apprentissage AFP. Cette grille d'entretien « flexible » a impliqué que je la connaisse au mieux afin de rendre la discussion la moins artificielle possible.

La grille d'entretien des maîtres d'apprentissage (cf. Annexe 4) a été réalisée en lien avec celle des apprentis. L'objectif était de parvenir à construire une grille en « miroir » de celle de ces derniers afin de discuter des mêmes thématiques, néanmoins du point de vue des formateurs. Ainsi, le canevas poursuivi a été très proche de celui des apprentis.

Les propos récoltés lors des entretiens ont ensuite été analysés. Afin d'en comprendre le déroulement de l'analyse, il s'agit maintenant de détailler la méthode poursuivie lors de cette procédure.

6.8 Analyse des données : une analyse thématique fondée sur la théorie ancrée

Dans le cadre de la théorie ancrée, plusieurs manières d'analyser les données sont possibles. Ainsi, dans le contexte de cette recherche je me suis inspirée des idées de Flick (2006) qui propose le codage thématique. L'auteur explique avoir développé cette procédure en s'inspirant de Strauss

(1987, cité par Flick, 2006). Dahinden (2009) précise que l'une de ses particularités est d'analyser, dans un premier temps, chaque cas de manière individuelle avant de le soumettre à une comparaison avec les autres. Cela permet de conserver la singularité de chaque cas. Selon Flick (2006), cette méthode d'analyse convient aux études comparatives. En effet, alors que des groupes sont bien définis, chaque cas (groupe) est analysé avant d'être comparé avec les autres.

Les différentes étapes proposées pour ce type d'analyse sont les suivantes. Tout d'abord, Flick (2006) propose de produire une description de chaque cas. Ensuite, l'auteur préconise un codage ouvert et ensuite sélectif. Dahinden (2009) explique que cette méthode implique le développement de théorie attachée aux codes issus du matériel empirique. Le codage ouvert, comme l'exprime Flick (2006), permet aux données de s'exprimer sous forme de concepts. Les codes extraits de cette première étape portent également le nom de « codes *in vivo* », c'est-à-dire des codes constitués de mots tirés du discours des acteurs » (Guillemette, 2007, p.38). Ensuite la création de « familles de codes » est possible. Flick (2006) reprend l'idée de Glaser (1978, cité par Flick, 2006) qui propose de regrouper des codes dans des familles afin de les décrire. Enfin, le codage sélectif permet de constituer des catégories : « cette étape élabore le développement et l'intégration de ces codes en comparant les autres groupes » (Flick, 2006, p.302, ma traduction). L'auteur explique que la théorie ayant émergée est ensuite vérifiée grâce à de nouvelles données. Il ajoute que la saturation des données se situe dès lors que les données récoltées répètent la théorie construite. Charmaz (2002) parle de saturation « élastique » (p.690). Cela reprend l'idée que la saturation est relative puisqu'une analyse pourrait toujours être affinée davantage. Pour Flick (2006), l'un des apports de cette procédure est qu'elle permet une

compréhension plus profonde du contenu et du sens du texte. Le choix de cette procédure s'inscrit dans un souci de découverte et de compréhension. En effet, la volonté de ce travail n'est pas de démontrer mais bien de partir des données récoltées afin de les laisser s'exprimer sans les classer dans des thématiques prédefinies. Il semble qu'une telle procédure engendrerait un certain réductionnisme, puisque les éléments trouvés correspondraient aux éléments cherchés.

Il s'agit maintenant d'expliquer de manière concrète la procédure adoptée durant l'analyse des données. Dans un premier temps, chaque entretien mené avec les apprentis a été analysé individuellement. Pour ce faire, l'entretien a d'abord été relu afin de s'en imprégner à nouveau. Ensuite la totalité de l'entretien a été repris pour réaliser un « *open coding* ». En d'autres termes, des mots, phrases ou parties de textes ont été soulignés, numérotés et reportés dans un tableau Excel. Chaque code correspond soit à des termes exacts extraits du texte (*in vivo code*), soit à des termes illustrant des passages significatifs. Cela permet de garder le sens authentique des propos de l'interviewé. A cette étape, les remarques soumises par Bertaux (1997) ont été considérées. L'auteur conseille de vérifier attentivement que chaque code, attribué à certaines parties du texte, conserve une cohérence avec le contexte. Cela semble important dans le sens où des inductions peuvent facilement se glisser dans une interprétation de données si les codes ne sont pas maintenus dans leur contexte. Après avoir construit un tableau Excel de codes, la seconde étape a constitué en un regroupement des codes. Ainsi, dans l'optique de condenser les codes, des familles de codes ont été créées. Cette nouvelle étape a permis de construire un tableau Excel « familles de codes ». Jusqu'ici, chaque entretien a été analysé de la même façon. Puis, les tableaux « familles de codes » des apprentis ont été analysés de manière

transversale. En effet, toutes les familles de codes des différents apprentis ont été réunies de façon à former des catégories. Cette étape a permis de réduire le matériel empirique à une vingtaine de catégories. Il semble important de souligner que certaines catégories regroupent la totalité des apprentis alors que d'autres ne concernent que l'un d'entre eux. Toutefois, cela n'est pas étonnant sachant que l'une des particularités de l'analyse issue de la théorie ancrée est de former des catégories selon leur degré de pertinence et non selon la quantité de répétitions (Dahinden, 2008). Le même processus a été répété pour les entretiens menés avec les maîtres d'apprentissage. Ainsi, une vingtaine de catégories ont également émergé de ce matériel empirique. Puis, la totalité des catégories des deux groupes de participants ont été regroupées sous différentes thématiques.

Il semble important de mentionner que l'analyse effectuée est transversale dans le sens où les participants des deux groupes ont été regroupés à la dernière étape de l'analyse. J'ai effectué ce choix car il m'a paru intéressant de mettre en évidence les similitudes existantes entre eux, puisque ces dernières sont nombreuses et qu'elles permettent d'expliquer les raisons conduisant au bon déroulement de la formation. Toutefois, une analyse par couple (maître d'apprentissage / apprenti) aurait également pu être envisagée. Cette démarche aurait davantage permis de souligner les spécificités de chaque couple.

Cette étape d'analyse terminée, l'interprétation des données a pu être entamée. Dans un premier temps celle-ci a été menée de façon intuitive. Puis, afin d'éclairer certains processus à la lumière de la théorie existante, une recherche de littérature a été menée. Ainsi, comme mentionné plus haut, le cadre théorique de ce travail a été construit en effectuant des allers-retours entre l'interprétation des données et la théorie existante.

L'analyse des données ainsi que l'interprétation de celles-ci ayant été abordées, le prochain point présente de manière détaillée les catégories d'analyse qui ont été créées à partir du matériel empirique. Cette présentation permettra au lecteur de bien comprendre la présentation et l'interprétation des résultats.

6.9 Catégories d'analyse

Comme expliqué plus haut, les données recueillies auprès des apprentis et des maîtres d'apprentissage ont été analysées séparément. Dans cette partie du travail, il s'agit de décrire les catégories qui ont émergées du groupe « apprentis » et du groupe « maîtres d'apprentissage ».

Catégories construites à partir du matériel empirique des apprentis

Des difficultés de parcours marquantes pour la suite de la vie

Les catégories informant sur le passé ainsi que sur certaines caractéristiques des apprentis sont rassemblées sous cette même thématique. Ainsi, la catégorie « **parcours scolaire** » regroupe tous les codes qui font références au passé scolaire des apprentis. Elle permet de mettre en évidence leur parcours, parfois très divers, ainsi que les niveaux scolaires suivis. La seconde catégorie, « **handicap** », contient les éléments de discours de deux apprentis au sujet du handicap dont ils souffrent et qui, à leur sens, est la raison principale les ayant conduit à effectuer une formation AFP. De plus, cette catégorie est en lien directe avec la précédente puisque leur handicap n'a pas été sans conséquence sur le déroulement de leur parcours scolaire. L'un deux souffre de la maladie de Gilles de la Tourette tandis que l'autre souffre de dysphasie. La catégorie suivante, « **passage en AFP** », rassemble des informations concernant les raisons ayant

amené les jeunes à effectuer une formation AFP plutôt que CFC ainsi que sur les personnes, ou faits, qui les ont guidés dans cette démarche. Enfin, la catégorie « **mauvaise expérience, mal être en CFC** » contient les propos de trois apprentis qui s'expriment au sujet d'une mauvaise expérience vécue précédemment au sein de leur formation CFC.

Les catégories contenant des éléments de discours négatifs sont également attachées à cette thématique. Ainsi la catégorie « **manque de confiance en soi** » recense les situations qui indiquent un manque de confiance en soi de l'apprenti. Elle contient également des indicateurs sur les éléments provocants une perte de confiance en soi. La catégorie « **doutes et craintes pour la suite (CFC)** » rassemble, comme son nom l'indique les craintes et les doutes quant à la suite de leur raccrochage en CFC.

Le regard des apprentis sur l'AFP

Cette thématique regroupe deux catégories éclairantes quant à la vision que les apprentis ont sur la formation AFP. Ainsi, la catégorie « **les bienfaits de l'AFP** » regroupe les éléments de discours indiquant comment les jeunes perçoivent cette formation et qu'est-ce qu'elle leur apporte. La deuxième catégorie « **les différences AFP/CFC** » recense les éléments de discours qui indiquent une comparaison d'eux-mêmes en tant qu'AFP avec les apprentis CFC. Il s'agit d'indications permettant de savoir si oui ou non ils ressentent une différence notable entre eux et les CFC.

Une formation se déroulant dans un cadre : l'entreprise

Les différentes catégories regroupées ici font référence au déroulement de la formation de l'apprenti AFP dans le cadre de l'entreprise. Ainsi, la première catégorie « **le bien-être**

dans la formation » rassemble les aspects exprimés par les apprentis sur la façon dont ils se sentent dans leur formation. Des indices permettant de souligner leur bien-être sont classés dans cette catégorie. Puis, « **le statut au sein de l'entreprise** » met en évidence le point de vue des apprentis par rapport à la façon dont ils se sentent considérés dans leur entreprise.

Des éléments de comparaison par rapport aux autres apprentis sont, par exemple, regroupés ici. « **Les projets futurs** » correspond à la catégorie au sein de laquelle les jeunes font référence à leur futur, à leurs projets et à leurs ambitions. Cette catégorie est inscrite ici puisque, comme discuté au sein du cadre théorique, la façon d'envisager le futur est importante dans la construction de sens et de l'identité d'apprenti de l'individu. La catégorie suivante, « **la relation à soi dans le cadre de la formation** », regroupe les éléments informant sur la façon dont les apprentis se perçoivent et se considèrent dans le cadre de leur formation en établissement. Ainsi, des aspects liés au sentiment d'efficacité, à un sentiment de fierté ou de satisfaction de soi sont présentés ici. Ensuite, la catégorie « **les relations au sein de l'entreprise** » regroupe tous les aspects relatifs au contact humain prenant place dans l'entreprise. Ainsi, les relations entretenues, le soutien et le cadre offert ainsi que des informations au sujet de l'ambiance de travail forment cette catégorie. « **Un espace d'apprentissage** » recense les éléments de discours des apprentis faisant référence à la qualité d'apprentissage (dans le sens de pouvoir bien/mal apprendre son métier) possible au sein de l'entreprise. Enfin, la catégorie suivante est étroitement liée à celle-ci. En effet, « **le droit à l'erreur** » regroupe les dires des apprentis qui indiquent que le lieu de formation dans lequel ils évoluent leur permet de se tromper et de faire des erreurs sans conséquences graves.

Critères définissant un bon apprenti ainsi qu'un bon maître d'apprentissage

Cette thématique est construite à partir de la catégorie « **bon versus mauvais maître d'apprentissage et apprenti** ». Les éléments relatifs à leur vision de ce que représente un bon ou mauvais maître d'apprentissage ainsi que d'un bon apprenti sont regroupés ici.

L'apprenti AFP en contexte scolaire

Cette thématique contient la catégorie « **l'apprenti et l'école** », qui est la catégorie regroupant tous les éléments susceptibles d'informer sur la relation que les apprentis entretiennent avec le milieu scolaire actuel. Elle contient divers aspects comme : le contenu d'enseignement, le niveau d'exigence scolaire, les relations se déployant à l'école ainsi que le sens que les apprentis donnent à l'école.

Une formation encadrée d'un contexte de vie plus large

Cette thématique regroupe les catégories concernant la vie extra-professionnelle des apprentis. Ainsi la première catégorie « **la sphère d'expérience et la sphère sociale** » regroupe les familles de codes faisant référence à la vie extra-professionnelle des apprentis. La sphère d'expérience correspond à une activité extra-professionnelle ayant une grande place dans leur vie. La sphère sociale représente l'univers extra-professionnel dans lequel ils évoluent. Par exemple lorsque les apprentis tiennent des propos au sujet de leur cercle d'amis, cette indication est classée dans la famille de codes « sphère sociale ». La catégorie « **le soutien** » regroupe les informations relatives aux personnes importantes aux yeux des apprentis qui leur apportent réconfort et soutien lors de moments difficiles. Finalement, « **les priorités de l'apprenti** » est une catégorie contenant

des indications sur les priorités des apprentis dans le cadre général de leur vie. Cette catégorie permet d'indiquer le niveau d'importance de diverses sphères comme la formation, la famille, les amis, etc.

Catégories construites à partir du matériel empirique des maîtres d'apprentissage

Le regard des maîtres d'apprentissage sur l'AFP

La première catégorie « **les finalités de l'AFP** » regroupe les propos des maîtres d'apprentissage au sujet de ce qu'ils pensent des finalités de l'AFP. Il peut s'agir d'aspects liés à leur avis sur la mise en place de cette formation ou d'aspects liés à ce qui leur semble être le but de cette formation. La catégorie « **vision de la formation AFP et des personnes en formation AFP** » rassemble tant la vision que les maîtres d'apprentissage ont au sujet du profil type d'un apprenti AFP que de ce que représente une formation AFP. « **Les différences CFC/AFP** » représentent la catégorie regroupant le point de vue des maîtres d'apprentissage au sujet des différences que présentent un apprenti CFC ou AFP. Puis, la catégorie « **les difficultés rencontrées avec leur apprenti AFP** » contient, comme son nom l'indique, les informations qui indiquent des difficultés que présente cette population. Il s'agit principalement des caractéristiques majeures posant problème aux maîtres d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, la catégorie « **les difficultés des collaborateurs** » rassemblent les propos des maîtres d'apprentissage au sujet des difficultés que rencontrent les collaborateurs ou qu'eux même rencontrent avec leurs collaborateurs en lien avec la formation d'un apprenti AFP. Finalement, la catégorie « **les réticences des patrons à former** » regroupe les dires des maîtres d'apprentissage lorsqu'ils expriment leur vision et émettent des hypothèses sur les raisons qui retiennent de nombreux patrons à former des apprentis AFP.

Une formation qui se déroule dans un cadre

Cette thématique regroupe plusieurs catégories qui permettent de discuter de l'apprenti dans le contexte de sa formation. D'abord, la catégorie « **le regard sur son apprenti** » contient toutes les informations indiquant comment les maîtres d'apprentissage perçoivent leur apprenti. La catégorie, « **l'attitude avec son apprenti** » est une catégorie qui découle, en quelques sortes, de la catégorie précédente. En effet, le regard et l'attitude sont liés. Cela dit, il s'agit des éléments de discours indiquant non pas comment ils perçoivent leur apprenti, mais comment ils se comportent avec ces derniers. La troisième catégorie « **l'encadrement de son apprenti** » rassemble tous les éléments de discours faisant référence au cadre et au soutien que l'entreprise et le maître d'apprentissage offre à l'apprenti AFP. Ensuite, « **la collaboration entre pairs** » est la catégorie regroupant les propos de certains maîtres d'apprentissage qui parlent de la collaboration existante entre ses apprentis, tant CFC qu'AFP. Finalement, la catégorie « **les collaborateurs** » regroupe les aspects exprimés au sujet des relations entretenues entre l'apprenti AFP et les collaborateurs ainsi que les comportements et sentiments de ces derniers. Toutefois, il s'agit, comme pour toutes les catégories, de la vision des maîtres d'apprentissage au sujet des collaborateurs. Ainsi, ces derniers se seraient peut être exprimés d'une autre façon s'ils avaient été directement interrogés.

Critères définissant un bon apprenti ainsi qu'un bon maître d'apprentissage

Comme pour le groupe « **apprentis** », cette thématique regroupe la catégorie « **bon versus mauvais maître d'apprentissage et apprenti** ». Ainsi, Le point de vue des

maîtres d'apprentissage, au sujet de ce que représente un bon ou un mauvais maître d'apprentissage et apprenti, est retenu ici.

Des profils de maîtres d'apprentissage

Afin de comprendre quelles sont les personnes formant les apprentis AFP, plusieurs catégories ont été regroupées sous cette thématique. Ainsi, « **le rôle du maître d'apprentissage** » recense les propos des maîtres d'apprentissage au sujet de la façon dont ils envisagent leur rôle. La deuxième catégorie, « **l'investissement de la part du maître d'apprentissage** » regroupe les dires des maîtres d'apprentissage au sujet de l'investissement qu'engendre leur rôle. Puis, la troisième catégorie « **la personnalité et les valeurs du maître d'apprentissage** » rassemble les propos des maîtres d'apprentissage qui permettent de comprendre quels sont leurs valeurs, leur philosophie ainsi que leur point de vue au sujet du rôle de formateur AFP. Cette large catégorie regroupe ainsi des aspects relatifs à leur personne en tant que maître d'apprentissage mais également en tant que personne à part entière.

L'apprenti AFP en contexte scolaire

La catégorie « **un regard de maître d'apprentissage sur l'école** » rassemble les informations énoncées par les maîtres d'apprentissage au sujet de l'école professionnelle dans laquelle leur apprenti est instruit. Il s'agit tant d'aspects positifs que négatifs. Puis, « **L'avis des maîtres d'apprentissage sur le système de formation** » est une catégorie constituée des avis de ces derniers sur le système de formation professionnelle en général. Ces catégories ne sont pas directement discutées dans la partie interprétative du travail. En effet, n'étant pas en lien avec la question de recherche, elles sont discutées dans la partie conclusive du

travail en lien aux éventuels recherches complémentaires qui pourraient être menées sur cette formation.

Une formation encadrée d'un contexte de vie plus large

La catégorie classée ici est nommée « **Le cadre familial** ». Elle contient les propos des maîtres d'apprentissage faisant référence au cadre familial de l'apprenti. Il s'agit tant de leur avis sur le cadre familial que de leurs connaissances de ce dernier.

Avant de passer à la présentation et discussion des résultats, quelques réflexions menées au sujet de la portée de cette recherche sont discutées. Ainsi les sections suivantes abordent la question de la représentativité de la recherche, puis des questions d'ordres épistémologiques sont exposées. Enfin, une réflexion au sujet de l'éthique est menée.

6.10 La « non-représentativité » de la recherche

En vue de la méthode utilisée dans le cadre de ce travail de recherche, c'est-à-dire l'étude de cas, il convient de mener une réflexion au sujet de la *non-représentativité* de la recherche. Comme toute étude de cas conduite en sciences sociales, les résultats des données empiriques doivent être lus avec une certaine précaution. Il ne s'agit pas de construire des connaissances de portée générale, ce qui est une caractéristique de la démarche scientifique, mais il s'agit plutôt de lire les résultats de cette étude dans un contexte précis, durant un temps précis, avec des sujets précis.

Selon Matalon (1994), la construction de l'échantillon doit être soigneusement effectuée et les questions à se poser quant à sa construction dépendent du type de recherche. En effet, si une recherche étudie sa population de manière statistique, les questions à se poser lors de la formation de l'échantillon ne seront pas les mêmes que celles d'une étude

qualitative effectuant des entretiens. En ce sens, Matalon (1994) explique que le critère de généralisation des données est étroitement lié à la construction de l'échantillon. Toutefois, selon l'auteur, la question de la généralisation d'une recherche qualitative procédant par entretiens n'est pas pertinente. En effet, au vu de l'objectif principal qui est de dresser « un inventaire de ce qui peut être produit dans ces conditions » (p.302), il n'est plus question de parler en termes de représentativité. Par contre, le souhait du chercheur est de viser à ne pas manquer quelque chose qui pourrait se révéler important. Ainsi, selon l'auteur, il s'agit de « choisir les sujets de telle manière que, tout en restant à l'intérieur de la population visée, on ait une variété suffisante » (p.302). Finalement, il est important de ne pas oublier qu'attribuer des critères de scientificité positivistes à une recherche interprétative n'est pas une démarche pertinente. En effet, Gauhier (2004) rappelle qu'en recherche interprétative on parle davantage de « rigueur et on évoque principalement les paramètres de crédibilité, de transférabilité, de constance interne et de fiabilité » (p.6).

6.11 Démarche épistémologique : où se situe la présente recherche ?

Il s'agit ici de parvenir à situer cette recherche dans le cadre des démarches épistémologiques existantes au sein des recherches qualitatives. En effet, différentes démarches épistémologiques co-existent dans le domaine des recherches qualitatives. Selon Santiago Delefosse et Rouan (2001), dans le monde anglo-saxon, cinq courants majeurs emploient des méthodes qualitatives en psychologie. Il s'agit des démarches épistémologiques « réaliste, phénoménologique, contextuelle, critique et constructiviste » (p.19). Les auteurs expliquent que l'épistémologie dans laquelle s'ancre le chercheur ainsi que les méthodes d'analyse avec lesquelles il travaille déterminent « la nature

des résultats des entretiens ainsi que du compte rendu final qu'il rédige » (p.19).

