



HAL
open science

Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V

Frédéric Fourchard, Amélie Courtinat-Camps, Sandrine Croity-Belz, Valérie
Capdevielle-Mougnibas

► **To cite this version:**

Frédéric Fourchard, Amélie Courtinat-Camps, Sandrine Croity-Belz, Valérie Capdevielle-Mougnibas. Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 2015, 44/3, pp.370-403. 10.4000/osp.4611 . hal-04190629

HAL Id: hal-04190629

<https://hal.science/hal-04190629>

Submitted on 29 Aug 2023

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

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

Diversité des pratiques tutorales des artisans maîtres d'apprentissage : le cas du recrutement et de la formation des apprentis de niveau V

Frédéric Fourchard¹

Maître de conférences, CUFR JF
CHAMPOLLION, Albi

Amélie Courtinat-Camps²

Maîtresse de conférences,
Université de Toulouse 2 Jean Jaurès

Sandrine Croity-Belz³

Professeure des Universités,
Université de Toulouse 2 Jean Jaurès

Valérie Capdevielle-Mougnibas⁴

Maîtresse de conférences,
Université de Toulouse 2 Jean Jaurès

Résumé

Cette contribution vise d'une part à étudier les motifs pour lesquels les maîtres d'apprentissage (MA) artisans recrutent des apprentis et d'autre part à repérer la diversité des pratiques tutorales qu'ils mettent en œuvre en matière de sélection et de formation. L'étude empirique menée auprès de 285 MA montre que si un des objectifs du recrutement est pour eux

1. Membre du Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation, PDPS – EA 1697, Université Toulouse 2 – Jean-Jaurès. Thèmes de recherche : construction identitaire à l'adolescence, représentations des adolescents en formation professionnelle initiale, citoyenneté, socialisation scolaire et professionnelle à l'adolescence. Contact : CUFR JF CHAMPOLLION, place de Verdun, 81000 Albi. Courriel : frederic.fourchard@univ-jfc.fr

2. Membre du Laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation. Thèmes de recherche : conditions de vie et de réussite des élèves de la formation professionnelle initiale, élèves à besoins éducatifs spécifiques, haut potentiel intellectuel, rapport au savoir et le sens de l'expérience scolaire. Contact : Université Toulouse 2 Jean Jaurès, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse cedex 09. Courriel : courtina@univ-tlse2.fr

3. Membre du laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation. Thèmes de recherche : transitions professionnelles, socialisation organisationnelle, orientation et la formation tout au long de la vie, insertion des femmes dans des métiers dits masculins. Courriel : scoity@univ-tlse2.fr

4. Membre du laboratoire Psychologie du développement et processus de socialisation. Thèmes de recherche : conditions de vie et de réussite des élèves de la formation professionnelle initiale, rapport au savoir, socialisation à l'adolescence. Courriel : capdevie@univ-tlse2.fr

de former une main-d'œuvre qualifiée, il répond aussi à des motifs de transmission du métier aux jeunes générations. Les résultats confirment que les entreprises présentent des formes diversifiées de pratiques tutorales dans des conditions d'accueil et de modes différents de socialisation.

Abstract

This paper aims both to study the reasons why apprenticeship masters recruit apprentices and to identify the diversity of tutorship practices implemented in selection and training. The empirical study of 285 apprenticeship masters shows that if a recruitment goal is to develop a skilled workforce, it also responds to patterns of transmission of the craft to younger generations. These results confirm that companies have various forms of tutorship practices in reception conditions and different modes of socialization.