Les caractéristiques de ces différentes démarches épistémologiques ne seront pas développées ici. Toutefois, il convient de situer la présente recherche parmi elles. Ainsi, ce travail se situe dans le cadre d'une épistémologie contextualiste. Cette démarche presuppose que les réponses des participants font partie d'une structure d'interaction sociale organisée. La théorie ancrée, dont la présentation a été effectuée plus haut, se situe dans cette démarche. En effet, elle s'intéresse au sens que les individus donnent à la situation dans laquelle ils se trouvent. L'action humaine est pensée dans son contexte social, culturel, économique et politique (p.36). Tous ces contextes ne sont pas approfondis dans la présente recherche. Toutefois, il s'agit de comprendre le contexte politique dans lequel la formation s'inscrit, puis de penser l'individu en formation dans un contexte social (école, place de travail, amis, famille) en interaction. Cette étude part donc du postulat que le contexte dans lequel évolue l'individu influence ses comportements ainsi que la construction de soi.

6.12 L'éthique au sein de la recherche

Un des principal questionnements qui m'a poursuivie et continue de me poursuivre correspond à l'éthique. Selon Kvale (1996, cité par Ryen, 2007), l'éthique ne se restreint pas uniquement au travail de terrain, mais concerne toutes les étapes du processus de recherche (incluant les relations sur le terrain) et l'écriture du rapport. C'est particulièrement ce perpétuel questionnement éthique qui a motivé la rédaction de cette section.

En sciences humaines et sociales, toutes les disciplines érigent des codes éthiques à respecter dans le cadre d'une recherche. Dahinden (2009b) explique que des commissions éthiques ont pour rôle de contrôler la qualité de la recherche,

le respect du bien-être des participants ainsi que le respect de la dignité et des droits des participants. Dans les cadres des études universitaires, cette thématique est récurrente au sein des séminaires, cours ou simples discussions et débats. Au vu des objets de recherche que ces disciplines traitent, une démarche réflexive au sujet de l'éthique semble tout à fait pertinente.

En effet, la plupart des recherches effectuées dans cette branche scientifique sollicitent des êtres humains. Ces derniers se situent au cœur de la recherche.

En d'autres termes, une grande partie de la construction du travail découle de la participation de sujets. Cependant, il n'est pas évident, même en ayant connaissance des codes déontologiques et éthiques disponibles, de se positionner face à cette problématique. Par exemple, Dahinden (2009b) explique que la transparence du chercheur envers les participants par rapport aux finalités et modalités de recherche est souvent mentionnée. Toutefois, dans certaines recherches, une trop grande transparence peut impliquer un biais majeur. En effet, les sujets influencés par les attentes du chercheur peuvent modifier leur comportement. Cependant, un manque de transparence peut également nuire à l'intégrité de la personne. Dans le cadre de cette recherche, j'ai été guidée par une volonté de transparence. Toutefois, il n'a pas été possible d'exprimer exactement qu'elles étaient mes questionnements. Bien que cela ne semble pas forcément contraire à l'éthique, il a été difficile de sentir la justesse du comportement à adopter.

A un autre niveau, Hayes (2000) discute des rapports écrits ou oraux au sein desquels le chercheur doit veiller à ne pas divulguer les identités des tiers. Ce principe semble évident, toutefois lors d'un travail de l'envergure d'un mémoire, qui n'implique pas énormément de participants, il n'est pas évident de donner suffisamment de détails pour que les

explications soient suffisamment riches sans toutefois conduire à la reconnaissance des personnes impliquées.

Hayes (2000) explique que les répercussions pouvant être engendrées par les résultats de l'étude sur les sujets participants doivent être réfléchies. En effet, la manière de divulguer les résultats peut, par exemple, impliquer une remise en question non désirée des participants. Ainsi, la question de savoir comment rester au plus proche des résultats tout en protégeant le public concerné n'est pas évidente. Une solution possible est de rédiger un travail de mémoire à l'attention des experts et d'effectuer un compte rendu quelque peu différent pour les participants. Toutefois, le travail de mémoire peut être accessible par ces derniers. De plus, se pose à nouveau la question de la transparence et de l'honnêteté envers eux. Cette problématique est réellement délicate et récurrente. Bien que pesantes, ce sont peut-être ces perpétuelles remises en question qui permettent à un chercheur d'adopter un comportement le plus adéquat possible.

La méthodologie de ce travail étant terminée, la prochaine partie du travail propose de présenter ainsi que de discuter des résultats.

7 Présentation et discussion des résultats

Comme exprimé en amont dans la partie méthodologique de ce travail, l'interprétation des résultats regroupe, au sein de plusieurs thématiques, les catégories ayant émergées des deux populations. Certaines catégories ont été laissées de côté alors que d'autres sont discutées. En effet, comme mentionné plus en aval dans le travail, bien que tout le matériel empirique ait été analysé, certaines catégories ne répondant pas aux interrogations premières ont été mises de côté. Toutefois, d'autres ont été gardées et discutées dans la partie « conclusion et perspectives futures » de ce travail. Il

semble important de souligner le fait que l'interprétation est soutenue par de la littérature existante qui est présentée au sein du cadre théorique. De plus, afin d'exemplifier les propos avancés, des extraits de texte¹⁰ issus des données empiriques soutiennent cette interprétation. Le choix des extraits n'a pas été effectué selon la fréquence des propos mais davantage selon leur pertinence et leur caractère illustratif.

Certains dires contrastés des personnes interrogées ont également été mis en évidence afin de bien comprendre les avis divergents.

7.1 Des difficultés de parcours marquantes

Cette première partie d'interprétation vise, tout d'abord, à présenter le profil des apprentis AFP ayant participé à cette recherche. En effet, certains aspects de leur parcours doivent être connus afin de saisir l'ensemble de l'interprétation. De plus, il s'agit de comprendre les raisons des quelques doutes et craintes exprimés ainsi que des quelques signes de manque de confiance en soi qui ont pu être exprimés lors des entretiens.

Tout d'abord, il faut souligner que tous les apprentis ont eu des parcours scolaire différents. Sylvain a eu un parcours scolaire difficile. Il a redoublé en 3^{ème} année primaire. Puis, en secondaire, il a rejoint le niveau « terminal », qui représente le niveau le moins élevé du système scolaire. Martine a suivi un parcours scolaire sans trop d'accrochages. Après l'école primaire, elle a poursuivi sa scolarité en section « préprofessionnelle » ; section qui se situe juste en dessus de la section « terminale ». Cynthia, qui est la seule apprentie à travailler dans un restaurant, a effectué un parcours

¹⁰ Par souci de lisibilité et de compréhension, les extraits d'entretiens ont parfois été retouchés. Toutefois, une attention particulière a été donnée à ne pas modifier le sens des propos recueillis.

descendant au niveau des degrés scolaires, en passant de la section « moderne » à la section « préprofessionnelle ». Nolan, quant à lui, a passé plusieurs années dans un centre pédagogique pour enfant en difficulté scolaire et comportementale avant de rejoindre une classe de « terminale ». La plupart des apprentis expriment avoir souffert de leur parcours passé.

Deux apprentis discutent du handicap dont ils souffrent. Il s'agit de Dimitri et Julien. Dimitri est atteint, toutefois de façon légère, de la maladie de Gilles de la Tourette¹¹. De son côté, Julien souffre de dysphasie¹². Dimitri a suivi un parcours linéaire et a introduit la section « préprofessionnelle » à l'école secondaire. Julien, quant à lui, a redoublé en primaire et a également effectué son école secondaire en section « préprofessionnelle ». La souffrance exprimée par ces deux apprentis est davantage liée aux conséquences de leur maladie qu'aux difficultés scolaires en elles-mêmes. Dimitri explique par exemple : « Mais ça m'a fait chier d'avoir ça parce que pendant la période scolaire, de la première à la neuvième, j'ai eu beaucoup de critiques. On me critiquait parce que j'étais le gars avec des tics [...] ». Julien explique également sa souffrance : « [...] au début ma dysphasie elle était vraiment violente, on le sentait vraiment fort. Pis, au fil des années et ben ça allait mieux. A part la septième année secondaire. C'est là où je l'ai vécu très très mal par contre. C'était une prof qui était très méchante avec moi. Elle était de la vieille époque et elle pensait que, puisque je n'arrivais pas, je n'étais pas intelligent en fait.

¹¹ Il s'agit d'une affection neurologique qui, chez lui, entraîne de légers spasmes musculaires au niveau du haut du corps ainsi que du visage.

¹² Ce trouble est lié à la communication verbale et peut toucher l'expression et/ou la compréhension. Julien explique qu'elle se traduit, entre autres, par l'incompréhension des consignes. Ainsi, s'il est prié d'aller chercher des aubergines, il est probable que, ne sachant pas quoi devoir prendre, il rapporte un autre légume. De manière générale, son trouble implique de grandes difficultés d'apprentissage.

Alors ouais, là, je l'ai mal vécu ». Il explique ensuite qu'il se sentait mis à l'écart.

Après leur scolarité obligatoire, ces six jeunes ont entamé une formation de type CFC. Puis, ils ont ensuite bifurqué en AFP pour des raisons scolaires ou pour des raisons liées à leur handicap. Ce sont les raisons que les apprentis donnent. Sylvain l'exprime en ces termes : « [...] Ouais, en CFC ça allait trop vite, j'avais de la peine à comprendre et pis les profs ils n'avaient pas le temps [...] de revenir sur certaines choses, c'est pour ça que je suis allé en AFP ». Pour sa part, Dimitri pense que son handicap est en partie la cause de son passage en AFP : « [...] après j'ai vu et tout qu'avec ma maladie j'ai du mal à gérer le stress et tout ». Les diverses raisons que les apprentis évoquent peuvent être mises en lien avec la théorie de d'attribution causale. En effet, les apprentis attribuent leur passage en AFP à une causalité interne, c'est-à-dire leur difficulté à l'école ou leur handicap. Toutefois, bien qu'avançant une raison interne, ils ne se positionnent pas dans une causalité stable et non contrôlable (Weiner, 1985). Au contraire, ils s'expriment en soutenant le caractère instable et contrôlable de la situation. Ils croient en leur retour possible en CFC. Ainsi, ce positionnement peut expliquer pourquoi le discours des apprentis est positif au sujet de leur formation et confiant au sujet de leur raccordement en CFC. Zittoun (2004) explique que, souvent, les jeunes ayant rencontré des difficultés scolaires adoptent un discours d'attribution externe. Le résultat présent est contraire. Il est probable que le fait que ces apprentis soient reconnus dans leur pratique et qu'ils puissent envisager un retour en CFC (aspects développés plus en aval) sont des raisons n'engendrant pas ce type de discours. Ainsi, le caractère de la situation qui, à leurs yeux, est mutable, joue peut-être un rôle dans leur motivation (Weiner, 1985) au sein de leur formation.

Tous les apprentis ont effectué une année ou deux en CFC. Trois ont commencé dans des établissements privés (restaurant) et trois dans des établissements publiques (hôpital ou clinique privée). Mis à part Sylvain et Dimitri, les autres apprentis sont restés dans la même entreprise et expliquent avoir été conseillé par leur maître d'apprentissage dans la décision de rejoindre la section AFP. De plus, plusieurs affirment avoir vécu ce passage comme un soulagement (leur avis sur l'AFP est davantage développé au point suivant, 7.2.1, « le regard des apprentis sur l'AFP »). Ce soulagement peut aussi être compris lorsque les apprentis s'expriment au sujet de leur expérience d'apprenti CFC. En effet, trois apprentis ont exprimés de la souffrance ainsi que de la crainte en lien au CFC. Ainsi, Martine explique : « j'aurais pu passer en deuxième année CFC, mais après ça aurait été trop dur et j'avais peur de me louper ». Toutefois, les deux apprentis qui ont exprimé le plus de souffrance liée à une expérience en CFC sont Dimitri et Sylvain. En effet, Dimitri revient souvent sur son passé (il a effectué deux ans de formation CFC en restauration) en le comparant avec son apprentissage actuel. Il explique combien il était mal encadré, exploité et parfois mal traité : « [...] j'ai pris beaucoup de retard à X parce qu'ils ne m'ont jamais appris le métier. Ca veut dire qu'on m'exploitait mais on ne m'apprenait rien, je faisais que de heures sup., je faisais que de la merde, je faisais tout sauf du travail d'apprenti. On ne m'apprenait pas les recettes et les choses. [...] on a beaucoup trop abusé et en plus de ça, toute la journée on n'arrêtait pas de m'insulter et on m'a même une fois frappé. Donc euh pour ça je me suis barré [...] A X, ils ne me motivaient pas, ils n'arrêtaient pas de me dire « trisomique », « machin » et tout et ça me rappelait à chaque fois et ça me mettait le moral à zéro. Pis, c'est ça qui m'empêchait de faire bien mon travail. [...] De toute façon je me disais : « même si je fais bien mon travail ils s'en foutent alors autant faire bas ». Je ne me donnais plus de peine pour

rien et pis j'avais plus envie de me lever pour aller travailler. La souffrance de Sylvain se rapproche de celle de Dimitri. Il explique que dans son ancienne place d'apprentissage CFC (également en restauration) il n'apprenait rien, qu'il n'était pas traité comme les autres et qu'il se sentait dévalorisé à force de critiques constantes. Il est intéressant de mettre ces parcours difficiles en évidence car ils sont en totale dissonance avec ce que vivent les apprentis actuellement. En effet, comme discuté plus loin au sein de la thématique « une formation se déroulant dans un cadre : l'entreprise » (point 7.3), les apprentis sont très satisfaits de leur formation.

Ainsi, il est probable que les changements créés par le passage de CFC à AFP soient une source de satisfaction. Dans ce sens, les apprentis soulignent la qualité des conditions de travail actuelles. A ce sujet, Sylvain explique : « où je travaillais avant on me traitait comme de la merde pis où je suis maintenant on me traite comme une personne normale ».

Toutefois, quelques aspects négatifs ont été exprimés par les apprentis. Ils sont insérés dans cette thématique parce qu'ils semblent être liés à leur passé. Les propos de certains apprentis permettent de constater qu'ils craignent de faire faux ou de faire mal. Lorsqu'ils font une erreur, ils ont tendance à se dévaloriser. Par exemple, après avoir mal compris une consigne, Julien, qui souffre de dysphasie, explique comment il se sent : « ben je me sens un peu idiot quoi. Je me dis ouais, je suis un peu bête quoi ». Sylvain exprime clairement le fait d'avoir perdu confiance en lui durant son expérience en CFC : « ouais j'ai confiance en moi, enfin d'un côté non vu que où je travaillais avant, je me faisais souvent engueuler [...] ». Néanmoins, ces aspects ne concernent pas tous les apprentis, trois d'entre eux n'expriment pas ce sentiment. D'autres craintes, relatives à un probable raccord en CFC ont été soulevées. Par exemple, Julien dit : « [...] j'ai des doutes pour réussir le CFC et pis il y

a des nouvelles branches [...]. Cynthia explique qu'elle sent une certaine pression quand au CFC car si elle le loupe elle dit: « Ben ça serait comme un échec pour moi ».

Synthèse : cette première partie permet de comprendre que ces jeunes sont plutôt marqués par leur passé. Les éléments négatifs évoqués par ces derniers durant les entretiens peuvent être liés à leur parcours. De plus, il semble important de souligner que le passage en AFP est vécu comme un soulagement. Bien que les apprentis soient passés d'un statut CFC à un statut AFP, il semble que les bénéfices engendrés par ce passage, notamment au niveau de la qualité humaine des conditions de travail (pour Dimitri et Sylvain), n'impliquent pas une vision négative de ce passage.

Il s'agit maintenant de développer le point de vue des apprentis ainsi que des maîtres d'apprentissage sur l'attestation de formation professionnelle, l'objectif étant de comprendre quelle est la valeur ainsi que la finalité de cette formation selon eux.

7.2 Le point de vue des apprentis et maîtres d'apprentissage au sujet de l'AFP

Il semble que parvenir à comprendre la façon dont les acteurs principaux conçoivent cette formation peut aider à envisager comment ils s'y sentent. Ainsi, les considérations des apprentis sont d'abord discutées suivies de celles des maîtres d'apprentissage.

Le regard des apprentis sur l'AFP

Tout d'abord, les propos des apprentis mettent en évidence le fait que le passage de CFC à AFP a été bénéfique pour chacun d'entre eux. En effet, plutôt que de passer à un statut inférieur, le passage vers cette formation a été vécu comme un soulagement, comme une deuxième chance. Cynthia explique : « moi j'ai eu des difficultés en première année et là

je peux me rattraper en fait. Pour moi c'est comme une chance, une deuxième chance ». Ils soulignent également le fait que cette solution leur a permis de se remettre « sur le bon chemin », de ne pas redoubler ou encore de ne pas tout arrêter. Sylvain explique : « [...] si j'avais continué en CFC j'aurais mal fini, je pense que j'aurais tout arrêté ». Dans les propos de Julien, la sécurité que l'AFP lui procure semble importante. En effet, il explique que cette formation lui permettra d'acquérir un premier titre: « au moins j'ai un certificat, j'ai un truc pour si jamais quand je finis, quand je refais la deuxième CFC, si je n'y arrive vraiment pas et ben j'ai au moins un papier quoi ». Ainsi, le fait que cette formation ne soit pas vécue comme une « descente » mais plutôt comme une solution leur ayant permis de ne pas chuter, semble être un aspect notable permettant d'expliquer leur satisfaction. De plus, pour tous les apprentis, cette formation leur permet d'envisager un retour en CFC. Pour eux, l'AFP est un tremplin, une solution transitoire. En aucun cas il ne s'agit d'une finalité. Ainsi, Nolan explique : « c'est juste génial, ce n'est pas la même chose que le CFC, mais c'est génial. C'est autre chose mais ce n'est pas moins et pas plus. C'est déjà un avant apprentissage CFC et c'est comme un tremplin. Une fois que je suis tout en haut du tremplin, que j'aurai mon AFP et ben je vais décoller et pis reprendre le CFC ».

Cet aspect peut expliquer le fait qu'ils expriment ne pas avoir honte de dire qu'ils font une AFP. En effet, pensée dans cette perspective, cette formation, bien qu'en dessous du CFC, n'est pas une formation moindre mais davantage une « entre-formation », une année de transition qui permet de se raccorder à la formation de type CFC. Toutefois, il est intéressant de signaler que deux apprenties ont évoqué une certaine crainte avant d'aller en AFP. Ainsi, Martine explique : « [...] Je pensais que ça allait être tout autre chose, que j'allais faire un peu, euh, la merde. Que j'allais éplucher les carottes, que j'allais faire tout ça. Pis en fait, j'en ai quand

même parlé avec mon maître d'apprentissage et pis il m'a rassuré et il m'a dit que non, que c'était à peu près la même chose sauf que les choses les plus techniques il n'allait pas me demander à moi, mais sinon c'est tout. Donc, je pensais qu'il y aurait une grande différence et pis non en fait, en tout cas chez moi, non. ». Cet extrait permet de dire qu'un certain apriori négatif de ce que représente la formation AFP est véhiculé. Ces apprentis n'en sont pas imprégnés, certainement grâce au déroulement de leur propre formation en tant qu'AFP qui ne les enferme pas dans le statut de « jeunes en difficulté ».

Les apprentis expriment tout de même, en comparaison à un apprentissage CFC, que l'AFP a moins de valeur et que le papier n'est pas autant reconnu. Ils expriment ne pas vouloir rester « employé en cuisine ». Cynthia explique qu'elle le vivrait comme un échec. Dimitri explique ne pas avoir honte de faire une AFP car c'est un réel moyen pour l'aider. Il évoque tout de même redouter le regard des autres « [...] je me dis euh, si je dis ça à un autre il se dit : « ouais t'es pas capable, il n'est pas capable de faire un CFC », alors qu'il ne sait rien de ma vie. Il ne sait rien de ce que j'ai vécu. J'ai un peu peur d'être jugé peut être ». Il est probable que les avantages et satisfactions que les apprentis décrivent jouent un rôle dans le fait qu'ils ne se laissent pas submerger par le regard et le jugement des autres. Par ailleurs, ils sont très conscients de la différence de niveau qui les sépare des CFC. Ils expliquent que les CFC vont plus vite, qu'ils savent plus de choses, qu'ils ont plus de responsabilités ou encore qu'ils ont plus de facilité à l'école. Toutefois, ils ne l'expriment pas en se dénigrant. De plus, cette comparaison peut être positive puisqu'il s'agit de se comparer à une personne un peu meilleure à partir de laquelle le sujet va s'inspirer (Masdonati, 2009). En effet, chacun des apprentis AFP aspire à rejoindre le statut d'apprenti CFC. Les apprentis AFP utilisent le moyen de la comparaison sociale comme moteur à l'amélioration. Ainsi, la comparaison n'engendre

pas d'effets négatifs comme, par exemple, la mise en place de stratégies comportementales susceptibles de préserver une image positive de soi (Monteil, 1997). A nouveau, la représentation que les apprentis se font de leur formation AFP (le fait qu'il s'agisse d'un tremplin) leur permet de ne pas se dévaloriser puisque leur objectif est d'y accéder après avoir obtenu l'AFP.

Synthèse : la façon dont les apprentis AFP conçoivent la finalité de l'AFP est très éclairante quant à leur bien-être. En effet, si de l'extérieur cette formation apparaît comme « la formation se situant au bas de l'échelle », les apprentis la conçoivent plus comme « une formation tremplin » leur permettant d'envisager un raccordement en CFC.

Bien que la finalité officielle de cette formation ne soit pas celle-ci, le principe de perméabilité est signalé (Office fédéral de la formation professionnelle « OFFT », 2005, p.8). De plus, pour les apprentis, l'AFP a été la porte ouverte à une solution leur ayant permis de ne pas se retrouver devant un échec et donc « sans solution ».

Le regard des apprentis sur cette formation ayant été exploré, il s'agit maintenant de discuter du regard des maîtres d'apprentissage. En plus de s'intéresser à comprendre le sens et la finalité de cette formation selon leur point de vue, il s'agit également de discuter des difficultés principales qu'ils rencontrent.

Les regards des maîtres d'apprentissage sur l'AFP

Les propos des maîtres d'apprentissage au sujet des finalités de l'AFP permettent de constater que, tout comme les apprentis, les maîtres d'apprentissage considèrent l'AFP comme un tremplin permettant d'accéder à la formation CFC. Certains expliquent d'ailleurs que pour eux, il est important de former leur apprenti AFP afin qu'il puisse suivre lors de son raccordement en CFC. A l'exception d'Arnaud, tous pensent que les apprentis AFP ne doivent pas en rester là et qu'il est

important de continuer en CFC par la suite. Par exemple, Patrick souligne : « *c'est juste un trait d'union pour moi. Il ne faut pas qu'il s'arrête là, ça c'est clair* ». Ils expliquent que ce papier n'est pas assez reconnu, qu'ils n'iront pas loin avec une attestation. Quant à Arnaud, bien qu'il espère le raccord de son apprenti en CFC, il pense que ce papier est aussi une solution pour les aides de cuisine non qualifiées qui peuvent, par ce biais, obtenir un papier rapidement : [...] *On a des aides de cuisine qui sont là depuis 15 ans, qu'on peut pas comprendre et qu'on arrive pas à comprendre. Ça je peux vous dire que c'est dur et qu'aujourd'hui dans le monde actuel c'est plus possible. Même pour faire la vaisselle y'a des produits de nettoyage et il faut pouvoir comprendre ce que c'est, même si c'est des images, [...] même si c'est des choses simples, c'est des choses qui doivent être comprises. Pis pour ces gens il y aura de moins en moins de place, même dans les collectivités (homes et hôpitaux). Donc l'AFP ça peut être une chance pour eux d'avoir un avenir.*

Les maîtres d'apprentissage ont également donné leur avis sur le public ciblé par les AFP. Bien qu'ils expliquent que cette formation est dédiée aux personnes ayant des difficultés, surtout scolaires, ils pensent que les exigences de formation conviennent surtout à quelqu'un qui envisage de poursuivre en CFC. Selon André, une personne ayant fait une formation élémentaire¹³ n'est pas capable de suivre le rythme de la formation AFP. Il explique : « *oui alors la formation élémentaire c'est vraiment très très bas. Donc ce ne sont pas les mêmes qui font l'AFP, c'est quand même mieux l'AFP. Mais peut être que c'est pour ça que les gens ne forment pas. Peut être que des fois ils confondent aussi élémentaire et puis AFP. Ils croient peut être toujours que*

c'est le niveau voilà euh, avec des handicapés. Alors qu'un handicapé il n'arriverait pas à suivre une AFP ». Pierre explique également : « *pour la clientèle qu'on a, l'AFP ça va, mais pour d'autres comme par exemple pour un handicapé mental, il ne faut pas le mettre en AFP. C'est une formation qu'il ne peut pas réussir. C'est dommage qu'ils aient pas gardé ces formations élémentaires pour ces gens avec des handicaps* ». Au contraire, Yann explique que cette formation concerne des personnes ayant des handicaps lourds. Il ajoute que son apprenti est d'ailleurs le moins handicapé de sa classe (propos qui, selon moi, ne se justifient pas compte tenu des apprentis rencontrés). Bien qu'ici leur avis soit divergent, chacun considère que son apprenti a un potentiel à développer. En effet, malgré ces différences de propos, le regard de chaque maître d'apprentissage reste positif et bienveillant sur son apprenti. Toutefois, il est possible que les différentes opinions récoltées soient liées au manque d'information et connaissance que les maîtres d'apprentissage ont au sujet de l'AFP. De plus, puisque les AFP ont remplacé les formations élémentaires, il est probable que certains maîtres d'apprentissage pensent que le public est le même (comme par exemple Yann). Il est également possible que la non standardisation des conditions d'admission en formation AFP (Centre suisse des formations professionnelles « CSFO », 2010) implique un flou par rapport au public concerné. Finalement, au vu de la récente mise en vigueur de cette formation, il se peut que la question du public concerné ne soit pas encore évidente. Ainsi, tous les maîtres d'apprentissage expliquent qu'il s'agit d'une formation adressée à des personnes en difficulté. Toutefois, au vu de leur propos, la définition de ce que représente une difficulté est très diverse.

La question des difficultés que les maîtres d'apprentissage rencontrent avec leur apprenti AFP a été abordée. Ces derniers sont unanimes en ce qui concerne le problème de l'autonomie. Tous expliquent que cet aspect est la grande

¹³ La formation élémentaire représente, comme mentionné au début du travail, une formation individualisée qui aboutit à un certificat non reconnu au plan fédéral. Cette formation offre peu de perspectives professionnelles. De nombreux titulaires d'une formation élémentaire travaillent en atelier protégé.

différence avec les apprentis CFC et qu'elle représente l'une des grandes difficultés à gérer. En effet, ils expliquent qu'une surveillance constante est nécessaire. Pierre en donne un exemple : « [...] Une fois je lui ai fait faire une tarte aux abricots [...] et pis pour une plaque il manquait des abricots alors j'y ai dit : « ben tu fais une quiche au oignons tiens ! Alors tu fais suer les oignons, etc. ». Et c'est là qu'on voit qui faut avoir l'œil tout de suite dessus parce qu'elle était prête à me mettre les oignons au milieu des abricots ! Donc on voit que c'est quelqu'un à qui on peut donner confiance en pratique, se dire « ah non, c'est pas mal et tout » et pis d'un seul coup, hop c'est l'inverse ! Pis, je lui ai dit « mais explique moi pourquoi tu veux me mettre les oignons avec les abricots ? » pis elle me dit : « Ah, mais moi j', j'... » Donc ouais, dans les vapes quoi. Complètement dans les vapes ! » Dans ce sens, les maîtres d'apprentissage évoquent le fait qu'ils ne peuvent pas leur donner trop de responsabilités sans surveillance. De plus, l'inconstance de leur apprenti est parfois pénible pour eux. Chantal explique qu'un jour il effectue très bien une tâche qu'il n'est pas capable de reproduire le lendemain : « C'est assez étonnant parce que c'est vrai qu'on ne peut pas généraliser et c'est ça qui est assez difficile en fait. Parce qu'avec l'AFP on ne peut pas se dire « ah ben ça c'est acquis » contrairement à un autre apprenti avec qui on se dira et ben ça c'est bon. En fait, avec l'AFP il faudra constamment recontrôler l'objectif ». Il faut souligner que malgré les discours unanimes des maîtres d'apprentissage au sujet du manque d'autonomie de leur apprenti, certains sont plus autonomes que d'autres. Ainsi, Chantal explique que Sylvain travaille la plupart du temps en « binôme », c'est-à-dire qu'il effectue le même travail qu'un autre employé et en même temps. De son côté, Cynthia, qui est formée dans un restaurant, explique pouvoir « envoyer des plats » sans qu'ils soient contrôlés. Toutefois, malgré le degré divergent d'autonomie et ainsi de rendement des apprentis AFP, chacun est considéré comme ayant le

potentiel de retourner en CFC. Dans ce sens, chacun bénéficie d'un regard bienveillant.

Les maîtres d'apprentissage se sont également exprimés sur la façon dont ils interprètent le point de vue des collaborateurs au sujet des AFP ainsi que sur la façon dont ils interprètent leur comportement envers les apprentis AFP. Ils expliquent que les collaborateurs sont très empathiques et aidants envers les AFP. Malgré quelques craintes exprimées par les maîtres d'apprentissage aucune difficulté d'intégration ne s'est produite. Par exemple, Arnaud explique : « Au niveau de l'intégration de l'équipe ça s'est tout de suite bien passé. Il n'y a pas eu de blocage ou de laps de temps pour que ça se mette en route. [...] c'était une préoccupation quand même parce qu'on se demande comment ça va se passer ». Toutefois, certains maîtres d'apprentissage soulignent qu'il est souvent nécessaire de répéter ce que le statut de l'apprenti AFP implique. Ainsi, les collaborateurs ont du mal à comprendre le fait que l'apprenti AFP travaille moins vite, qu'il est moins autonome. Chantal explique éprouver une certaine fatigue à devoir, en plus d'encadrer activement son apprenti AFP, encadrer les autres employés afin qu'ils se comportent adéquatement avec Sylvain. Toutefois, les maîtres d'apprentissage sont reconnaissants de la compréhension et du climat de travail que les collaborateurs permettent de faire régner.

Une discussion au sujet des réticences que les patrons ont à former des apprentis AFP a également été menée avec les maîtres d'apprentissage. Ainsi, tous expliquent que les patrons ne sont pas favorables à former des apprentis AFP. Ils justifient leur propos par divers arguments. Yann pense que la peur de s'investir et de devoir gérer des problèmes peut justifier leur retenue : « Je pense que certains ont peur de prendre un apprenti parce que ça oblige à se remettre en question et aussi ça demande beaucoup et ils ont sûrement encore plus peur de prendre un apprenti AFP. [...] Voyez, s'ils

ne prennent pas un apprenti parce qu'ils ont peur d'un échec ou de ne pas être à la hauteur, je pense que prendre un apprenti AFP leur fait encore plus peur. Pis peut être aussi que les patrons se disent « ouais mais il a des problèmes » et ça les effraye ». Dans le même sens, Patrick pense que les patrons sont conscients du lourd investissement qu'un apprenti AFP implique. De plus, il ajoute que les patrons ont certainement une mauvaise image d'une personne en difficulté. Pierre évoque les difficultés que les patrons ont déjà avec leurs apprentis CFC : « Y'en a toujours qui disent « tu vois, déjà que CFC c'est pas terrible, si on fait encore moins euh pffff ». Donc eux ils croient un peu que, et je suis assez d'accord avec eux, que celui qui fait AFP et qui reste AFP il est fait pour travailler dans une collectivité ou c'est qu'on peut se permettre d'avoir une personne comme ça qui est coachée et pis où on peut se permettre de donner un salaire décent. Mais un AFP qui va dans un restaurant et qui reste AFP aura beaucoup de difficultés. De son côté, Chantal pense que pour une collectivité, former un apprenti AFP est une démarche moins problématique que pour un restaurant : « je peux comprendre que si le patron n'a pas un collaborateur qui peut avoir une AFP sous son aile, euh y'a aucune rentabilité dessus. Donc, c'est triste à dire mais c'est vrai qu'il ne le prendra pas. [...] C'est davantage possible d'en prendre dans les collectivités. C'est vrai qu'il n'y a pas ce coup de midi et finalement tu peux te permettre de, c'est pas qu'on a plus de temps en fait, mais tu peux t'organiser différemment. Pis c'est vrai que l'infrastructure sera différente. Il y a un certain quota de personnes qui travaillent, pis dans ce quota on peut forcément trouver quelqu'un qui peut épauler un AFP ou qui peut prendre du temps pour lui. Vu qu'il n'y a pas le stress de midi c'est beaucoup plus réalisable. Par contre un restaurant, si tu paye ton menu du jour 16 francs, qu'il y a 30 minutes de retard, que t'as qu'une heure pour manger et pis que la sommelière vient et dit « ouais désolé, mais aujourd'hui y'a que le patron et pis

l'apprenti AFP», et ben le client il s'en fiche royalement et pis ça c'est pas son problème en fait. Et après ben il ne va pas forcément revenir du coup. Donc c'est vrai que c'est lourd à faire, mais selon le contexte je peux comprendre qu'un restaurant ne prenne pas. Les propos d'André, qui est restaurateur, confirment cet extrait. En effet, il soulève le fait qu'en restauration, ils ne cherchent pas à former ces gens là (sous-entendu les apprentis AFP), qu'ils ont besoin de gens rentables. Ces témoignages indiquent que l'investissement est tel, qu'un restaurant ne peut pas forcément offrir un encadrement suffisant à une personne AFP. Toutefois, il semble que les collectivités sont des lieux de formation adéquats. De ce fait, il serait pertinent des sensibiliser ces établissements à la nécessité de s'engager dans la formation de personnes AFP. Puisque, comme l'explique Yvan, actuellement peu d'entre eux sont actifs dans ce domaine.

Synthèse : Cette partie interprétative, au sujet du regard des maîtres d'apprentissage sur l'AFP, permet de mettre en évidence le fait qu'ils conçoivent cette formation comme étant, avant tout, un tremplin. De ce fait, cela indique qu'ils croient en la capacité de leur apprenti d'évoluer dans ce sens. Toutefois, les propos recueillis sous cette thématique indiquent également la lourde charge qu'implique la prise en charge d'un apprenti AFP. De plus, l'encadrement dépasse celui de l'apprenti, puisque comme discuté plus haut, les maîtres d'apprentissage expliquent, dans ce contexte, l'importance d'encadrer tous les collaborateurs. Ces quelques indications permettent de souligner l'investissement considérable dont les maîtres d'apprentissage font preuve. D'ailleurs, bien que ce rôle leur apporte une grande satisfaction personnelle (cf. point 7.5, « Des profils de maîtres d'apprentissage »), ces éléments permettent d'expliquer la compréhension dont ils font preuve envers les patrons réticents à former. En effet, ils ont conscience des réalités du « monde de la cuisine » qui peuvent empêcher la formation d'apprentis AFP.

Ainsi, selon ces considérations et malgré des divergences de propos au niveau du public cible ou encore au niveau de la façon dont ils agissent avec leur apprenti, notamment au niveau de leur autonomie, le regard bienveillant que chacun d'eux porte sur leur apprenti est un élément explicatif du bien-être de l'apprenti dans le cadre de sa formation.

La prochaine thématique discute de quelques aspects concernant le quotidien des apprentis AFP dans le cadre de l'entreprise et permet de mettre en évidence divers éléments explicatifs du bien-être des apprentis dans le cadre de leur formation.

7.3 Une formation se déroulant dans un cadre : l'entreprise

Au sein de cette thématique, il s'agit de comprendre comment les apprentis se sentent dans le cadre de l'entreprise et comment leurs propos peuvent s'expliquer. De manière générale, les apprentis sont très satisfaits de la formation qu'ils sont en train de suivre. Tous décrivent leur apprentissage positivement. « *Ouais, pis ça me plaît, je suis content et pis je suis motivé [...] je peux dire qu'y'a de la motivation, y'a l'envie de faire les choses ouais* » (Sylvain). Chaque jeune aborde la notion de motivation. Ils expriment combien ils en ont et combien il est important d'en avoir. « [...] pis aussi de la motivation. Parce que je regarde des fois l'apprenti de première il manque de motivation des jours. [...] Et pis moi ça m'énerve [...] » (Cynthia). Cette motivation et envie d'avancer ne sont pas sans raison. Ainsi, dans la suite de cette thématique, il s'agit de mettre en évidence quelques-uns des facteurs qui permettent aux jeunes de se sentir bien dans cette formation.

Tout d'abord, il semble intéressant de discuter de la différence de traitement qu'il pourrait exister entre les apprentis AFP et CFC au sein de l'entreprise. A ce titre, tous expriment le fait qu'ils ne ressentent aucune différence dans

le cadre de l'entreprise. « [...] là où je travaille je ne me sens pas inférieur parce qu'on nous prend tous au même niveau [...] il (en parlant du chef) fait le même travail pour les CFC que pour les AFP. S'il dit des choses il les dit autant à elle (l'apprentie CFC) qu'à moi. Je veux dire, c'est pas parce que je suis en dessous que je ne dois pas faire les choses bien. [...] Quand il fait de la viande il prend tous les apprentis, même les AFP et on apprend tous ensemble. (Dimitri). Martine souligne également : « Je ressens aucune différence. En cuisine ils sont la même chose avec nous [...] ». De même pour Nolan qui explique : « [...] il me montre tout la même chose (sous entendu qu'aux CFC)[...] ». Julien explique même que son chef lui a explicitement dit que son statut AFP ne changeait rien: « [...] mon chef il me l'a fait sentir aussi. Il m'a dit : « ouais t'es en AFP mais ça veut rien dire, tu fais quand même un truc et pis on ne va pas de rabaisser par rapport à ça » ». Ces divers extraits, non exhaustifs, sont indicatifs du sentiment de considération vécu par les apprentis dans le cadre de leur entreprise.

A plusieurs reprises, les apprentis évoquent le fait qu'ils se sentent valorisés dans le cadre de leur travail. Parfois, ils l'expriment en rapportant des compliments ouverts qu'on leur fait « *ben ce qu'ils disent c'est plutôt les décos que je suis assez bon [...] pis des fois ils disent que c'est joli quoi* » (Julien), et d'autres fois en soulignant le fait qu'ils ont des responsabilités « *ouais, j'ai quand même pas mal de responsabilités* » (Cynthia), ce qui permet de dire qu'une certaine confiance leur est attribuée par leur maître d'apprentissage et les collaborateurs. Dans ce sens, Edmond (2005) explique combien la reconnaissance sociale de personnes elles-mêmes valorisées est prégnante. Chaix (1996) souligne également combien la reconnaissance de l'apprenti va de pair avec la rencontre d'adultes ayant le rôle de passeur. Ainsi, à partir de ces considérations, il est intéressant de constater que la reconnaissance sociale

évoquée par les apprentis est liée au regard et à l'attitude des maîtres d'apprentissage et collaborateurs à leur égard.

Dans ce sens, les propos qui suivent semblent permettre de comprendre pourquoi les apprentis ne se sentent pas dévalorisés par rapport à leurs camarades CFC et, au contraire, pourquoi ils se sentent valorisés par leur maître d'apprentissage. Tout d'abord, le regard que les maîtres d'apprentissage possèdent sur leur apprenti est majoritairement positif. Tous définissent leur apprenti comme ayant les capacités de mener un apprentissage de niveau CFC « [...] il serait quand même capable de faire un CFC si dans sa tête il débloquait et qu'il se disait : « bon je dois travailler à la maison, je dois faire mes devoirs », je suis sûr qu'il y arriverait » (Yann). Patrick parle de son apprenti en expliquant : « J'ai de l'espoir pour la suite et pour son passage en CFC, il nous a montré de tellement belles choses. Je sais qu'il a un, j'arrive à ressentir quand y'a un feeling chez les jeunes, et lui il a des idées, il nous les montre dans la décoration [...] ». Ainsi, malgré l'expression de quelques difficultés évoquées au chapitre précédent, une certaine confiance quant à l'avenir de leur apprenti se dégage de leurs propos. En lien avec cela, les apprentis sont également très confiants pour la suite. Ils envisagent le raccordement en CFC et ont des projets professionnels à long terme. Ils se voient tous évoluer dans le monde de la cuisine. Par exemple Cynthia explique : « Après mon CFC, j'aimerais continuer à travailler en cuisine [...] et dans le privé j'aimerais me poser, avoir une famille et tout ». Sylvain souligne également son désir de poursuivre dans ce domaine : « après ben j'aimerais aussi faire la patente pour le bistrot de mon père [...] pis après voyager un peu et ensuite revenir et continuer ». Chaix (1996) explique combien il est important de parvenir à se projeter dans le métier d'apprentissage. Elle explique que cela implique une plus grande facilité à conférer du sens à sa formation ainsi qu'à construire son identité d'apprenti. Les apprentis AFP, en

se projetant dans cette future profession, peuvent ainsi plus facilement endosser leur rôle d'apprenti. De plus, la confiance que les maîtres d'apprentissage expriment envers eux au sujet de leur futur, joue certainement un rôle positif.

Plusieurs maîtres d'apprentissage mentionnent la motivation ainsi que la volonté dont ces jeunes AFP font preuve. « [...] C'est pas quelqu'un qui s'en fiche, du tout. C'est justement ce qui est touchant avec les AFP, c'est qu'ils vont tout donner de leur personne, ils vont tout vouloir faire tout au mieux [...] » (Chantal). Les apprentis AFP interrogés sont considérés comme des personnes déterminées et capables : « [...] il nous a montré de tellement belles choses dans la pratique et tout ça, il est tout à fait capable » (Patrick). Il est intéressant de constater qu'aux yeux de plusieurs maîtres d'apprentissage, leur apprenti est plus capable qu'un apprenti AFP « type » : « Elle a le niveau un peu supérieur qu'AFP elle » (André). Un autre maître d'apprentissage s'exprime : « [...] j'entends c'est quand même lui le meilleur de sa classe, parce que c'est quand même lui, entre parenthèse, qui a le moins de handicap [...] » (Yann). Ces remarques permettent de penser que la représentation qu'ils ont de leur propre apprenti ne correspond pas à la représentation qu'ils ont d'un « véritable » apprenti AFP.

Concernant les attitudes que les maîtres d'apprentissage adoptent envers leur apprenti, plusieurs aspects permettent de comprendre le sentiment de valorisation dont les apprentis ont fait part. Tout d'abord, quatre maîtres d'apprentissage parlent de la considération identique dont ils font preuve envers tous les apprentis. Ils expliquent ne pas vouloir faire de différence dans le cadre de la cuisine entre les CFC et les AFP (dans le sens de vouloir leur faire faire les mêmes tâches) : « [...] je le mets au même niveau que les autres apprentis. Moi j'ai dit, puisqu'il a déjà fait une année de cuisine : « il y a plein de choses que tu sais ici. Donc moi, je ne vais pas dire que tu es AFP, pour moi tu es encore euh,

cuisinier, première année cuisinier quoi ». Donc je ne veux pas lui mettre la pression, mais je ne vais pas minimiser le parcours qu'il a déjà fait. [...] « Alors, que scolairement tu n'aises pas compris des choses et ben ok. Qu'on reprenne certaines choses en cuisine et pis tout ça, ok on va reprendre tu vas comprendre certaines choses » [...] » (Patrick). Chantal explique également : « [...] Il fait de tout, les mêmes choses que les CFC. La grande différence entre eux c'est l'autonomie ». André s'exprime également dans ce sens lorsqu'il discute de la différence qu'il pourrait y avoir avec les autres apprentis CFC dans le cadre de la cuisine : « [...] On ne la différencie pas. Pour nous elle est en cuisine, elle a sa place, elle a un rôle à faire [...] si on fait autre chose et qu'on sent qu'elle est capable de le faire et bien on la prend ».