MOTS-CLÉS : artisanat, formation par apprentissage, maître d'apprentissage, pratiques tutorales, pratiques de socialisation organisationnelle, recrutement des apprentis

KEYWORDS : *Craft, training apprenticeship, apprenticeship masters, tutorship practices, practices of organizational socialization, recruiting apprentices*

Introduction

En France, malgré la mise en place de politiques publiques fortement incitatives (quota de 4 % d'alternants dans les entreprises de plus de 250 salariés, primes à l'embauche, crédit d'impôt, exonération totale des charges sociales, exonération partielle des charges fiscales, etc.), la participation des entreprises au développement des formations par apprentissage reste limitée. Il s'agit principalement d'entreprises de moins de 50 salariés qui enregistrent 74 % des contrats d'apprentissage (Dares, 2015) (voir tableau 1).

Parmi elles, les très petites et moyennes entreprises (TPE) dont l'artisanat traditionnel est le plus représentatif jouent un rôle considérable notamment dans le bâtiment, les métiers de bouche, l'hôtellerie-restauration et les services aux particuliers. Elles ont accueilli en 2014 près de 53 % des apprentis (Dares, 2015). Si les artisans ont toujours existé, ils occupent aujourd'hui une position très spécifique dans l'espace social contemporain (Zarca, 1979). Selon la loi du 5 juillet 1996 relative au développement et à la promotion du commerce et de l'artisanat, l'appartenance au secteur de l'artisanat se fonde sur trois critères : la nature de l'activité exercée (activités de production, de transformation, de réparation

ou de prestation de service figurant sur une liste établie par décret en Conseil d'État), l'immatriculation au Répertoire des métiers et la taille de l'entreprise (moins de 10 salariés). La qualité d'artisan est réservée aux personnes physiques ou dirigeants de société justifiant, soit d'un diplôme (Certificat d'aptitude professionnelle, Brevet d'études professionnelles ou titre équivalent) ou d'un titre homologué dans le métier exercé soit d'une immatriculation au Répertoire des métiers pendant au moins six ans. Selon Zarca (1986), il existe plusieurs voies d'accession au statut d'artisan. Il distingue un « pôle patronal » où se concentrent la majorité des artisans-héritiers et un pôle ouvrier où dominent les artisans issus des classes populaires qui constituent une voie de promotion sociale. Pour ces deux groupes d'artisans, l'apprentissage a toujours constitué la principale filière de formation. Néanmoins, aujourd'hui, d'autres filières participent à l'accession à ce secteur d'activité. Ainsi, de nombreux diplômés des lycées professionnels n'hésitent pas à se mettre à leur compte ou encore de jeunes individus sans véritable formation tentent de plus en plus leur chance dans l'artisanat après avoir exercé plusieurs emplois salariés.

Tableau 1

Répartition des effectifs d'apprentis en fonction de la taille de l'entreprise (Dares, 2015)

Taille de l'entreprise	2009	2010	2011	2012	2013	2014
0 à 4 salariés	40.0	41.0	39.7	39.0	38.2	36.0
5 à 9 salariés	18.3	18.2	17.8	17.3	17.2	16.9
10 à 49 salariés	19.8	19.5	19.3	18.9	18.6	18.4
50 à 199 salariés	7.4	7.5	7.6	7.5	7.6	7.9
200 à 250 salariés	1.1	1.2	1.2	1.3	1.3	1.4
Plus de 250 salariés	13.4	12.8	14.4	16.0	17.2	19.3

Table 1

Distribution of apprentices depending on the size of the company (Dares, 2015)

Cette contribution vise à apporter un éclairage sur la participation de ce groupe social au développement de l'apprentissage et à la formation des apprentis. Les recherches sur les modalités de recrutement des apprentis