Toujours par rapport à l'attitude des personnes au sein de la cuisine, tous les maîtres d'apprentissage évoque l'attitude calme et davantage tournée vers le dialogue avec laquelle ils abordent leur apprenti. En effet, ils expliquent ne jamais « gueuler » sur les apprentis. Chantal explique par exemple : « ouais alors on ne se manque jamais de respect. Je lui explique et oui c'est vrai que je me trouve assez calme ». Arnaud explique qu'ils sont attentifs à la façon de s'exprimer : « on fait attention à la façon dont on dit les choses ici ». Dans le même ordre d'idées, Patrick explique : « [...] Y'a des moments où je suis le Chef de cuisine, mais je n'ai jamais donné de coup de pied au derrière, c'est toujours dans la discussion [...] ». Un autre exemple est celui de Pierre qui explique : « [...] nous ici, on n'est pas pour gueuler. On lui dit « écoute, voilà qu'est ce que tu as fait » [...]. Dans la suite de son discours, il explique qu'il essaye de comprendre comment l'apprenti a pu commettre l'erreur afin de pouvoir en discuter avec lui. Ainsi, pour eux, il est important de rester calme et de dialoguer plutôt que d'adopter une attitude agressive. Yann donne un exemple au sujet d'une forêt noire que son apprenti a fait tomber par terre : « ben, je ne m'énerve pas parce que de toute façon il n'a pas fait exprès

sur le principe. Je me dis toujours dans ma tête que si une personne fait exprès, là ça me fâche terriblement. Si un apprenti vient en retard, si un apprenti se fout de ma gueule, si un apprenti s'en fout ou s'il a une excuse bidon quand il est malade alors là oui, je me fâche. Mais s'il fait un travail, qu'il a fait lui-même et qu'il le fout par terre, il ne l'a pas fait exprès. Il s'est pas dit « je vais faire exprès pour emmerder ». J'entends, je pense qu'il est déjà tellement mal lui-même que ça ne sert à rien d'en rajouter une couche. Il était déjà tellement mal le pauvre. Enfin, en plus ça peut arriver à tout le monde hein, ça aurait pu m'arriver à moi ». L'attitude empathique (Edmond, 2005) qu'il adopte envers son apprenti l'aide probablement à conserver ce calme. En effet, en essayant de se mettre à sa place, il parvient mieux à identifier la situation, à considérer l'autre et ainsi à ne pas s'énerver. De leur côté, les apprentis expriment le comportement calme dont les maîtres d'apprentissage font preuve à leur égard. Par exemple, Sylvain explique qu'on ne lui a encore jamais dit de choses négatives, sinon de devoir aller plus vite. Il dit : « [...] ici ils sont vraiment là pour m'apprendre, je veux dire ils ne sont pas là pour m'engueuler, mais où j'étais avant j'ai l'impression que c'était ça ». Le caractère calme et davantage basé sur le dialogue plutôt que sur les cris engendre certainement un positionnement favorable de la part de l'apprenti face aux apprentissages. Dans ce sens, ces espaces sont comparables aux espaces de pensées (Perret-Clermont, 2004) qui représentent des lieux offrant la possibilité aux jeunes de réfléchir sur leurs conduites dans le but de mieux les adapter par la suite. Dans ce contexte, il semble que l'ambiance calme, la possibilité de poser des questions ainsi que de se tromper sont des éléments offrant une possible distanciation de l'action afin de la penser et de la réfléchir.

Les encouragements et la satisfaction sont également des aspects énoncés par les maîtres d'apprentissage. En effet, ils expliquent qu'il est important de valoriser son apprenti, de le

féliciter ainsi que de l'encourager. Dans ce sens, Arnaud exprime : « Je pense que le merci en plus ou l'encouragement, c'est vrai que c'est très important. Il faut, à un moment donné, il faut forcer le trait parce qu'ils ont besoin de ça aussi pour avancer, pour sentir qu'ils sont dans le juste et pis qu'ils sont dans la bonne voie ». Toutefois, Pierre explique ne pas être forcément très explicite au niveau des félicitations : « [...] ils voient (les apprentis) aussi que je ne suis pas trop le maître d'apprentissage ; je devrais plus le faire ; mais qui dit : « écoute c'est bien, t'as fais un bon truc, ça me plait ». Mais ils savent aussi que quand je dis rien, que je laisse passer c'est que c'est quelque chose qui est bien, dans mon attente. ». Cependant, dans ce cas, bien que la satisfaction ne soit pas toujours soutenue par la verbalisation, d'autres indicateurs non verbaux soutiennent son contentement. Par exemple, il explique qu'il transmet sa satisfaction en donnant davantage de responsabilités. Un autre maître d'apprentissage, André (unique restaurateur), parle également de la responsabilité qu'il attribue à son apprentie. En effet, il explique que l'apprenti CFC de première année est souvent aidé et soutenu par son apprentie AFP : « On a un deuxième apprenti qui est en première CFC et c'est elle qui le guide et elle prend ses responsabilités » (André). On peut penser qu'une certaine confiance lui est accordée puisqu'elle s'occupe de contribuer à la formation de l'apprenti de première année. Ainsi, ce rôle permet probablement à l'apprentie d'éprouver de la satisfaction. Ces quelques exemples permettent de dire que l'importance réside davantage dans la présence que dans la forme de reconnaissance sociale. En effet, comme discuté au sein du cadre théorique, la reconnaissance sociale est importante en vue du bon déroulement de la formation (Moreau, 2002), ainsi que de la construction possible d'une identité professionnelle (Cohen-Scali, 2002).

Dans le présent contexte, le sentiment d'utilité est souvent apparu lors des entretiens. Tous les apprentis expliquent se

sentir utiles et « servir à quelques chose ». Par exemple, Martine ressent de l'inquiétude lorsqu'elle est malade et qu'elle manque en cuisine. Dans le même ordre d'idées, Cynthia explique être allée travailler alors qu'elle était malade. Elle craignait que son équipe de cuisine ne puisse s'en sortir sans elle : « Quand je suis malade je me dis que je devrais peut-être quand même y aller, même si je ne suis pas bien. Parce que je me dis que si tout d'un coup ils ont du monde et qu'ils sont que deux et ben que ça sera dur si je ne suis pas là. Donc, comme vendredi passé, je suis quand même allée travailler le soir parce que je savais qu'il y avait un gros truc. J'étais à l'assurance et j'aurais pas dû y aller. Mais j'ai donné mon certificat à mon patron qu'à la fin de la soirée et là il m'a dit que j'aurais pas eu le droit de venir ». Dans l'explication de Nolan, on peut dire qu'il se sent utile lorsque qu'il aide son maître d'apprentissage qui n'a plus d'idées quand il doit dresser la liste des menus de la semaine. Nolan soumet des idées à Yann qu'il prend en considération : « [...] Je regarde quand on fait des menus avec mon Chef, des fois il a pas d'idées et pis je vais dans son bureau avec lui et je lui donne des idées. Là, il m'explique et me montre aussi tout ce qu'il y a à faire. On passe peut-être 30 minutes dans son bureau et on échange des idées. L'autre jour je lui ai dit, parce que justement on avait fait un émincé de poulet au curry et pis ça faisait longtemps qu'on l'avait plus fait : « Bon Chef, y'a un émincé de poulet au curry qu'on a plus fait depuis un bon moment ». Je le regarde et pis il me dit : « Ah ben ouais c'est vrai, t'as bien raison ! » Donc on a regardé et pis on l'a mis au planning ». La persuasion par un individu significatif est une des sources influente dans le sentiment d'efficacité d'une personne (Bandura, 1997/2007). De plus, se sentir efficace dans un domaine a des conséquences à plusieurs niveaux. Ainsi, Bandura (1997/2007) souligne entre autres, les aspects de la motivation, de l'investissement dans l'effort, de la persévérance devant les difficultés ou encore le niveau de réussite. Dans le contexte présent, le sentiment d'efficacité

(Bandura, 1997/2007) que les apprentis expriment est lié, notamment, à la qualité relationnelle dont ils bénéficient. Les maîtres d'apprentissages les considèrent dans leurs actions, ce qui, selon plusieurs auteurs (François et al., 1997 ; Guichard et Falbierski, 1994 ; Masdonati, 2007) est essentiel dans la construction d'un sentiment d'efficacité dans un domaine.

De leur côté, les maîtres d'apprentissage sont également sensibles au sentiment d'efficacité (Bandura, 1997/2007) de leur apprenti. A leurs yeux, il est essentiel que leur apprenti se sente « à sa place ». Chantal explique avoir parlé à son apprenti (Sylvain) : « je lui ai dit qu'il pouvait prendre sa place dans la cuisine parce qu'il fait partie de l'équipe et puis qu'il peut se sentir plus intégré dans l'équipe et pis pas avoir l'impression d'être au chemin [...] ». Dans le même ordre d'idées, Yann explique que son apprenti « très souvent surprend dans son efficacité ». Ainsi, ils sont sensibles à leur renvoyer une image positive d'eux-mêmes dans le cadre de leur travail. Pour un apprenti, parvenir à gagner la confiance d'une personne significative en vue d'une « identification socioprofessionnelle positive » (Masdonati, 2007, p.49) est essentiel pour construire un fort sentiment d'efficacité. Ainsi, dans le cadre de cette recherche, les apprentis évoluent dans un contexte professionnel offrant cette possibilité. A nouveau, la qualité de l'entourage professionnel de l'apprenti joue un rôle majeur dans l'expression de son bien-être.

A propos de l'encadrement de leur apprenti, il s'avère que chacun des maîtres d'apprentissage met un point d'honneur à offrir un encadrement de qualité. Dans la perspective de viser la réussite, ils expliquent qu'un bon encadrement est incontournable. Les formes d'encadrement exprimées par ces derniers sont plurielles. Il peut s'agir d'un suivi très minutieux des apprentissages scolaires de son apprenti, comme André qui explique : « Je fais des heures les après-midis aussi avec elle pour tout ce qu'elle ne comprend pas

au niveau de la théorie. Pis tout ce qui est pratique et qu'elle fait à l'école et ben on le refait aussi ici [...] » comme d'un suivi très attentif de son comportement en cuisine, d'une attention particulière quant au bien-être de son apprenti au sein de la cuisine ou d'un suivi très attentif de son hygiène de vie : « [...] typiquement comme la fumée quoi. Je lui ai dit : « mais pourquoi tu commences, pour faire comme les autres ou quoi ? » J'y dis : « t'es mieux, ça t'amène quoi ? » Pis un mois après il est venu et il m'a dit : « chef j'ai arrêté ». Ben j'y dis : « c'est bien, ça c'est réglé ». Non non, pour ça je suis là. » (Yann). Certains expliquent même cadrer les parents en les rendant attentifs quant à l'importance de la formation de leur enfant. Il semble pertinent de noter que les maîtres d'apprentissage n'ont pas tous le même avis sur leur « rôle d'encadrement ». Toutefois, cela ne semble pas avoir de répercussions majeures sur les apprentis qui expliquent tous se sentir épaulés et encadrés lorsqu'ils en ont besoin. Bien sûr, la proximité relationnelle construite entre apprentis et maîtres d'apprentissage est différente. Cependant, qu'il s'agisse du maître d'apprentissage, des collaborateurs ou encore de leurs pairs, tous trouvent du soutien et de l'encadrement. Les différences relationnelles exprimées ici peuvent s'expliquer par la présence, plus ou moins conséquente, des maîtres d'apprentissage en cuisine. En effet, certains sont en cuisine à presque 100%, comme Yann. D'autres, passablement occupés par d'autres obligations professionnelles, ne le sont que très peu. Pierre se trouve dans ce cas. Ainsi, il explique être secondé par sa sous-chef. Selon les apprentis, la disponibilité des personnes et la possibilité de trouver des réponses à leurs questions est possible : « [...] je m'entends bien avec les autres aussi [...] j'ai pas peur de demander, je sais qu'ils vont répondre et pis ils ne vont pas me juger » (Julien). Plus loin il ajoute : « j'ai toujours quelqu'un qui est là pour m'aider ». Dans le même sens, Sylvain s'exprime au sujet de son maître d'apprentissage : « J'ai des bonnes relations, elle est gentille,

elle a du temps pour m'expliquer les choses. En tous cas j'hésite pas à poser des questions, je ne me sens pas mal à l'aise [...]. Il est vrai que certains apprentis expriment de la crainte envers l'un ou l'autre des membres de la cuisine. Toutefois, les ressources étant suffisantes, tous ont la possibilité de s'approcher de personnes qui leur permettent de se sentir en confiance. La collaboration entre pairs est, comme discuté ci-dessous, notamment privilégiée.

Martine préfère collaborer avec un pair, l'apprentie de troisième CFC, plutôt que de se tourner vers la sous-chef: « [...] parce qu'elle est plus jeune d'abord, pis je m'entends mieux avec parce que si on se loupe elle ne va pas dire : « ouais c'est pas bien », mais elle va nous aider à voir pourquoi on s'est loupé et elle va continuer avec nous. La dernière fois j'ai loupé ma mayonnaise, elle était là, à côté de moi, pis elle m'a aidé en fait. Tandis que la sous-chef elle va juste me dire : « ben tu fais ci et tu fais ça », pis basta ». De plus, elle explique que cette apprentie de troisième CFC est aussi passée par l'AFP. Ainsi, elle peut s'inspirer de ce parcours qui peut lui servir d'exemple. Au travers de ce modèle, Martine peut se projeter et apprendre avec une personne significative à ses yeux. De leur côté, deux maîtres d'apprentissage évoquent les bienfaits de la collaboration entre pairs. André explique que son apprentie AFP s'occupe de l'apprenti de première année CFC, qu'elle prend des décisions et qu'elle le guide. Il ajoute qu'ils accomplissent souvent les choses ensemble : « [...] je laisse aller justement parce que c'est un intérêt pour les deux justement. Si c'est dans le bon sens est pis que c'est juste et ben faut laisser faire, faut laisser faire ». Dans le même ordre d'idées, Arnaud accorde une grande importance à la collaboration entre pairs : « Chez nous ce qui est assez sympa c'est qu'on a une apprentie cuisinière de troisième année et puis, souvent, ils font des choses ensemble. Pis je dis « ben vous essayez de vous mettre ensemble et de faire ». Pis on voit qu'il y a beaucoup d'entraide, beaucoup de soutien et pis

c'est vrai que c'est moteur, c'est porteur, ça marche bien ». Ces différentes considérations, ainsi que les propos de Martine, indiquent l'importance de l'interaction entre pairs. Tant la présence de pairs plus avancés permettant une identification que la présence de pairs soutenant l'apprentissage est soulevée ici. Comme de nombreux auteurs (Perret-Clermont, 2004 ; Perret-Clermont et Zittoun, 2002 ; Schwartz, 1998) postulent les bienfaits de la collaboration entre pairs, les différents maîtres d'apprentissage ainsi que les apprentis interrogés y accordent une importance significative. Ainsi, soutenant de telles opportunités, le contexte d'apprentissage semblent offrir de réelles possibilités de « co-résolution des tâches et d'échanges de savoirs » (Perret-Clermont & Zittoun, 2002, p.14).

Concernant le soutien dont bénéficient les apprentis, il est également intéressant d'évoquer le soutien des collaborateurs. En effet, malgré quelques difficultés (discutées au point 7.2.2 « Le regard des maîtres d'apprentissage sur l'AFP »), tous les maîtres d'apprentissage s'accordent à dire que les collaborateurs intègrent l'apprenti AFP dans l'équipe en l'aidant et en le tolérant. Toutefois, les maîtres d'apprentissage ne cachent pas qu'il est parfois difficile pour ces derniers d'assumer leur travail et de s'occuper d'une personne en difficulté : « Moi je vois des fois le cuisinier il vient me voir et il me dit : « on en a marre hein, ras le bol, il m'a fait n'importe quoi aujourd'hui » (Patrick). Toutefois, ils expliquent que les collaborateurs viennent davantage rapporter leurs mécontentements sans pour autant adopter une attitude négative envers l'apprenti. Ainsi, Chantal explique : « ils sont très tolérants, [...] ils ne vont jamais lui dire qu'il n'est pas rentable, qu'il est bête ou quoi que ce soit, mais ils vont plus venir vers moi pour m'informer et me dire : « ouais mais j'étais avec et pis, vraiment, il est lent ». Donc c'est plus le feedback mais l'apprenti ne ressent pas cela parce qu'ils ne l'écrasent jamais. [...] Par contre ils vont

souvent venir m'informer pour me dire qu'il est lent ou ce genre de choses [...] ». A ce propos, plusieurs maîtres d'apprentissage expliquent insister sur le respect, notion qu'ils tentent d'inculquer au sein de leur cuisine. Ainsi, ils jouent un rôle important par rapport à la tolérance ambiante entre leurs employés. Dans ce cadre, l'écoute dont ils font preuve auprès de leurs employés peut être un aspect favorisant ce climat de travail.

Afin de comprendre l'expression de la satisfaction générale des apprentis, il est important de mentionner la possibilité d'apprendre le métier. Ainsi, tous les apprentis évoquent cette possibilité. Les raisons mentionnées sont souvent liées à l'entourage professionnel. Ainsi, ils évoquent particulièrement le temps qui leur est consacré pour leur expliquer et leur apprendre les choses : « [...] des fois on me prend à part cinq minutes et pis il prend une viande et pis il me montre comment il la cuit, il me montre, il m'explique » (Dimitri). En plus de bénéficier de temps pour apprendre, les apprentis sont guidés par les experts. Cela permet de souligner l'affiliation (Chaix, 1996, Coulon, 2004) progressive dont bénéficient les apprentis. En effet, le soutien dont ils font part fait penser à un possible apprentissage périphérique (Lave & Wenger, 2005) et progressif de l'individu. Un autre élément soulevé par les apprentis est la diversité des activités qu'ils effectuent : « Par rapport à d'autres cuisines et ben on fait la pâtisserie, on voit la viande. Des jours, c'est comme ça il nous dit : « bon ben tu vas cuire la viande pour demain. » ou bien : « tu vas me faire la salade ». Pis ça, ça me plaît assez bien parce qu'on peut toucher un peu à tout. » (Julien).

La possibilité de commettre des erreurs sans conséquence grave va de pair avec la possibilité d'apprendre. Tous les apprentis expriment la place tolérée de l'erreur : « [...] Ouais ben ça m'est déjà arrivé, pour des trucs où je me suis complètement gourée dans toute la recette, de devoir tout

mettre à la poubelle, mais je me suis jamais fait engueuler » (Cynthia). Dimitri parle même avec étonnement de cette possibilité d'apprendre en faisant des erreurs sans aucune conséquence grave : « [...] je ne me suis pas senti bien pour une chose où, pour moi, je n'avais pas bien fait mon truc. Mais pour eux ils ont rien vu! Moi je sentais que j'avais pas bien fait mon travail, mais ils m'ont dit : « c'est pas grave tu feras mieux la prochaine fois ». On m'a pas rabaisé, on m'a dit : « c'est pas grave, tu y vas comme ça ». Pour d'autres, en plus de reconnaître la tolérance pour l'erreur, ils lui attribuent un sens : « [...] Pis c'est surtout pour ça que je fais un apprentissage aussi. Je fais des erreurs mais il faut que j'apprenne quoi » (Julien). Dans un contexte d'apprentissage, l'importance de tolérer l'erreur a été souligné par de nombreux auteurs (Bourgeois, 1996 ; Perret, 2004 ; Perret-Clermont & Zittoun, 2002). Les propos des apprentis laissent entendre que, comme le souligne Bourgeois (1996), des espaces protégés leur permettant d'explorer sans risque « de nouvelles manières de voir le monde, de penser et d'agir » (p.33) sont disponibles. De plus, ces espaces d'apprentissage tolérant l'erreur représentent des « espaces de pensée » (Perret-Clermont, 2004), puisqu'en plus de permettre l'erreur, la qualité relationnelle offre des possibilités de retour réflexif sur l'action.

Finalement, il semble pertinent de soulever l'importance que les jeunes accordent à l'ambiance qui règne sur leur lieu de travail. A la question de savoir qu'est ce qui leur plaît au sein de leur formation en entreprise, tous les jeunes évoquent « l'ambiance ». De plus, pour certains, la clarté entre temps de travail et temps de rigolade est le critère d'une ambiance saine : « [...] l'ambiance aussi c'est top ! On rigole, quand c'est le travail c'est le travail, mais quand c'est la pause on est tous ensemble à rigoler » (Dimitri).

Synthèse : Ce travail d'interprétation permet de mettre en lumière quelques raisons pouvant expliquer la satisfaction

des apprentis AFP au sujet de leur formation pratique. En effet, pour bien des aspects positifs, les relations humaines déployées dans le cadre de la formation pratique et leurs conséquences sont centrales quant au bien-être des apprentis. En effet, le climat général dans lequel tous ces jeunes évoluent leur permet de se sentir en sécurité. Cette sécurité est induite, en partie, grâce à la philosophie d'apprentissage de ces établissements qui estiment que l'erreur et l'apprentissage vont de pair. Ainsi, le fait que cette population soit dite « en difficulté » n'est pas un aspect affectant la vision que ces derniers construisent d'eux-mêmes dans le cadre de l'entreprise. Ainsi, au vu du questionnement principal, il est d'ores et déjà possible d'affirmer que les apprentis interrogés ne sont pas enfermés dans la catégorie « jeunes en difficulté ». Une chance de pouvoir exister au travers d'autres caractéristiques que celle de leurs difficultés leur a été donnée. Cette opportunité est rendue possible, entre autres, grâce à la haute qualité humaine des contextes dans lesquels ces apprentis évoluent. Ainsi, les effets que la catégorisation sociale peut engendrer ne sont pas présents dans ce contexte. De plus, pour les diverses raisons développées, les apprentis parviennent à s'affilier à un groupe d'appartenance. A nouveau, la qualité de soutien et d'encadrement permet aux apprentis d'intégrer, doucement, les perspectives des membres du groupe, les règles et fonctionnements qui sont essentiels en vue de l'intégration d'un individu dans un groupe (Coulon, 2004). Ces interactions favorables avec des autres significatifs, ainsi que l'image que ces derniers renvoient aux apprentis permettent également la construction de l'identité professionnelle des apprentis (Chaix, 1996), importante afin de parvenir à se situer dans la vie professionnelle et sociale (Dubar, 1996). Un repositionnement identitaire est ainsi possible. En effet, cette formation permet aux apprentis d'entrer dans des dynamiques « d'acquisition identitaire et de reconstruction

identitaire » (Barbier, 1996, p.26). Grâce aux contextes favorables dans lesquels se déroulent cette formation, cette dernière est vécue comme « une rupture avec l'itinéraire antérieur et permet la formation d'une nouvelle image de leur identité » (Barbier, 1996, p.23).

La prochaine thématique, qui s'intéresse au point de vue des participants au sujet des critères définissant un bon apprenti ainsi qu'un bon maître d'apprentissage, est également développée dans l'optique de comprendre quels sont les éléments soutenant le bien-être des apprentis en formation.

7.4 Un regard congruent: les critères définissant un bon apprenti ainsi qu'un bon maître d'apprentissage

Tant les apprentis que les maîtres d'apprentissage ont été questionnés au sujet de leur définition d'un bon apprenti et d'un bon maître d'apprentissage, l'objectif étant de mettre en évidence les congruences ou divergences entre leurs attentes et leur réalité. D'une manière générale, les propos des apprentis au sujet des caractéristiques d'un bon maître d'apprentissage concordent avec ceux des apprentis ayant participé à la recherche de Lamamra et Masdonati (2009). Les aspects essentiels ayant été évoqués par les apprentis AFP sont les suivants : un maître d'apprentissage doit être présent, disponible, cadrant, respectueux (ne pas crier pour rien, ne pas rabaisser), être un transmetteur de savoir, montrer de l'intérêt pour son apprenti et effectuer des feedback (exprimer tant le positif que le négatif). Ces caractéristiques n'ont pas été énumérées par tous les apprentis, toutefois leurs propos étaient centrés sur ces quelques aspects. De plus, chaque apprenti a été questionné quant à la congruence entre ces différentes caractéristiques et son maître d'apprentissage. Ainsi, tous expriment que leur maître d'apprentissage se situe dans cette catégorie de formateur. Seule une apprentie soulève un point négatif, celui

du manque de présence. En effet, Martine (apprentie de Pierre) explique que son maître d'apprentissage est un bon formateur, néanmoins en ajoutant : « [...] il faudrait qu'il soit un peu plus là en fait [...]. Des fois il manque un peu de présence, mais bon, il fait beaucoup de choses donc je comprends aussi ». Cependant, comme exprimé plus en amont, elle explique trouver le soutien nécessaire au travers des autres collaborateurs et/ou apprentis. Une autre apprentie évoque le fait que son maître d'apprentissage ne lui rend pas suffisamment de feedback : « [...] en général quand c'est bien il me le dit toujours, mais quand c'est pas bien il euh, ouais ou bien il ne voit pas toujours peut-être. [...] Mais il s'est déjà bien amélioré là depuis quelques temps. Parce que je lui avait déjà fait la remarque comme quoi il fallait plus me dire quand c'était pas bien, pas seulement me dire pour me faire plaisir quand c'est bien ». (Cynthia). Cette remarque indique que l'apprentie n'attend pas uniquement de son maître d'apprentissage qu'il soit gentil, mais qu'il soit une personne de référence offrant des retours sur ses actions (Morrison, 1993, cité par Baubion-Broye et Hajjar, 1998). Toutefois, aucun apprenti n'a énoncé d'autres aspects négatifs envers son maître d'apprentissage. Lamamra et Masdonati (2009) soulignent que les jeunes n'apprécient en général pas quand leur maître d'apprentissage est intrusif dans leur vie privée. Dans le cas présent, cela s'est révélé être exact sauf pour Nolan qui semble être rassuré et satisfait par le comportement engagé de son maître d'apprentissage Yann, pour qui l'éducation fait partie de son rôle. Afin d'illustrer cela, Nolan explique : « Je sais qu'il serait là pour moi si j'ai des problèmes. Je pourrais aller toquer à sa porte si j'ai besoin de lui. [...] En fait, avec lui, c'est comme si c'était ma deuxième maison au travail ». Masdonati et Lamamra (2009) explique que l'intrusion du formateur dans la vie privée de l'apprenti est acceptée par celui-ci s'il demande de l'aide. Dans le cas présent, il est très probable que Nolan soit demandeur de ce comportement.

L'attitude de son maître d'apprentissage n'est donc pas vécue comme une intrusion, mais davantage comme de la bienveillance.

De leur côté, les maîtres d'apprentissage mentionnent, en plus de caractéristiques comme la présence et le soutien, l'importance des qualités humaines dont doit être doté un maître d'apprentissage afin d'être adéquat. Par exemple, Yann explique que parfois, il doit jouer le rôle de psychologue et que ces moments d'écoute sont indispensables pour permettre à quelqu'un qui se sent mal de commencer sa journée de travail. Un autre exemple est celui d'Arnaud qui pense que la dimension sociale doit être importante pour un maître d'apprentissage : « parce que sinon je pense qu'on ne peut pas les former (sous entendu les personnes AFP) ». Patrick, quant à lui, parle notamment de l'importance de l'écoute du maître d'apprentissage : « [...] moi je pense que c'est d'être à l'écoute et de leur donner les moyens de progresser. [...] C'est de donner pour qu'ils aient le maximum [...] c'est de pouvoir offrir ».

En ce qui concerne les caractéristiques d'un bon apprenti, les avis des apprentis se situent à divers niveaux. Tout d'abord, à un premier niveau, ils abordent des éléments de type « scolaires » comme : bien apprendre et travailler, suivre et s'appliquer à l'école. Ensuite, à un deuxième niveau, ils énumèrent des éléments liés à « l'attitude et le comportement ». Par exemple, ils parlent de la motivation dont il doit faire preuve, de l'envie d'apprendre, de l'amour pour le métier de cuisinier, de la valeur qu'il doit se donner à lui-même (être fier de lui). Ainsi, ces éléments indiquent que, selon eux, la valeur d'un apprenti ne se situe pas uniquement dans ses performances. De ces deux types de caractéristiques, le deuxième niveau de réponses est le plus saillant dans leurs propos. Ainsi, afin de parvenir à entrer dans la catégorie « bon apprenti », ils énumèrent davantage des caractéristiques valorisantes dont ils sont dotés et

dissimulent ce qui peut « apparaître comme défaut, manque, faiblesse ou stigmate » (Edmond, 2005, p.178).

Quant à la définition de ce que représente un bon apprenti pour les maîtres d'apprentissage, ces derniers ont énoncé des éléments liés à « l'attitude et le comportement » à savoir : la motivation, l'intérêt et l'amour du métier, la confiance en lui et en son maître d'apprentissage. Un seul maître d'apprentissage, Arnaud, a exprimé la nécessité d'avoir une bonne condition physique. Toutefois, aucune allusion à des performances élevées n'a été exprimée. Ainsi, à leurs yeux, un bon apprenti ne se définit pas en termes de performances, mais en termes de motivation et d'envie. Cet aspect est intéressant puisqu'il joue inévitablement un rôle sur l'image que les apprentis construisent quant à ce qui est attendu d'eux. En effet, en vue d'être un bon apprenti, les conditions peuvent être remplies par ces derniers puisqu'elles impliquent d'autres compétences que celles attendues jusqu'ici, à savoir les compétences scolaires.

Synthèse : Le développement de cette thématique permet d'affirmer que la relation se déployant entre les apprentis et leur maître d'apprentissage est, dans le présent contexte, une raison favorisant le déroulement positif de la formation. Ainsi, les maîtres d'apprentissage semblent correspondre à un « bon formateur » qui doit être une personne de référence, un modèle professionnel et un pédagogue (Masdonati et Lamamra, 2009). De plus, la congruence des caractéristiques émises tant par les apprentis que par les maîtres d'apprentissage implique une vision commune de leurs attentes et devoirs. De même que l'absence de critère au niveau des performances favorise le partage de valeurs communes. Ainsi, la qualité des rapports interpersonnels, dont plusieurs auteurs expriment l'importance (Chaix, 1996 ; Lamamra & Masdonati, 2009 ; Perret-Clermont & Zittoun, 2004) et qui est établie dans le présent contexte, joue un rôle

de soutien « à l'acculturation professionnelle » (Cohen-Scali, 2000, p.187).

La relation entre les apprentis et les maîtres d'apprentissage ayant été abordée, il s'agit maintenant de discuter du profil des maîtres d'apprentissage dans l'optique de comprendre davantage l'influence que leur personnalité ainsi que leurs valeurs peuvent avoir sur les apprentis AFP.

7.5 Des profils de maîtres d'apprentissage

Il s'agit ici de comprendre d'une part, comment les maîtres d'apprentissage envisagent leur rôle et d'autre part, de mettre en évidence quelques-unes de leurs caractéristiques personnelles. En effet, leur personnalité ainsi que leurs valeurs jouent certainement un rôle dans la vision qu'ils ont de leur rôle ainsi que dans leur attitude et comportement. Cette thématique est développée au vu du rôle important du maître d'apprentissage dans le bon déroulement de la formation de son apprenti.

La majorité des maîtres d'apprentissage (cinq sur six) perçoivent l'importance de l'enrichissement et de l'épanouissement personnel de l'apprenti. La transmission des savoirs est mentionnée par deux maîtres d'apprentissage, toutefois en expliquant que cela n'est pas l'unique devoir « [...] leur apprendre leur métier mais aussi de leur apprendre à quelques part la vie, les conseiller. Parce qu'ils en ont besoin, ils en ont besoin » (Yann). Au niveau des savoir-faire, certains expriment également l'importance de les amener à acquérir une certaine autonomie de travail. Toutefois, la dimension du bien-être reste de loin l'aspect le plus prégnant dans leur discours. Chantal explique par exemple : « je me sens responsable surtout dans le sens qu'il prenne confiance en lui, qu'il se valorise en tant que personne en fait [...] ». Selon elle, il est important qu'il prenne confiance en lui afin de progresser dans ses apprentissages. Dans le même ordre d'idées, Arnaud explique : « Pour moi, ce qui est

important c'est qu'il se sente bien dans la place actuelle et pis voilà [...] ». Yann va plus loin en expliquant qu'il pense aussi être responsable de la transmission de valeurs. Ainsi, il explique ne pas avoir été content lorsqu'il a appris que son apprenti fumait: « *ouais de lui apprendre les valeurs, le respect, ben typique le mien il a commencé à fumer [...]* ». Toutefois, sur ce point, plusieurs autres maîtres d'apprentissage pensent qu'il n'est pas de leur ressort d'entrer trop profondément dans la vie privée de leur apprenti, à moins que cela puisse avoir des répercussions sur le déroulement leur formation. Un seul maître d'apprentissage représente, en quelque sorte, l'exception. En effet, le maître d'apprentissage restaurateur, André, dit apprécier ce rôle et être soucieux du bien-être de son apprentie: « *parce que je lui ai demandé si elle voulait partir au bout d'un moment, si elle voulait changer de maison et pis voilà elle a dit non. Je crois qu'elle veut rester hein, vraiment* ». Toutefois, il explique éprouver la formation des jeunes comme une obligation : « *Ben, transmettre le savoir c'est quand même une obligation pour nous. Parce que vu le nombre de personnes qu'on cherche et puis qu'on ne trouve pas, si on ne transmet pas aux jeunes et ben on sera vraiment embêté. C'est un devoir. Nous c'est notre manière de transmettre et il faut bien que des gens se dévouent pour ça hein !* ». La réalité différente du travail dans une collectivité et dans un restaurant peut engendrer cette différence de propos. En effet, dans ces différents lieux, la finalité n'est pas la même. Une collectivité ne risque pas de la même façon de perdre ses clients qu'un restaurant. Ainsi, les enjeux et les répercussions que peuvent engendrer, par exemple, un manque de rendement, sont différents au sein d'une cuisine de collectivité qu'au sein d'une cuisine de restaurant.

Les propos dont les maîtres d'apprentissage font part au sujet de l'investissement que le rôle de formateur implique permet de comprendre que cet engagement n'est pas des moindres. En effet, chacun d'eux explique qu'il s'agit d'un

grand investissement et que cela prend du temps et de l'énergie. Yann explique qu'il n'est pas forcément facile de lâcher prise et il souligne : « *Ouais et pis on s'est quand même investi pendant deux ans et pis le 95% des nuits blanches que je passe moi, c'est par rapport à mes apprentis [...]* ». Ils soulignent également qu'ils seront présents lorsque leur apprenti entera dans le monde du travail. Dans ce sens, ils expliquent qu'au terme de la formation de leur apprenti, ils l'aideront à trouver une place de travail si leur apprenti le désire. De plus, il faut mentionner que pour eux, le rôle de maître d'apprentissage, que ce soit pour CFC ou AFP, implique de toute façon un investissement important.

Bien qu'un investissement notable ait été exprimé, les maîtres d'apprentissage expriment aussi se sentir bien dans ce rôle: « *[...] je me sens bien moi dans ce rôle. C'est un investissement, une fois de plus, mais je pense qu'on y est gagnant. Pis au niveau d'une institution comme la nôtre je pense que c'est aussi notre rôle. Je pense que c'est, en tous cas pour moi, c'est un facteur de motivation et puis c'est aussi une autre facette du métier parce qu'il n'y a pas que des satisfactions dans ce qu'on fait, y'a aussi beaucoup d'activités qui me plaisent pas. Et puis ça, c'est un plus. Et puis on peut toujours être déçu, mais si on peut servir à quelque chose et pis l'aider à revenir sur les rails ben tant mieux, c'est tout ça de gagné* » (Arnaud). Plus loin, Arnaud exprime se sentir valorisé dans ce rôle. De son côté, Pierre exprime la satisfaction qu'il éprouve lorsqu'il voit son apprenti évoluer et progresser. La satisfaction d'apprendre de nouvelles choses est également mentionnée par Chantal: « *Ce rôle de formateur il m'apporte plein de choses. Je vois vraiment tout d'une autre manière et j'apprends aussi de nouvelles choses* ». Ainsi, ce rôle semble leur apporter une certaine satisfaction personnelle ainsi qu'un sentiment d'utilité. Ces considérations peuvent également expliquer leur motivation à former ces jeunes. En effet, comme l'explique Bandura (1997/2007), le sentiment d'efficacité engendre de la

motivation et ainsi de la « persévérence devant les difficultés » (p.12). Ainsi, au travers de cette formation, apprentis et maîtres d'apprentissage construisent un sentiment d'efficacité.

Finalement, la personnalité ainsi que les valeurs des maîtres d'apprentissages mettent en évidence le fait que ces personnes se sentent concernées et responsables quant à l'avenir des jeunes. Ces personnes sont sensibles au *no man's land* dans lequel beaucoup de jeunes se trouvent. Ils expliquent se sentir responsables, surtout dans des établissements de type « collectivité », de donner une chance à ces jeunes. De plus, tous expriment accorder une grande importance à la qualité des relations avec autrui au sein de leur activité professionnelle. A ce titre Patrick, qui travaille dans un home, souligne: « *j'ai l'impression qu'avec les années l'être humain a pris une place vachement importante quoi. Pour que les gens se sentent bien là où ils sont. En voyant toutes les difficultés, c'est peut- être ça qui me parle moi. En voyant toutes les difficultés, que ce soit même pour mon équipe de plonge. [...] parce que je pense à eux quoi, j'ai des gens du chômage, j'ai un jeune handicapé à la plonge aussi. Parce que ma philosophie c'est d'essayer de donner le maximum. J'émets aussi toujours le filtre que ce sont mes parents qui sont là. Euh, qu'est ce que je peux faire pour eux si c'était mon papa et ma maman qui étaient là. (Il a les larmes aux yeux). Excusez, je suis dans l'émotion là* ». Cet extrait, bien que pas directement adressé à son apprenti, permet d'illustrer la sensibilité humaine de cette personne. Les autres maîtres d'apprentissage ont également montré cette sensibilité, toutefois de façon moins ouverte. André, le maître d'apprentissage restaurateur, explique ne pas chercher à former ces gens là. Toutefois, comme expliqué plus haut, il lui tient cœur d'accompagner son apprentie jusqu'au bout, qu'elle soit en CFC ou en AFP.

Synthèse : Ces quelques considérations ont été développées afin de comprendre quel rôle le profil des maîtres d'apprentissage peut jouer dans le présent contexte. Ainsi, au vu de leurs valeurs, de leur investissement et de leur engagement, le bien-être des apprentis AFP est également lié aux valeurs humaines qui les encadrent. Il n'est certainement pas anodin que ce type de personnes, pour qui la qualité des relations avec autrui est centrale, forment des jeunes dit « en difficulté ». De plus, même s'il semble que le sentiment de responsabilité envers ces jeunes soit plus prégnant chez les maîtres d'apprentissage travaillant en collectivité, Arnaud (restaurateur), bien que réticent à former des jeunes AFP, fait preuve de sensibilité envers les personnes qu'il forme. Finalement, ce rôle est vécu par ces derniers, non pas comme un « poids », mais davantage comme une expérience enrichissante. Ainsi, leurs propos indiquent la satisfaction personnelle qu'ils en retirent.

La prochaine thématique propose d'aborder la question de l'apprenti AFP en contexte scolaire. En effet, après avoir développé des aspects liés à l'apprenti dans le cadre de l'entreprise il semble pertinent de discuter du point de vue de l'apprenti AFP au sujet de sa formation en contexte scolaire puisque qu'il y passe un jour par semaine et deux jours toutes les trois semaines.

7.6 L'apprenti AFP en contexte scolaire

Cette thématique aborde certains aspects liés à la formation de l'apprenti en établissement scolaire. Il s'agit de comprendre comment les apprentis AFP se sentent dans le cadre de l'école et comment leurs propos peuvent s'expliquer. De manière générale, la relation que les apprentis entretiennent avec le contexte scolaire est positive. Trois apprentis expriment toutefois éprouver quelques difficultés par rapport aux exigences scolaires. Ainsi, Nolan explique : « [...] mais la théorie je peine vraiment. Même en AFP je

peine de temps en temps, mais ça va mieux déjà ». La différence de niveau entre les apprentis peut être mentionnée ici. Par exemple, au contraire de Nolan, Martine explique qu'à présent, elle ne doit presque plus travailler pour avoir de bonnes notes.

Alors que jusqu'ici ces jeunes expliquent ne pas avoir entretenu de bons contacts avec l'école, plusieurs aspects peuvent permettre de comprendre le rapport positif que les apprentis ont tissé avec l'école professionnelle. Tout d'abord, tout comme dans l'entreprise, ils évoquent la qualité des relations qu'ils entretiennent dans le cadre scolaire. Tant avec leurs camarades qu'avec les enseignants, tous expliquent apprécier ces relations. Le soutien et le suivi que les enseignants leur offrent est également exprimé : « *Ils prennent le temps de nous expliquer les choses. Ils nous disent : « vous faites ça » et on sait qu'on a ça, ça et ça a faire mais on sait très bien que si on fait que deux choses et ben c'est pas grave parce que ces deux choses là et ben elles sont accomplies* » (Nolan). Puis, le sens donné à l'école par les apprentis leur permet de construire une nouvelle relation avec cette institution. En effet, tous les apprentis interrogés expriment l'importance tant de l'apprentissage pratique que théorique. Julien exprime cette idée en ces termes : « *maintenant c'est des choses que je fais et qu'ensuite j'étudie et qui sont plus passionnantes qu'à l'école obligatoire. Parce qu'à l'école on répète plutôt les choses et pis on ne sait pas pourquoi. Pis là on sait que c'est pour quelque chose* ». Cet extrait rejoue les propos des divers auteurs cités dans le cadre théorique au sujet de la construction de sens. Ainsi, comme l'exprime Dewey (1916/1983) au sujet de l'importance de l'expérience, les apprentis parviennent à relier expérience et théorie, puisque l'une et l'autre se complètent. De plus, selon les considérations de Resnick et Perret-Clermont (2004), le caractère réel et utile de leur travail peut également être un soutien à la construction de sens dans leur activité tant

scolaire que pratique. Ces quelques éléments d'explication peuvent aider à comprendre pourquoi et comment des élèves qui expriment ne jamais avoir aimé l'école sont parvenus à construire une relation positive avec elle ainsi qu'à lui donner du sens.

Synthèse : Cette thématique montre comment ces jeunes sont parvenus à renouer des liens positifs avec l'institution scolaire. Ainsi, en plus de relations humaines positives, la capacité à donner du sens à leur activité scolaire joue un rôle significatif. En effet, les éléments théoriques appris sont, pour la plupart, liés à la pratique ; sphère dans laquelle ils se sentent valorisés et compétents. Ainsi, l'école n'est plus perçue comme l'institution les positionnant en face de leurs faiblesses et leurs lacunes, mais davantage comme l'institution leur permettant de consolider leurs connaissances dans un domaine qui les valorise, à savoir, le métier de cuisinier.