sont rares (Kergoat, 2002, 2015 ; Moreau, 2015). Ils montrent que la sélection des apprentis apparaît peu régulée par les pouvoirs publics. Elle fonctionne à partir de règles obscures, fortement inégalitaires voire discriminatoires qui sont très similaires à celles en vigueur sur le marché du travail et qui sont souvent mal maîtrisées par les jeunes et leurs familles (Pirus, 2013). Dans un contexte où les artisans assument une part considérable du recrutement des apprentis, nous avons souhaité étudier, d'une part, les raisons pour lesquelles ils choisissent de recruter un apprenti puis montrer d'autre part, quelles sont les modalités de formation et d'accompagnement à sa professionnalisation. Il s'agit ici d'analyser le rôle et la fonction de maître d'apprentissage (MA) actuellement définie par l'article L.117-3 du Code du travail. Même s'il convient de souligner un intérêt récent pour la question de l'exercice tutoral (Favreau, 2013 ; Fillietaz, 2010 ; Fillietaz, de Saint-Georges, & Duc, 2009), peu de travaux se sont en définitive intéressés aux spécificités de la fonction de tuteur exercée par la personne, qui, au sein de l'entreprise a en charge la formation de l'apprenti (Favreau, 2013 ; Favreau & Capdevielle-Mougnibas, 2013 ; Kunégel, 2011). Cette fonction peut être assurée par l'ensemble du personnel de l'entreprise. Il suffit qu'il soit titulaire d'un diplôme ou d'un titre au moins égal à celui préparé par l'apprenti ou qu'il justifie d'un minimum de trois années d'expérience professionnelle en relation avec la qualification visée par le diplôme. S'il dispose de plus de cinq ans d'expérience, les conditions liées au diplôme peuvent être assouplies. En comparaison avec des pays frontaliers comme l'Allemagne ou la Suisse, en France, le MA n'a pas la possibilité de se référer à un cahier des charges précis des situations d'apprentissage, où les objectifs de la formation sont clairement identifiés et définis de manière spécifique pour chacun des deux partenaires de l'alternance (Imdorf, Granato, Moreau, & Waardenburg, 2010).

Notre ambition est d'étudier les processus de socialisation organisationnelle et professionnelle mis en œuvre par les artisans-maîtres d'apprentissage (artisans-MA) dans les situations de formation de nouveaux apprentis en entreprise. Notre intérêt va donc se centrer sur les entreprises de moins de dix salariés qui accueillent des jeunes apprentis et plus précisément sur la façon dont les maîtres d'apprentissage participent différemment, *via* leurs pratiques tutorales, au processus d'intégration organisationnelle et de formation au métier.

Après avoir présenté la controverse qui, dans le champ de la psychologie, organise les travaux portant sur l'entrée dans les organisations et la socialisation au travail, nous présenterons la stratégie de recherche et les résultats d'une étude extensive réalisée par questionnaire auprès de 305 artisans-MA.

Problématique et hypothèses

Dans le champ des recherches sur la socialisation au travail, nombre de travaux se sont centrés sur la description de pratiques d'accueil, de formation et d'aide à l'insertion de nouveaux recrutés mises en œuvre par les entreprises (pour une revue, voir Lacaze & Fabre, 2009 ; Van Maanen & Schein, 1979). Pour la plupart, ces approches modélisent ces pratiques en matière de « tactiques » de socialisation : par exemple, des pratiques *formelles* (*versus informelles*) qui visent à transmettre isolément les informations professionnelles au nouveau venu avant de l'intégrer au sein de l'équipe ; ou encore, les tactiques « sérielles » (« **versus** disjointes ») qui supposent l'attribution d'un « mentor » – tuteur, parrain – afin d'aider le nouveau à trouver des repères dans le modèle de rôle ainsi proposé (Almudever & Le Blanc, 2006). Inscrits dans des problématiques de Gestion des ressources humaines (GRH), ces types de dispositifs standardisés ont pour finalité l'adaptation du jeune recrue au fonctionnement et normes de l'organisation de travail. Ainsi, ce sont les modalités prescrites des dispositifs qui sont essentiellement considérées comme à même d'orienter les pratiques des tuteurs et plus globalement le processus de socialisation organisationnelle du novice. Relevant d'une conception déterministe et normative du processus de socialisation, ces travaux, qui théoriquement concernent tous les contextes organisationnels – de formation ou de travail – négligent le rôle des individus (Lacaze & Fabre, 2009) et, en ce sens, font l'impasse sur les significations que les acteurs de l'organisation accordent aux modalités de socialisation qu'ils mettent en œuvre (Almudever, Croity-Belz, & Hajjar, 1999 ; Baubion-Broye & Hajjar, 1998). Or, pour ces acteurs, les pratiques d'insertion et de formation des nouveaux peuvent avoir d'autres finalités que celles inhérentes à des enjeux rationnels et stratégiques en faveur des intérêts organisationnels. Notons que les « pratiques », décrites ici en matière d'actions, de comportements et de règles instrumentées, renvoient à « l'agir professionnel » (Altet, 2002, p. 33). Loin d'une conception positiviste de « l'agir humain » réduit aux seuls comportements observables, comprendre cette pratique professionnelle suppose de prendre en compte les processus subjectifs qui la sous-tendent.