Jusqu'ici, l'interprétation était liée à l'apprenti inscrit dans le contexte de sa formation. La prochaine et dernière thématique vise, quant à elle, à comprendre si des éléments extra-professionnels permettent de soutenir les apprentis et ainsi aider au bon déroulement de la formation.

7.7 *Une formation encadrée d'un contexte de vie plus large*

Cette thématique permet de comprendre davantage le fonctionnement de la vie extra-professionnelle des apprentis. L'objectif poursuivi est toujours de parvenir à comprendre pourquoi cette formation se déroule favorablement. Ici, il s'agit de mettre en lumière les ressources ainsi que les priorités qui constituent le quotidien des apprentis AFP.

Tout d'abord, les propos renseignent sur la richesse ainsi que sur le dynamisme de leur vie extra-professionnelle. Cinq apprentis ont une passion qui occupe une place considérable dans leur vie. Ainsi, Sylvain est champion du monde 2009 de

karaté de sa catégorie. Dimitri est passionné de moto et de magie. Il explique qu'il a un talent de magicien et qu'il anime souvent des soirées. Martine fait partie d'un groupe de jeunes religieux très actifs, au sein duquel elle passe beaucoup de temps et avec qui elle effectue beaucoup d'activités. Nolan est passionné de Hockey et s'entraîne souvent dans le but de partir jouer au Canada. Julien est passionné de tennis (il a un peu moins joué pendant son année en CFC mais il veut reprendre davantage) et fait des concours. Cynthia, quant à elle, n'a pas de passion précise, toutefois, sa sphère sociale, qui est composée de beaucoup d'amis, est très importante à ses yeux. Les cinq autres apprentis soulignent d'ailleurs aussi l'importance de leurs amis. Au sujet de cette thématique, Zittoun (in press) explique qu'une sphère d'expérience peut soutenir la construction d'une image de soi positive. L'auteure ajoute qu'elle peut également contrebalancer une autre sphère d'expérience vécue plus négativement. Ainsi, les élèves définis négativement à l'école sont d'autant plus susceptibles d'investir d'autres sphères d'expérience (Zittoun, 2004). Ces dernières offrent une forme importante de reconnaissance et de valorisation sociale interne à la sphère (Heath, 2004). Bien que les apprentis interrogés se sentent valorisés au sein de leur entreprise, ils ont tous exprimé avoir eu un lourd passé scolaire. De plus, ils sont toujours insérés dans une catégorie dite « en difficulté ». Dans ce contexte, les sphères d'expérience mentionnées par ces derniers ont certainement été un soutien important dans le maintien d'une image positive d'eux-mêmes. De plus, bien qu'ils se sentent reconnus dans le cadre de leur formation, ces sphères d'expérience sont une autre source de valorisation de soi. Ainsi, l'investissement important d'une sphère d'expérience au sein de laquelle ils sont compétents et reconnus peut également être un soutien efficace à leur bien-être.

L'importance de leurs activités extrascolaires est également mise en évidence lorsqu'ils évoquent leurs priorités dans la

vie. En effet, la place que leur formation occupe dans leur vie est importante, mais jamais primordiale. Sur une échelle de un à dix, il leur a été demandé de placer leurs priorités. Ainsi, tous placent la famille, leur passion et amis avant la formation. Ils expliquent toutefois que cette dernière occupe une place importante, surtout en vue de leur futur : « *c'est important pour réussir pour la suite, moi je le vois comme ça. Mais autour il y a les loisirs, les amis* » (Martine).

Les apprentis ont également évoqué le soutien dont ils bénéficient dans leur quotidien et qu'il semble être important de mentionner afin de comprendre le bien-être des apprentis. Tous les apprentis parlent prioritairement de l'importance du soutien reçu dans le cadre de leur famille. Lors de moments difficiles, c'est avant tout vers leur famille, et surtout leur maman, qu'ils expliquent se tourner. Ainsi, tous se sentent soutenus et accompagnés par leur entourage familial. Il est intéressant de constater que certains maîtres d'apprentissage pensent que leur apprenti évolue dans un milieu familial peu cadrant. Ainsi, Arnaud juge que les parents de Cynthia lui laissent trop de liberté. Yann estime également que le cadre familial de Nolan n'est pas suffisamment structuré. Toutefois, bien que ces propos soient peut-être justifiés, il semble que, pour les apprentis, l'important se situe avant tout dans la possibilité de trouver du soutien, aspect que leur offre leur famille.

Synthèse : les divers aspects développés ici permettent de comprendre que la formation AFP effectuée par les jeunes ne représente pas toute leur vie. En effet, leur vie extra-professionnelle est riche et leur permet d'évoluer dans des sphères d'expérience valorisantes à leurs yeux. Ainsi, ces éléments peuvent, en partie, expliquer pourquoi les apprentis AFP ne se sentent pas dévalorisés. De plus, Zittoun (2004) explique que les élèves considérés comme « mauvais », investissent souvent des sphères d'expérience dans lesquels ils sont compétents.

Une personne investigue donc davantage des domaines lui permettant de construire une image positive d'elle-même. Cela peut expliquer le grand engagement de chacun de ces apprentis considérés « en difficulté » dans une sphère d'expérience. De plus, le soutien et les ressources humaines que ces jeunes ont à disposition, sont probablement une aide considérable au dépassement de certaines difficultés. Dans ce sens, Julien explique combien sa famille l'aide à se battre contre sa maladie, la dysphasie.

8 Synthèse de l'interprétation des résultats

Il s'agit ici de synthétiser l'ensemble de l'interprétation des résultats à la lumière de la question de recherche ainsi que des différents niveaux d'opérationnalisation de la recherche. Le premier niveau s'attache à comprendre le point de vue des apprentis au sujet de leur formation en général. Le deuxième niveau tente de rendre compte du discours des maîtres d'apprentissage au sujet de leur apprenti. Enfin, le troisième niveau essaye de montrer dans quelle dynamique les apprentis et leurs maîtres d'apprentissage interagissent.

Au niveau des apprentis, il a été montré combien ces derniers sont satisfaits de cette formation. Au travers des diverses thématiques abordées, le bien-être, la confiance et la dynamique positive dans laquelle ces jeunes évoluent sont tant d'aspects prégnants et représentatifs des six apprentis interrogés. De plus, les ressources extrascolaires que ces jeunes ont à disposition et dont ils font usage leur offrent la possibilité d'avoir une reconnaissance sociale significative. Ainsi, ils se sentent reconnus tant au sein de leur sphère professionnelle que sociale. De plus, bien que cette formation soit inférieure à un CFC (au niveau du statut de la formation), il a été montré que les avantages dont les apprentis bénéficient impliquent qu'ils ne se dévalorisent pas par rapport aux apprentis CFC. Au contraire, selon les apprentis, cette formation leur permet de se reconstruire.

Ensuite, au niveau des maîtres d'apprentissage, il a été montré combien le regard qu'ils portent sur leur apprenti est positif et valorisant. Les qualités humaines des maîtres d'apprentissage ainsi que leur profond investissement est un des aspects marquant de chacun d'eux. De plus, la satisfaction ainsi que la valorisation dont ils disent bénéficier au travers de ce rôle amplifie sans aucun doute leur degré d'investissement. De plus, l'importance qu'ils accordent aux qualités relationnelles et humaines se déployant au sein de leur cuisine est indicative de leur sensibilité quant au bien-être de leurs employés et de l'attention qu'ils attachent au bon climat de travail.

Finalement, au niveau de la dynamique d'interaction entre maîtres d'apprentissage et apprentis, il a été montré combien une compréhension et un respect mutuel permettent à chacun, tant aux apprentis qu'aux maîtres d'apprentissage, de se sentir valorisés et enrichis de cette expérience. En effet, le regard des maîtres d'apprentissage sur leur apprenti ainsi que le comportement qu'ils adoptent avec eux est indubitablement l'une des sources première du bien-être exprimé par les apprentis. Les maîtres d'apprentissage reconnaissent les difficultés de leur apprenti sans les enfermer dans ces dernières. Ainsi, bien que parfois difficile, aucun maître d'apprentissage n'est fataliste et ne conçoit les difficultés de son apprenti comme immuables. Au contraire, ils reconnaissent davantage leurs qualités. De plus, la conscience qu'ils ont quant à l'importance de créer de bonnes conditions relationnelles entre les membres du « groupe cuisine » joue un rôle majeur dans le bon déroulement de la formation ainsi que de l'intégration de l'apprenti. De même, le climat de confiance, de calme et de respect dans lequel les apprentis ont la possibilité d'apprendre leur métier est un solide soutien à la construction de l'identité de professionnel, de métier et d'apprenti (Lamamra et Masdonati, 2009) qui ont une haute importance dans le bon déroulement de la formation.

Ainsi, pour répondre à la question de recherche, cette formation représente une solution adéquate pour cette population dite « en difficulté ». De plus, en aucun cas, une quelconque forme de catégorisation ayant un impact sur les apprentis concernés n'a été découverte.

Il semble intéressant de signaler que les résultats de cette recherche sont contraires à mes premières intuitions. En effet, je soupçonnais fortement de découvrir une forme de catégorisation et de stigmatisation des apprentis AFP. Au vu de certains travaux issus du domaine de la psychologie sociale, je pensais que ces jeunes en difficulté scolaire subissaient, d'une façon ou d'une autre, une forme de stigmatisation de la part de leur environnement proche. Il a été très intéressant de pouvoir déconstruire ces croyances ainsi que de parvenir à cerner quelques aspects favorisant le bien-être des apprentis AFP en situation de formation.

La question de recherche de ce travail ayant trouvé des éléments de réponse, il s'agit maintenant de discuter de certaines limites que présente ce travail de recherche.

9 Limites de la recherche

La présente recherche comporte différentes limites à signaler. Tout d'abord, au niveau méthodologique, Blais et Martineau (2007) évoquent, en lien aux critères de scientificité, les bienfaits de la participation de plusieurs chercheurs, en particulier pour l'analyse des données. Comme exprimé dans le cadre de la méthodologie, le présent travail de mémoire n'a malheureusement pas permis cette forme de travail. Toutefois, cela aurait été particulièrement pertinent lors du codage du matériel empirique. En effet, lorsque le regard est unique, il n'est pas toujours évident de regrouper les codes entre eux. Strauss et Corbin (1998, cités par Guillemette, 2007) utilisent la métaphore suivante : Il ne faut pas essayer de forcer des

données rondes à entrer dans des catégories carrées ; il faut plutôt essayer constamment de trouver et d'ajuster les catégories pour qu'elles nomment le plus adéquatement possible ce que suggèrent les données. (p.39)

Dans cette perspective, il semble que le regard unique porté sur le matériel empirique puisse être critiqué. En effet, une donnée peut, par exemple, apparaître « ronde » aux yeux d'un individu et « carrée » aux yeux d'un autre. Lors d'un regard unique il est plus probable de faire entrer une donnée ronde dans une catégorie carrée. Ainsi, la confrontation d'idées auraient permis, au travers de discussions, de se distancer et ainsi d'affiner les réflexions et de repenser certains choix.

Une seconde limite concerne les participants interrogés. En effet, les maîtres d'apprentissage qui ont participé sont actifs dans la formation des apprentis AFP. Ainsi, ce sont des personnes engagées qui ont choisi de former des apprentis AFP. Le public participant n'est pas forcément représentatif de tous les maîtres d'apprentissage. Dans ce sens, il aurait peut-être fallut interroger des maîtres d'apprentissage qui ont formé des jeunes AFP mais qui n'en forment plus ou alors des maîtres d'apprentissage ayant cassé le contrat d'apprentissage en cours de formation. De plus, cette étude s'est focalisée sur le métier de cuisinier. Bien que ce choix ait pu être justifié, il ne faut pas oublier que les résultats auraient pu être totalement autres s'il avait été question de s'intéresser à un autre corps de métier. Ainsi, cette recherche doit se comprendre dans son contexte tant spatial que temporel.

La limite liée à un manque d'observation peut être évoquée. En effet, cette étude s'est uniquement basée sur les propos des apprentis ainsi que des maîtres d'apprentissage. Au vu de cette constatation, il manque la relation entre ce qui est dit et ce qui se passe réellement. Ainsi, afin d'affiner la compréhension de cette situation, un temps d'observation, c'est-à-dire d'immersion du chercheur sur le terrain, aurait été

nécessaire. Toutefois, d'inévitables autres limites, liées à la présence et influence du chercheur sur le lieu de formation des apprentis, auraient dû être pensées.

Finalement, une critique au sujet de la méthode d'analyse peut être mentionnée. En effet, le choix d'effectuer une analyse transversale a été justifié dans la partie méthodologique de ce travail. Toutefois, en plus de cette analyse, effectuer une analyse supplémentaire par paire, c'est-à-dire entre les maîtres d'apprentissage et leur apprenti, aurait permis de cerner davantage les particularités de chaque relation. De plus, les différences ainsi que les répercussions de ces différences auraient pu être mises en évidence. Ainsi, certains aspects à favoriser dans la relation ou d'autres à éviter auraient pu être mieux cernés.

Les limites de cette recherche discutées, il s'agit maintenant de conclure en abordant d'éventuels prolongements de recherche que cette formation pourrait susciter.

10 Conclusion et prolongement de recherches

Ce travail de recherche a permis de mettre en évidence comment les dynamiques relationnelles et contextuelles peuvent être un grand soutien au bon déroulement de la formation ainsi qu'à la construction d'une bonne relation à soi. L'axe de recherche privilégié a été celui des interactions sociales, surtout entre maîtres d'apprentissage et apprentis. Toutefois, se situant dans une dynamique exploratoire, certaines informations recueillies ont dépassé les interrogations liées à la question de recherche. Ne pouvant être incluses dans le cadre de l'interprétation, il semble pertinent d'avancer quelques aspects qui pourraient, dans le futur, être au cœur de nouvelles investigations.

Tout d'abord, les maîtres d'apprentissage se sont exprimés au sujet de la formation de leur apprenti dans le cadre de l'école professionnelle. Certains estiment que les exigences

scolaires sont presque trop élevées, d'autres pensent qu'elles sont presque trop faibles. Concernant le contenu des cours, certains maîtres d'apprentissage ne comprennent pas l'utilité des cours de culture générale (ECG). Ils expliquent qu'il serait davantage pertinent de privilégier les cours pratiques permettant de consolider des notions de mathématique, comme la mesure par exemple. Finalement, certains expriment ne pas toujours se sentir considérés par l'école. A ce titre, Patrick explique éprouver cela lorsque l'école place des examens à blanc juste avant Noël, période de travail considérable en cuisine. Au vu de ces considérations, il semble que quelques malaises ou incompréhensions soient présents chez les maîtres d'apprentissage au sujet de l'école. Ainsi, une plus ample investigation de cette thématique pourrait être pertinente. Bien que la loi fédérale sur la formation professionnelle (2002) souligne la haute importance de la collaboration entre les différents lieux de formation, il est possible que cette recommandation ne soit pas suffisamment respectée et que cela explique les propos recueillis. Il serait intéressant d'investiguer cette hypothèse.

Par ailleurs, les maîtres d'apprentissage ont donné leur avis sur le système général de formation. Plusieurs d'entre eux expliquent regretter la suppression des formations élémentaires. Selon eux, le public cible n'est pas le même. Ainsi, ils estiment que les deux formations auraient leur raison d'être. La problématique de la suppression des formations élémentaires a également été abordée lors de la journée Nationale sur l'AFP¹⁴ de 2009. En effet, l'étude effectuée sous la direction de Kammermann (2009), dont l'objectif était de suivre les parcours des premiers apprentis AFP en les comparant avec ceux d'apprentis de formation élémentaire,

¹⁴ Journée organisée par l'Institut fédéral des hautes études en formation professionnelles (IFFP), novembre 2009, CPLN, Neuchâtel.

montre que les populations suivant ces deux formations ne sont pas les mêmes. Plus précisément, la formation initiale de deux ans compte moins de jeunes provenant de classes spéciales et de personnes immigrés que la formation élémentaire (Kammermann et Hofmann, 2008). Ainsi, les exigences de l'AFP semblent être déjà trop élevées pour une certaine population. Le remplacement des formations élémentaires par des AFP pose donc le problème de l'exclusion d'une population qui se retrouve sans solution. Une formation élaborée par l'association faîtière des institutions sociales suisses pour personnes handicapées (INSOS) et intitulée « Formation pratique » (FPra) a été développée. Fongallaz (2010), responsable de l'assurance invalidité du domaine « intégration professionnelle » auprès d'INSOS, explique que cette formation est actuellement proposée aux personnes bénéficiaires de l'AI. Toutefois, les personnes qui ne sont pas bénéficiaires de l'AI, et dont les probabilités de réussir une AFP sont moindres, risquent de se retrouver sans aucune solution. Actuellement, le CSFP a pris des mesures en vue des apprentis AFP qui échouent à la procédure de qualification finale. En effet, Fongallaz (2010) explique que de plus en plus de métiers délivrent une « attestation individuelle de compétence » (p.15), certifiant des compétences acquises par l'apprenti AFP durant sa formation. Toutefois, les maîtres d'apprentissage interrogés dans le cadre de ce travail expliquent que, selon eux, tout est mis en place pour éviter les échecs. Par exemple, Pierre explique qu'un coach aide et soutient les apprentis lors de la qualification finale, prescription inexistante dans l'ordonnance de formation. Le plan de formation (2004) précise uniquement qu'au moment des examens, les personnes « reçoivent aux besoin des explications nécessaires » (p.31). Ainsi, au vu des considérations présentées ici, il serait adéquat d'approfondir la problématique des conséquences de la suppression des formations élémentaires, ainsi que des

raisons de l'encadrement apparemment excessif des apprentis AFP lors des procédures de qualification finales.

Un autre questionnement soulevé lors de la journée nationale sur l'AFP repose sur l'emploi abusif de la formation AFP. En effet, cette formation est plus courte qu'un CFC et moins coûteuse. Ainsi, elle permet de former du personnel bon marché sur une courte durée (deux ans). De plus, comme exprimé au début du travail, la loi ne fixe aucun critère d'admission pour effectuer une AFP. Le guide sur l'AFP (OFFT, 2005) précise que l'admission est libre : « elle est laissée à l'appréciation des parties contractuelles » (p.7). Au vu de ces éléments, tout abus peut être possible. Les employeurs pourraient, par exemple, privilégier l'embauche de personnes titulaires d'une AFP au détriment d'employés diplômés d'un CFC qui seraient davantage coûteux (Gindroz, 2008). Dans ce sens, il serait pertinent d'interroger de nombreux patrons au sujet de l'engagement de personnes titulaires d'une AFP afin de comprendre comment ils envisagent l'emploi de cette population.

La mesure de l'encadrement individuel (EI) soulève également de nombreuses questions. En effet, lors de la journée Nationale sur l'AFP de 2009, une présentation de la mise en place de l'EI dans les cantons de Bâle ville et Bâle campagne a été effectuée. En effet, aucune uniformisation n'est mise en place concernant cette mesure de soutien. De ce fait, des inégalités au niveau de la gestion des difficultés peuvent survenir. Le canton de Bâle a développé un encadrement individuel suivant de près les considérations décrites dans le guide édicté par l'OFFT. Ainsi, l'ouvrage de Wolfenberger (2009) présente le projet pilote ayant été mené entre 2005 et 2009 dans des écoles de ces cantons. Les résultats sont réjouissants, toutefois pour aboutir à ces résultats, il est indispensable que l'investissement cantonal, qui contribue au financement de cette mesure, soit important. Dans ce sens, il serait intéressant de mener une étude

mettant en lumière les mesures de soutien que les différentes écoles professionnelles proposent afin d'en améliorer certaines ou, au contraire, d'en prendre exemple.

Finalement, toujours lors de la journée Nationale sur l'AFP de 2009, les principaux intervenants (représentants de diverses institutions, d'associations ainsi que d'organes fédéraux tel l'OFFT), tous concernés par la mise en place de cette formation, ont exprimé leur inquiétude quant à la mauvaise image dont jouit cette filière. Les intervenants expliquent que les patrons sont réticents à l'idée de former une population plus « fragile ». Ainsi, plusieurs personnes ont exprimé l'importance de motiver les entreprises à former ces jeunes. Dans ce sens, il serait judicieux de mener une étude afin de comprendre si des dispositifs de sensibilisation auprès des entreprises sont mis en place ou, au contraire, s'il est nécessaire d'en développer.

Ces quelques pistes réflexives indiquent que l'Attestation de formation professionnelle pose de nombreuses questions à investiguer. Les résultats de la présente recherche sont plutôt réjouissants, toutefois il paraît pertinent de continuer d'investiguer cette formation relativement jeune et le système plus large dans lequel elle s'inscrit.

11 Bibliographie

- Almudever, B. (1998). Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transition et construction de la personne* (pp.111-132). Saint-Agne : Erès.
- Bandura, A. (1997/2007). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bandura, A. (1980). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Mardaga.
- Barbier, J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans les domaines de la formation, *Education Permanente*, 128 (3), 11-26.
- Baubion-Broye, A. & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personification. In A. Baubion-Broye (Ed.), *Événements de vie, transition et construction de la personne* (pp.17-44). Saint-Agne : Erès.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris : Nathan.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage, *Education Permanente*, 128 (3), 27-35.
- Carugati, F. (2004). Learning and Thinking in Adolescence and Youth: How to Inhabit New Provinces of Meaning. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Ed.), *Joining Society* (pp.119-140). Cambridge: University Press.
- Centre suisse des Formations professionnelles, CSFO (2010). Aide mémoire 15 : Formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale (AFP), Berne.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié pour des processus de construction identitaire, *Education Permanente*, 128 (3), 103-115.
- Charmaz, K. (2002). Qualitative Interviewing and Grounded Theory Analysis. In J.F. Gubrium & J.A. Holstein (Ed.), *Handbook of interview research. Context & method* (pp.675-694). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- Coulon, A. (2004) Becoming a Member by Following the Rules. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Ed.), *Joining Society* (pp.109-116). Cambridge: University Press.
- Dahinden, J. (2008, octobre). *Grounded theory*. Exposé oral présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Dahinden, J. (2008a, octobre). *Grounded theory*. Texte présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Dahinden, J. (2008b, novembre). *L'entretien qualitatif*. Texte présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Dahinden, J. (2009, avril, mai). *Analyse des données*. Texte présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Dahinden, J. (2009b, avril). *L'éthique au sein de la recherche*. Exposé oral présenté à l'Université de Neuchâtel lors du cours « Méthodes et recherches qualitatives en sciences sociales », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Dépelteau, F. (2000/2007). *La démarche d'une recherche en sciences humaines, de la question de départ à la communication des résultats*. Bruxelles : Editions De Boeck Université.
- Dewey, J. (1916/1983). *Démocratie et éducation*. Artiques-près-Bordeaux : L'âge de l'Homme.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientifcité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10 (1), 79-86.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation : Construction des identités sociales et professionnelles* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (1996a). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education Permanente*, 128(3), 37-44.
- Edmond, M. (2005). *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*. Paris : Dunod.
- Egger, M. (2007). Konsequenter Begleitung von Jugendlichen mit Problemen. *Panorama*, 3, 25-26.
- Ehrler, J. (à paraître). *Evaluation der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit EBA im Auftrag des BBT*. Lausanne : Institut de hautes études en administration publique (idheap).
- Fischer, G.-N. (1987/2007). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to Qualitative Research. Third Edition*. London : Sage Publications.
- Fongallaz, J.-M. (2010). Septante métiers accessibles par la formation pratique. *Panorama*, 3, 14-15.
- Führer, M. & Schweri, J. (2010). *Coûts et bénéfices des formations professionnelles initiales de deux ans pour les entreprises suisses*, rapport final. Zollikofen : Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB).
- Gauhier, Y. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.

- Gindroz, J.-P. (2008). Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. *Dossier de psychologie et éducation*, Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 64, 1-103.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée*. (M.-C. Soulet et Kerralie Oeuvray, trad.). Paris : Armand Colin. (Original publié 1967).
- Guichard, J. & Falbierski, E. (1994). Compétences et projets : mots vides de sens ou concepts pertinents pour l'insertion des jeunes en difficultés ? *Carriérologie*, 5(3), 427-454.
- Guillemette, F. (2007). L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? *Recherches qualitatives*, 26 (1), 32-50.
- Häfeli, K., Schellenberg, C. (2010). La résilience peut compenser un désavantage au départ. *Panorama*, 1, 18-19.
- Harter, S. (1998). Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent. Considérations historiques, théoriques et méthodologiques. In M. Bolognini et Y. Prêteur (Ed.), *Estime de soi*. Lausanne : Delachaux et Nestlé.
- Hayes, N. (2000). *Doing psychological research*. Beckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Heath, S. B. (2004). Risks, Rules and Roles: Youth Perspectives on the Work of Learning for Community Development. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Ed.), *Joining Society* (pp.41-70). Cambridge: University Press.
- Hewstone, M. (1984/2003). La théorie de l'attribution. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp.311-333). Paris: PUF.
- Hofmann, C., Kammermann, M. (2007). *Etude des parcours, employabilité et formation professionnelle initiale de deux ans, deuxième rapport intermédiaire*. Zürich : Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Hundeide, K. (1988). Metacontracts for Situational Definitions and for Presentation of Cognitive Skills. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 10 (3), 85-91.
- Hviid, P. (2008). « Next Year we are small right? » Different times in children's development. *European Journal of Psychology of Education*, 23 (2), 183-198.
- IFFP. (2009, 3 décembre). Institut fédéral des hautes études en formation professionnelles IFFP, Suisse [Page Web]. Accès : http://www.ehb-schweiz.ch/fr/actualites/communiques/Documents/4a_Präsentation_Evaluation_EBA_Ehrler_Idhea
- Kaiser, C. A., Davaud, C., Evrard, A., & Rastoldo, F. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle : Comment les jeunes interprètent leur parcours de formation professionnelle*. (Rapport de recherche N°2). Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Kaiser, C. A. et Jendoubi, V. (2009). *La perception de soi : Comment des élèves de 5^e/6^e primaire voient leurs compétences et ce qu'en pensent les enseignant-e-s*. Genève : Service de la recherche en éducation (SRED).
- Kammermann, M., Amos, J., Hofmann, C. & Hättich, A. (2009). *Intégration au marché du travail? Jeunes titulaires d'attestation une année après la fin de leur formation du commerce de détail et de l'hôtellerie-restauration*. Zürich : Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH).
- Kammermann, M., Hofmann, C. (2008). Chances et risques de cette nouvelle formation. *Panorama*, 5, 25-26.

- Lamamra, N., Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Antipodes.
- Lave, J. & Wenger, E. (2005). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leyens, J.-P. (1979). *Psychologie sociale*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr), 2002.
- Malrieu, P. (2003). *La construction de sens dans les dires autobiographiques*. Saint-Agnes : Erès.
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483-502.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., De Puy, J. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau à demi-teinte, *Formation Emploi*, 100,15-29.
- Masdonati, J. (2007). *La transition entre école et monde du travail*. Berne : Peter Lang.
- Masdonati, J. (2009). *De l'influence à la perception sociale*. Texte présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Psychologie sociale », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Masdonati, J. (2009a). *Insertion professionnelle*. Texte présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Psychologie sociale », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Masdonati, J. (2009b). *Perception sociale*. Texte présenté à l'université de Neuchâtel lors du cours « Psychologie sociale », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Matalon, B. (1994). Problèmes généraux des méthodes de la psychologie. In R. Ghiglione & J.F. Richard (Ed). *Cours de psychologie II. Bases, méthodes, épistémologie* (pp.269-302.). Paris: Dunod.
- Mègemont, J.-L. & Baubion-Broye, A. (2001-2). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions* 76, 15-28.
- Monteil, J.M. (1997). *Eduquer et former*. Grenoble : PUF.
- Moreau, G. (2002). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Moscovici, S. (1972). *Introduction à la psychologie sociale*, Vol.2. Paris : Larousse.
- Moscovici, S. (1984/2003). *Psychologie sociale*. Paris : PUF.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT (2005). *Guide sur la formation professionnelle initiale de deux ans avec attestation fédérale*, Berne.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT (2007). *Case management « Formation professionnelle », principes et mise en œuvre dans les cantons*, Berne.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT (2007a). Guide sur l'encadrement individuel des jeunes dans la formation professionnelle initiale, Berne.
- Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie, OFFT (2010). *La formation professionnelle en Suisse, faits et données chiffrées*, Berne.
- Office fédéral de la statistique, OFS (2010, mai). Confédération Suisse, Statistique suisse, Neuchâtel [Page Web]. Accès :

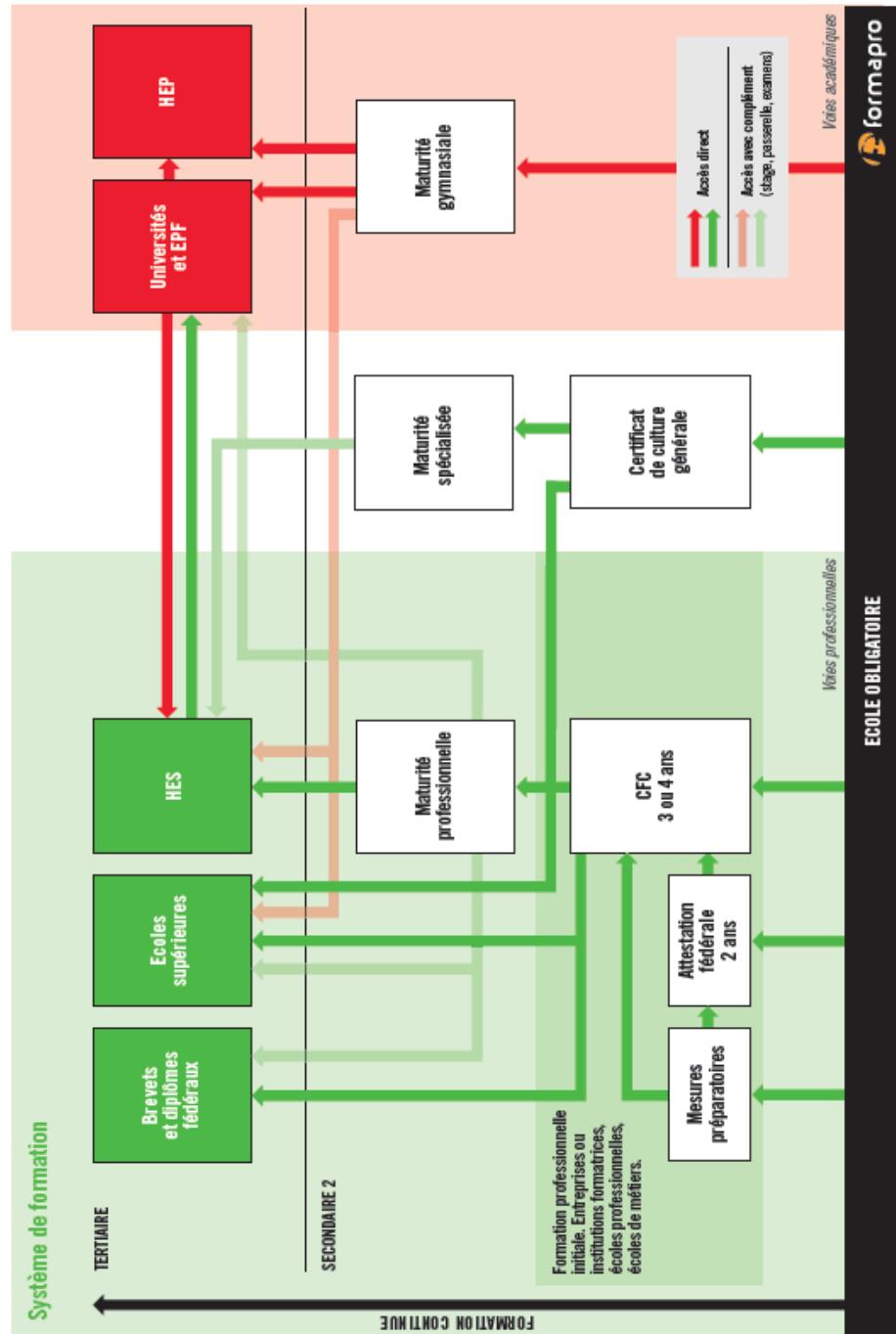
- <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/04/00/blank/uebersicht.html>
- Ordonnance sur la formation professionnelle initiale (OFPr), 2003.
- Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'employée en cuisine / employé en cuisine, 2004.
- Paillé, P. (2010) Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. In B. G Glaser et A.L. Strauss. (Ed). *La découverte de la théorie ancrée* (pp.23-77). Paris : Armand Colin.
- Perret, J.-F. & Perret-Clermont, A.-N. (2001). *Apprendre un métier technique dans un contexte de mutation technologiques*. Fribourg : Editions universitaires.
- Perret-Clermont, A.-N. & Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Morro & M. Saada-Robert (Ed.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15.
- Perret-Clermont, A.-N. (2000). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Peter Lang.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004). Articuler l'individuel et le collectif. *Nouvelle revue de Psychologie Sociale*, 3 (1-2), 94-102.
- Perret-Clermont, A.-N. (2004a). Thinking spaces of the young. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Ed.), *Joining Society* (pp.3-10). Cambridge: University Press.
- Perret-Clermont, (2009, octobre). *Discussion au sujet de l'article « Thinking spaces of the young »*. Discussion orale effectuée lors du cours « Perspectives en psychologie et Education », Université de Neuchâtel, Neuchâtel.
- Pidgeon, N. & Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. In N. Hayes (Ed). *Doing qualitative analysis in psychology* (pp. 245-273). UK: psychology Press.
- Pinquart, M., Juang, L. P. & Silbereisen, R. K. (2003). Self-efficacy and successful school-to-work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Plan de formation pour la profession employée en cuisine/ employé en cuisine, 2004.
- Poglia, E. (1999), Globalisation : terrain miné ou terrain fertile pour l'éducation ? In M. Carton, S. Hanhart, S. Perz, E. Poglia & J. Terrier (Ed), *Globalisation économique et système de formation en Suisse*, Genève, Cahier de la section des sciences de l'éducation, 25-45.
- Prêteur, Y. & Vial, B. (1998). Estime de soi scolaire et métier d'élève. In M. Bolognini et Y. Prêteur (Ed.), *Estime de soi*. Lausanne : Delachaux et Nestlé.
- Resnick, L. B. & Perret-Clermont A.-N. (2004). Prospects for Youth in Postindustrial Societies. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Ed.), *Joining Society* (pp.11-25). Cambridge: University Press.
- Rosenthal, R.A (1971). *Pymalion à l'école*. Tournai: Casterman.
- Ruano-Borbalan, J.-C. (2004). Introduction générale : La construction de l'identité. In C. Halpern & J.-C. Ruano-

- Borbalan (Ed.), *Identité (s)* (pp.1-10). Auxerre : Sciences Humaines.
- Ryen, A. (2007). Ethical issue. In C. Seale et al. (Ed), *Qualitative research Practice* (pp.218-235). London: Sage.
- Santiago Delefosse, M. & Rouan, G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Schwartz, B. (1998). Trente ans d'expériences et d'hypothèses sur la formation et l'insertion. In B. Charlot & D Glasman (Ed.), *Les jeunes, l'insertion et l'emploi* (pp.39-54). Paris : PUF.
- Site officiel de la république et du canton de Neuchâtel. (2011, février), Ne.ch, République et canton de Neuchâtel, Suisse [Page Web]. Accès : http://www.ne.ch/neat/site/jsp/rubrique/rubrique.jsp?Do_cld=8329
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp.272-303). Paris : Larousse.
- Vermersch, P. (1994/2006). *L'entretien d'explicitation* (5^e édition). Paris : ESF.
- Weiner, B. (1985). An attributionnal Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wolfenberger, R. (2009). *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung*. Bern: Hep-Verlag.
- Zittoun, T. (2004). *Preapprenticeship: A transitional Space*. In A.-N. Perret-Clermont, C. Pontecorvo, L.B. Resnick, T. Zittoun & B. Burge (Ed.), *Joining Society* (pp.153-173). Cambridge: University Press.
- Zittoun, T. (2006). *Insertions. A quinze ans, entre échec et apprentissage*. Berne: Peter Lang.
- Zittoun, T. (in press). Life course: A sociocultural perspective. In J. Valsiner (Ed.), *The Oxford Hand book of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press.

12 Annexes

12.1 Annexe 1 : Le système de formation professionnelle en Suisse

www.formaprone.ch/formation/



12.2 Annexe 2 : Grille d'entretien de la responsable cantonale de la formation professionnelle

Thématique	Question	Informations cherchées
Qui ?	Pouvez-vous me parler du public que le canton cible en vue de cette formation ?	Saisir les représentations construites autour du public ciblé.
	Selon vous, quelles sont les différences majeures entre un apprenti CFC et un apprenant AFP ?	Représentations, catégorisation, stigmatisation.
Prescriptions législatives	Que pensez-vous des prescriptions législatives prévues dans la LFPr de 2002 au sujet de l'AFP ainsi qu'au sein de l'OFPr ?	
Implication cantonale professionnelle	Comment sont fixés les critères d'admission au sein d'une AFP ?	Standardisation ou non.
	Le guide édicté par l'OFFT(2005) stipule que la pédagogie à établir au sein de	Soutien du canton en vue de mettre une sur pied une formation adaptée.

		la formation n'est pas imposée. Le canton est-il toutefois impliqué dans la mise en place d'une pédagogie ?	
		Au niveau de la « perméabilité » qu'en est-il dans le canton de Neuchâtel ?	Mise en application des intentions législatives.
		En tant que responsables cantonale, devez-vous souvent intervenir pour régler diverses problématiques ? Pouvez-vous me donner des exemples concrets ?	Expériences, signes de difficultés, situations complexes.
Besoins des apprentis		Selon vous, quels sont les principaux besoins de ces jeunes et comment la formation peut y répondre ?	Représentations.
L'encadrement individuel		On parle beaucoup de la gère les forfaits	

	mesure de l'encadrement individuel, quant est-il dans le canton de Neuchâtel ?	versés aux cantons par la confédération qui doivent être soutenir l'EI.		réticences patronales quant à l'idée de former des apprentis AFP. Pouvez-vous me parler de cette question ? Cela est-il inscrit quelques part ? Et notre canton essaye de sensibiliser les patrons à former ces jeunes ?	
	Si l'encadrement est mis en place, comment est-ce que le canton s'assure de la qualité et de l'efficacité de cette mesure ?	Surveillance de la qualité et de la mise en place.		Quel est l'image, selon vous, que les gens ont d'un apprenti AFP ?	
Entreprises	Comment les AFP sont accueillies par les entreprises, patrons et formateurs en établissement ? Avez-vous des exemples ?	Représentations des formateurs, craintes, peurs, etc.		Bénéficient-ils d'un certain encadrement ? Si oui, pouvez-vous m'en dire quelques mots ?	
Journée Nationale	Lors de la journée Nationale sur l'AFP (2009) les intervenants officiels semblaient inquiets quant à la « mauvaise image dont jouit cette filière ». Ils ont parlé de	Réticences patronales à former une population « fragile ». Réalité ou impression ?		Que Pensez-vous que des exigences fixés pour les formateurs actifs en entreprises (LFPr, art.44, p.15) pour former et suivre des jeunes AFP ?	

collaboration	Le guide de l'OFFT semble insister sur la collaboration étroite entre les différents lieux de formation, pensez-vous que cela soit réalisé ?			éléments à améliorer au sein de cette formation ?	employeurs • Formation EI • Formation d'employé bon marché • ...
Procédure de qualifications	Comment envisagez-vous les procédures de qualification de l'AFP ? (LFPr, Art.37, p.13 sur la certification).		Point de vue personnel	Selon vous, l'AFP est une solution pour les jeunes en difficulté ou, au contraire, une élévation des exigences (puisque suppression des FE) pour ces derniers ?	Point de vue sur une question controversée.
Bilan actuel - conclusion	Est-ce que, actuellement, les AFP dispensées dans le canton de Neuchâtel semblent être satisfaisantes ?		Touche finale	Au vu du travail que je vais effectuer, pensez-vous à d'autres informations ou éléments que nous n'avons pas abordés et qui pourraient m'être utiles ?	
	Savez-vous si des sondages, prises de température, ont été effectuées auprès des apprentis AFP ?				
	Selon vous, quels sont les principaux	• AFP→CFC • Motivation			

12.3 Annexe 3 : Grille d'entretien des apprentis

<p>Avant votre apprentissage :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me décrire votre parcours scolaire ? (filières et linéarité) ? • Si jusqu'ici vous deviez dessiner votre vie à l'aide d'une ligne, comment serait cette ligne ? Pouvez-vous me l'expliquer ? → ligne de vie • Pouvez-vous m'expliquer les raisons qui vous ont amené à faire une AFP ? • Vous auriez préféré faire un CFC ? pouvez m'expliquer ? • Comment avez-vous choisi ce métier ? • Comment avez-vous choisi cette entreprise ? • Quelles étaient vos interrogations, attentes, craintes avant de commencer votre apprentissage AFP ?
<p>Maintenant : au sein de l'entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me parler en quelques mots de votre apprentissage ? De ce qui vous plaît et vous plaît moins ? • Pouvez-vous me parler d'une situation facile vécue dernièrement au sein de votre apprentissage (ou une situation d'un camarade AFP que vous connaissez) ? • Pouvez-vous me parler d'une situation difficile vécue dernièrement au sein de votre apprentissage (ou une situation d'un camarade AFP que vous connaissez) ?

Au travers de cette question (situation concrète) parvenir à balayer ces questions de divers ordres (soit en termes de « vous » ou de « il » s'il ou elle me parle d'une situation impersonnelle) :

Domaine relationnel et statut	Expérience concrète	Représentations générales de l'apprenti sur l'apprentissage en général
<ul style="list-style-type: none"> • Avec qui avez-vous le plus de contact au sein de l'entreprise ? • Pouvez-vous me parler de votre relation avec votre maître d'apprentissage ? • Et avec vos collègues, autres apprentis ? • <i>Comment vous sentez vous par rapport aux autres apprentis</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous l'impression de bien pouvoir apprendre votre métier dans cette entreprise ? Pourquoi ? • Et votre apprentissage correspond à l'image que vous vous en 	<ul style="list-style-type: none"> • Qu'est ce qu'un bon apprenti selon vous ? • Qu'est ce qu'un bon maître d'apprentis sage selon vous ? • Et qu'est ce qu'un bon apprentissage selon vous ?

(CFC) ?	faisiez ?	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vous vous sentez comment en temps qu'apprenti ?</i> • <i>Et en tant que cuisinier ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • De votre expérience, pouvez-vous décrire votre apprentissage en 5 mots ? 	

Maintenant au sein de l'école :

- Pouvez-vous me parler de vos relations dans le milieu scolaire ? (enseignants, camarades,...)
- Et à l'école, vous pensez pouvoir bien apprendre les notions à apprendre?
- Comment vous sentez-vous par rapport aux exigences demandées ?
- Pour vous qu'est ce qui est plus important, l'école ou le travail ? Pourquoi ?
- Vous vous sentez mieux dans quel endroit ? Pourquoi ?
- Si quelque chose vous pèse au sein de votre formation pouvez-vous trouver du soutien à l'école, au travail, ailleurs ?

Maintenant vie extra AFP :

- Avez-vous beaucoup de copain-e-s ?

- Quels activités faites-vous avec eux ?
- Et avez-vous des loisirs ?
- Est-ce que vous parlez de votre projet professionnel ? Du métier, de votre formation ? (Qui l'a guidé en terme pratique et aussi en termes de représentations du métier).
- En parlez-vous à vos parents ? Que pensent-ils de votre formation ?
- Et comment réagissent les personnes que vous connaissez quand vous leur expliquez ce que vous faites et où vous le faites ?
- Dans votre vie, qu'est ce qui est le plus important en ce moment ? la formation, les amis, la famille...

Après votre apprentissage :

- Avez-vous des projets pour la suite ?
- Vous sentez-vous soutenu dans ces projets ? Si oui par qui et comment ?
- Où vous voyez-vous l'an prochain ?
- Et dans 5ans ?
- Envisagez-vous un CFC dans votre vie? Comment expliquez-vous cette réponse ?

Conclusion :

- En conclusion de notre discussion, y aurait-il un élément qui vous semble important et que nous n'avons pas abordé ?
- Si nous devions résumer toute notre discussion en 5 mots, lesquels énonceriez-vous ?

- (Pour clore, questionnaire « Qui suis-je »)
- *Remerciement et clôture de l'entretien*

1.1. Annexe 4 : Grille d'entretien des maîtres d'apprentissage

Votre rôle de maître d'apprentissage :

- Depuis quand êtes-vous maître d'apprentissage et depuis quand formez-vous des apprentis AFP ?
- Et quelles sont les raisons qui vous ont amenées à être formateur AFP ?
- Pouvez-vous me parler en quelques mots de votre statut de maître d'apprentissage AFP ? (dans le sens de rôle)
- Avant d'avoir votre premier apprenti AFP, quelles étaient vos interrogations, attentes, craintes, etc. ?

L'apprentissage en général :

- Comment définiriez-vous un bon apprentissage AFP ?
- Et un bon apprenti AFP ?
- Pour vous, quelles sont les principales difficultés dans la formation des jeunes AFP ?
- Comment réagit-t-on lorsque vous dites que vous formez des apprentis AFP ?
- A votre avis, quelle est l'image que les gens (c'est-à-dire les membres de l'école, les autres maîtres d'apprentissage, les parents) ont d'un apprenti AFP ?

- Et quelle est l'image qu'ils ont d'eux-mêmes ?

L'apprentissage et son cadre institutionnel

- Est-ce que les compétences que les apprentis AFP doivent acquérir vous semblent adaptées ?
- Est-ce que les objectifs de formation AFP vous conviennent ?
- Sont-ils suffisants pour exercer votre métier ?
- Si certains éléments relatifs au référentiel de formation pouvaient changer, lesquels changeriez-vous, comment et pourquoi ?
- Le référentiel de formation des apprentis AFP est très différent de celui des apprentis CFC ?
- Si oui, ces différences vous semblent justifiées ?
- Vous pouvez me donner un exemple pour illustrer votre réponse ?

Pour Votre apprenti : (S'il ne veut pas me parler de son apprenti actuel, il peut repenser au précédent par exemple).

- Quelles sont les raisons qui ont amené votre apprenti à effectuer une AFP ?
- Et comment se passe sa formation dans le cadre scolaire ?
- Et au sein de l'entreprise ? → *Qu'est ce qui est le plus difficile avec votre apprenti ? Pouvez-vous me donner un exemple concret ?*

Au travers de cette question (situation concrète) parvenir à balayer ces questions de divers ordres :

Domaine relationnel	Transmission des connaissances
<ul style="list-style-type: none"> • Avec qui votre apprenti à la plus de contact dans l'entreprise ? • Pouvez-vous me parler de votre relation avec votre apprenti ? • Savez-vous comment cela se passe avec les autres personnes de l'entreprise ? 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous le sentiment de bien pouvoir transmettre les savoirs et savoir-faire du métier à votre apprenti ? • Comment le sentez-vous en tant que cuisinier ? • Ressentez-vous des manques dans sa formation pratique ? De quoi aurait-il besoin selon vous et comment améliorer cela concrètement?
<p>Son apprenti vie extra AFP</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaissez-vous son univers extra professionnel ? Que pouvez-vous en dire ? (Loisirs, famille, amis, etc.) • Selon vous, quelle place sa profession occupe-t-elle dans sa vie ? <p>Son apprenti est son futur :</p>	

- Comment percevez-vous l'avenir de votre apprenti ?
- Vous sentez-vous concerné par son avenir ?
- Comment le sentez-vous par rapport à la vie professionnelle ?

Conclusion :

- Les autorités cantonales (une personne) explique comprendre la réticence des patrons à former des jeunes AFP.
- Comment comprenez-vous cette affirmation ?
- Quelles sont, selon vous les raisons qui ont amenés cette personne à me dire cela ?
Etes-vous d'accord avec cela ?
- Si on résumait notre discussion en 5 mots, lesquels utiliseriez-vous ?
- Est-ce qu'il y aurait un ou plusieurs éléments qui vous semblent importants et que nous n'avons pas abordés ?
- **Remerciement et clôture de l'entretien**

Dossiers et Cahiers de Psychologie et Éducation parus

Dossiers de Psychologie et Dossier de Psychologie et Éducation

- N° 32 (1998) Relations interethniques et Interconfessionnelles au sein de la chrétienté.
(*I. Kampffmeyer*) fr. 6.--
- N° 33 (1988) Art & Psychologie. (*C. Rosselet-Christ*) fr. 6.--
- N° 34 (1988) Journées des chercheurs en psychologie. Société Suisse de Psychologie Neuchâtel 1-2 octobre 1987. (Série recherches)
(*A.-N. Perret-Clermont & M. Rousson*) fr. 4.--
- N° 35 (1988) A brief introduction to conversational analysis. (*N. Bell*) fr. 4.--
- N° 36 (1988) L'intersubjectivité en situation de test.
M. Grossen) - 482 pages)
paru chez Delval, Fribourg. fr. 48.--
- N° 37 (1989) Social Interactions and Transmission of Knowledge.
(*A.-N. Perret-Clermont & C. Pontecorvo*) fr. 8.--

- N° 38 (90/91) Statistiques et Sciences Humaines.
Notes de travail. (*L.-O. Pochon*) fr. 7.--
- N° 39 (90/91) Regards, interactions sociales et développement cognitif chez l'enfant de 6 à 10 ans dans des épreuves opératoires piagétienne. (*A. Brossard*) fr. 40.--
- N° 40 (1991) Sciences humaines et démarche qualité. Actes du colloque du 13.12.90 à Neuchâtel.
(*A. Ripon, S. Mercati, I. Lapouge & F. Tapenoux*) fr. 7.--
- N° 41 (1992) Quand des enfants et des adolescents volent à l'étagage : regards et réactions.
(*D. Golay Schilter*) fr. 8.--
- N° 42 (1992) Interazione sociale e sviluppo cognitivo: ricerche sul conflitto socio-cognitivo e lavori attinenti. (*A. Iannaccone*) fr. 8.--
- N° 43 (1993) Langages des sexes – De la procréation à la création. (*C. Rosselet-Christ*) fr. 8.--
- N° 44 (1994) La transmission du savoir dans le "Réseau d'Echanges de savoirs" de Strasbourg.
(*N. Muller*) fr. 10.--

N° 45 (1994)	Espace imaginaire, espace psychique et espace construit. (<i>C. Rosselet-Christ</i>)	fr. 8.--	N° 53 (1998)	Prof-Expert: une expérience d'enseignement assisté par ordinateur dans le cadre d'une formation pour adultes au Centre de Formation Professionnelle du Littoral Neuchâtelois. (<i>CPLN</i>) (<i>E. Bourquard</i>)	fr. 12.--
N° 46 (1996)	L'envie devant soi. (<i>T. Zittoun</i>)	fr. 15.--	N° 54 (1999)	Deafness and Intersubjectivity : an observational study of the construction of intersubjectivity in a test-situation. (<i>A. Van Loon</i>)	fr. 10.--
N° 47 (1996)	Colloque International "Penser le Temps" à l'occasion du Centième Anniversaire de la naissance de Jean-Piaget International Conference "Mind & Time" on the centenary of Piaget's Birth, Neuchâtel, 8-10 Sept.	fr. 12.--	N° 55 (2001)	Apprendre dans les réseaux d'échanges et de savoirs - Analyse au sein du réseau de Strasbourg. (<i>N. Muller</i>)	fr. 8.--
N° 48 (1997)	ANASTAT: Un système dédié à la gestion et à l'analyse de données paramétriques. (<i>L.-O. Pochon</i>)	fr. 8.--	N° 56 (2001)	Des ordinateurs à l'école enfantine. Reflets d'une année d'expérience dans le canton du Jura (1998-1999). (<i>M.-J. Liengme Bessire</i>)	fr. 6.--
N° 49 (1997)	Dire les sensations. Une analyse psychosociale des interactions entre des acupuncteurs et leurs patients. (<i>L. Oppizzi</i>)	fr. 15.--	N° 57 (2001)	Concevoir une formation par alternance: point de repère. (<i>J.-F. Perret</i>)	fr. 4.--
N° 50 (1998)	Approche psychosociale du développement cognitif dans le cadre de l'apprentissage scolaire. (<i>C. Damia</i>)	fr. 5.--	N° 58 (2001)	Tradition juive et constructions de sens. Une introduction à la transmission traditionnelle de l'herméneutique et à son utilisation contemporaine. (<i>T. Zittoun</i>)	fr. 10.--
N° 51 (1998)	La genèse d'une innovation pédagogique. Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique: l'Ecole Paidós à Mexico. (<i>T. Garduño Rubio</i>)	fr. 35.--	N° 59 (2003)	Les difficultés d'apprentissage. Diagnostic et traitement. (<i>S. Paín</i>)	fr. 17.--
N° 52 (1998)	Analyse psychosociale d'une consultation astrologique. (<i>A.-M. Holzer-Corfu</i>)	fr. 10.--			

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>N° 60 (2005) "Ce projet c'est le rêve!" Tic et élaboration d'un projet de formation professionnelle. L'imaginaire comme ressource. (<i>S. Padiglia</i>) fr. 9.--</p> <p>N° 61 (2005) "Piensan que somos niños de la calle" (« Ils pensent que nous sommes des enfants de la rue »). Devenir cireur de chaussures. Apprendre à travailler dans les rues de Cusco (Pérou). (<i>C. Matthey</i>) fr. 10.--</p> <p>N°62 (2007) Adolescence et distances. Monographie d'un projet d'enseignement partiellement à distance proposé à des apprentis maçons: le Progetto Muratori. (<i>S. Willemin</i>) fr. 18.--</p> <p>N° 63 (2008) Social comparison as social construction. Theory and illustration. (<i>J. B. Rijssman</i>) fr. 9.--</p> <p>N°64 (2008) Introduction aux problématiques de la formation professionnelle. (<i>J.-P. Gindroz</i>) fr. 9.--</p> <p>N°65 (2008) La boîte à outils. Un guide pour le temps des études. (<i>J.-P. Fragnière</i>) fr. 4.--</p> <p>N° 66 (2009) Trisomie 21 et témoignages d'autrui. Les personnes adultes porteuses de trisomie 21 font-elles confiance au témoignage d'informateurs inconnus? (<i>N. Terrier</i>) fr. 12.--</p> | <p>N°67 (2009) La reprise de formation universitaire: les enjeux du développement adulte. (<i>C. Miserez</i>) fr. 9.--</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Cahiers de Psychologie et cahiers de Psychologie et Education

		Etude des représentations et des attitudes d'élèves de deux classes de l'enseignement post-obligatoire neuchâtelois vis-à-vis de l'allemand et du dialecte alémanique. (<i>M. Nicolet</i>)
N° 27 (1988)	Le musée : un grand livre d'images ou un moyen spécifique de communication ou le pédagogue absent. (<i>J.-P. Jelmini</i>) Les handicapés physiques. Quelques réflexions sur un groupe marginalisé dans notre société. (<i>C. Greminger</i>) Les mécanismes de la communication didactique. (<i>M.-L. Schubauer-Leoni</i>) Rapports sur l'utilisation de nano-réseau. (<i>M. Grossen, L.-O. Pochon</i>)	N° 30 (1993) Conséquences théoriques et méthodologiques d'un changement d'unité d'analyse pour l'étude des interactions entre enfants en situations de co-résolution de problème. (<i>M. Grossen</i>)
N° 28 (1990)	Editorial : Prix Latsis décerné à A.-N. Perret-Clermont. Discours de réception du Prix Latsis. (<i>A.-N. Perret-Clermont</i>) De l'individualisme participatif protégé à la participation dans le monde de travail. (<i>M. Rousson</i>)	N° 31 (1994) Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation de l'ordinateur. (<i>L.-O. Pochon & M. Grossen</i>) Intersubjectivité et interaction avec l'ordinateur. (<i>P. Marro Clément & N. Muller</i>) Interactions socio-cognitives entre enfants sourds. (<i>J.-F. Perret, A.-C. Prélaz & A.-N. Perret-Clermont</i>)
N° 29 (1991)	Interactions sociales dans le développement cognitif : nouvelles directions de recherche. (<i>A.-N. Perret-Clermont, M.-L. Schubauer-Leoni & M. Grossen</i>) Qu'en est-il du Malaise des cadres de l'économie et de l'administration. (<i>M. Rousson, D. Ramaciotti & M. Manghi-Leoussi</i>)	N° 32 (1995) Un voyage "erasmien" au Portugal. (<i>N. Muller</i>) Quelles compétences la conception et la fabrication assistées par ordinateur requièrent-elles? Une étude de cas. (<i>J.-F. Perret, D. Golay Schilter, A.-N. Perret-Clermont & L.-O. Pochon</i>) Influence de la relation d'affinité affective sur le raisonnement moral. (<i>M. Dumont, A.-N. Perret-Clermont & E. Moss</i>)

N° 33 (1997)	<p>Laudatio des Prof. B. Inhelder et L. Pauli. Discours d'ouverture du Colloque International. (A. Naef)</p> <p>Rapport sur le Colloque international "Penser le Temps / Mind and Time". (J.-M. Barrelet & A.-N. Perret-Clermont)</p> <p>Action, interaction et réflexion dans la conception et la réalisation d'une expérience pédagogique : l'Ecole Paidos à Mexico. (T. Gardunio Rubio)</p> <p>Quand le défi est appelé intégration... Parcours de la personnalisation et de socialisation de jeunes "Italo-suisses". (V. Cesari Lusso)</p> <p>Note sur la notion de conflit socio-cognitif. (T. Zittoun avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont & F. Carugati)</p>	N° 35 (1999)	<p>Dimensions institutionnelles, interpersonnelles et culturelles d'un dispositif pour penser et apprendre. (N. Muller & A.-N. Perret-Clermont)</p> <p>L'objet en discussion: approche psychosociale et interlocutoire de résolution de problèmes. (P. Marro Clément)</p> <p>Apprendre et enseigner avec efficience à l'école. Approches psychosociales des possibilités et des limites de l'apprentissage en situation scolaire classique. (A.-N. Perret-Clermont)</p> <p>Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (Octobre 1998-septembre 1999)</p>
N° 34 (1998)	<p>Discours prononcé à l'occasion de la pose d'une plaque sur la maison natale de Jean-Piaget. (A.-N. Perret-Clermont)</p> <p>Le partenaire comme enseignant ou comme interlocuteur : une analyse expérimentale et interlocutoire. (P. Marro Clément, A.-N. Perret-Clermont, M. Grossen & A. Trognon)</p> <p>Bagage culturel et gestion des défis identitaires. (T. Zittoun & V. Cesari Lusso)</p> <p>Note de lecture : <i>Le cerveau et l'âme</i> de Georguyï Tchelpanov. (M. Tchoumakov & T. Zittoun).</p> <p>Négociation des identités et des significations dans des situations de transmission de connaissances. (N. Muller)</p>	N° 36 (2000)	<p>Enjeux identitaires et apprentissages dans une situation de formation interculturelle. (N. Muller).</p> <p>L'entretien de recherche dans l'étude des processus identitaires de jeunes issus de la migration. Questions méthodologiques et épistémologiques. (V. Cesari Lusso)</p> <p>Concepts, learning, and the constitution of objects and events in discursive practises. (R. Säljö)</p> <p>Rapport d'activité du Séminaire de Psychologie. (octobre 1999 – septembre 2000)</p>

N°37 (2002)	<p>Hommage à Philippe Muller.</p> <p>Engendrements symboliques. Devenir parent: le choix du prénom. (<i>T. Zittoun</i>)</p> <p>La naissance et le voyage d'un projet de formation. Négociations des significations et des pratiques dans un programme suisse de formation d'adultes. (<i>N. Muller</i>)</p> <p>Rapport d'activité de l'Institut de Psychologie. (octobre 2000 – septembre 2001)</p>	N°40 (2004)	<p>Hommage à Michel Rousson.</p> <p>Le développement des supports multimédia pour l'enseignement et la formation vu comme un processus d'apprentissage. (<i>L.-O. Pochon, S. Lambolez, A.-N. Perret-Clermont, I. Ghodbane & A. Maréchal</i>)</p> <p>Rapport d'activité: (octobre 2003 - septembre 2004)</p>
N° 38 (2003)	<p>Réussite de l'intégration scolaire des jeunes portugais. Quelles ressources psychosociales? (<i>K. Darbellay & V. Cesari Lusso</i>)</p> <p>Nice designed experiment goes to the local community. (<i>N. Muller Mirza, A. Baucal, A.-N. Perret-Clermont & P. Marro</i>)</p> <p>Rapport d'activité. (2001-2003)</p>	N° 41 (2005)	<p>Sur le chemin du monde adulte : un pont virtuel entre l'école et la maison. Regards de familles, regard de chercheur. (<i>S. Willemin, S. & A.-N. Perret-Clermont</i>)</p> <p>Re-constructions religieuses en périodes de transition: remaniements de l'identité religieuse chez de jeunes adultes. (<i>T. Zittoun</i>)</p> <p>Enquête à l'EASA-AWARD 2004. Quelles caractéristiques "techniques et pédagogiques", manifestent une avancée novatrice? Travaux Pratiques 2 et 3. Sous la dir. d'A.-N. Perret-Clermont. (<i>J. Zermatten & P. Pfister</i>.)</p> <p>Argumenter et apprendre: quelques conclusions et pistes du projet DUNES. (<i>N. Muller Mirza</i>)</p> <p>Rapport d'activité. (octobre 2004 - septembre 2005)</p>
N° 39 (2003)	<p>Jouer et l'expérience culturelle de l'adulte. (<i>T. Zittoun</i>)</p> <p>Quelques repères historiques et culturels concernant les NTIC et leur usage dans l'éducation et la formation. (<i>L.-O. Pochon</i>)</p>		

N°42 (2006)	<p>A l'aube de changements.... (A.-N. Perret-Clermont)</p> <p>Le père Noël en exil: significations et pratiques de la fête de Noël en situation migratoire. (N. Muller Mirza)</p> <p>Apprendre (avec) les progiciels. Entre apprentissages scolaires et pratiques professionnelles. (L.-O. Pochon)</p> <p>Rapport d'activité Institut de Psychologie. (octobre 2005 – août 2006)</p>	<p>Les stratégies - apprises et spontanées - de prise de rendez-vous par téléphone. (S. Lambolez)</p>
N°43 (2008)	<p>Des connaissances en transition. (T. Zittoun)</p> <p>Les Indiens ont-ils une âme? Rapport à l'altérité, compétences dialogiques et apprentissage. (N. Muller Mirza)</p> <p>Le partage des jouets en crèche... une question de propriété? (R. Rosciano)</p> <p>Les interactions asymétriques en famille: analyse qualitative du conflit verbal dans les conversations à table. (F. Arcidiacono)</p> <p>An exploratory study of the everyday lives of Italian families: household activities and children's responsibilities. (F. Arcidiacono & C. Pontecorvo)</p> <p>Rapport d'activité Institut de psychologie et éducation. (octobre 2006 – août 2007)</p>	<p>N° 45 (2009)</p> <p>Allocution de la Cérémonie des 25 ans du Prix Latsis. (A.-N. Perret-Clermont)</p> <p>The discursive construction of early adolescents' identity within family conversations. (F. Arcidiacono)</p> <p>Analyse interlocutoire d'une tâche collective méditatisée par ordinateur: entre collaboration et rapport de force. (A. Kohler)</p> <p>L'usage de ressources symboliques. Leçon inaugurale. (T. Zittoun)</p> <p>Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2008 - août 2009)</p>
N° 44 (2008)	<p>Education supérieure: La Suisse en course de rattrapage. (H. Gilomen)</p> <p>Client-lawyer coopération in the construction of case. (F. Di Donato)</p>	<p>N° 46 (2010)</p> <p>Activité créative dans des contextes scolaires d'éducation musicale. (M. Giglio)</p> <p>Analyse psychosociologique d'une situation de travail à distance. (S. Lambolez)</p> <p>La médiation en tant que dialogue raisonnable. (S. Greco Morasso)</p> <p>Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2009 – août 2010)</p>

- N°47 (2011) Remise du doctorat honoris causa au Père Eric de Rosny (*L. Tissot*)
Social relationships and thinking spaces for growth. (*A.-N. Perret-Clermont*)
Social relations and the use of symbolic resources in learning and development. (*T. Zittoun*)
Rapport d'activités de l'Institut de psychologie et éducation (septembre 2010-août 2011)

Les commandes sont à adresser à:

Institut de psychologie et éducation
Faculté des lettres et sciences humaines
Université de Neuchâtel
Espace Louis-Agassiz 1
CH-2000 Neuchâtel (Suisse)

Les derniers numéros parus peuvent être également téléchargés sur le site:

http://www2.unine.ch/ipe/home/publications/cahiers_dossiers_de_psychologie_et_education