Dès lors, notre propos s'inscrit dans une posture épistémologique socioconstructiviste qui pose comme incontournable la prise en compte du point de vue de l'acteur c'est-à-dire du sens qu'il donne à son expérience (Malrieu, 2003). Dans cette approche, les pratiques seraient la « trace » laissée par l'activité des sujets, qu'il s'agit d'examiner afin de pouvoir en comprendre la genèse (Clot, 1997).

Si la socialisation ne peut être réduite à la conception d'un sujet passif, elle n'est pas non plus unilatérale. Bien que rares, certains travaux, inscrits dans une perspective interactionniste, ont évoqué l'idée selon laquelle les relations entre l'agent socialisateur et la nouvelle recrue contribuent à la socialisation du nouveau autant qu'elle engage à son tour l'agent socialisateur dans un processus de socialisation (Perrot & Roussel, 2009). On peut noter la question originale de Feldman (1976), qui, au final, est de savoir qui, dans ce processus de socialisation mutuelle, socialise qui ? En d'autres termes, les pratiques de socialisation des jeunes recrues mises en œuvre par les « tuteurs » contribuent aussi à leur propre développement professionnel. Toutefois, dans ces travaux, la conception d'un sujet « agent » et non « acteur » laisse à penser que la finalité de la socialisation reste avant tout normative et vise à assurer un bon fonctionnement organisationnel. Notons aussi, que les pratiques de socialisation ne sont examinées que dans le seul cadre de l'organisation et dans une temporalité réduite à l'ici et maintenant.

La conception d'une socialisation plurielle et active (Baubion-Broye, Dupuy, & Prêteur, 2013 ; Baubion-Broye, Malrieu, & Tap, 1987 ; Beaumatin, Baubion-Broye, & Hajjar, 2010) permet de dépasser les limites précédemment énoncées en proposant une modélisation dialectique de la socialisation reconnaissant un sujet acteur de sa propre expérience.

La socialisation y est définie sur un double versant : celui de l'« acculturation », relevant de l'apprentissage et de l'intériorisation des valeurs, des normes et schémas d'action en vigueur dans les milieux d'insertion des sujets, et celui de la « personnalisation », renvoyant à l'effort plus ou moins conscient des individus, pour « restructurer les systèmes d'attitudes, et les cadres de références élaborés dans les pratiques de l'éducation » (Malrieu, 2003).

Dans cette approche, la prise en compte de la pluralité des milieux de vie du sujet se double de la prise en compte des différentes temporalités – passé, présent, avenir – dans lesquelles se déploient ses conduites. Sous le postulat de l'intersignification des conduites, comprendre les pratiques professionnelles suppose de les examiner :

- au plan synchronique, dans les relations que le sujet instaure entre ces conduites professionnelles et celles qu'il développe dans ses autres domaines de vie (vie familiale, sociale, personnelle, associative, etc.) ;
- au plan diachronique, dans les relations qu'il instaure entre ces conduites et celles qu'il a développées ou souhaite développer dans d'autres temporalités que le seul présent.

Dans cette perspective, la mise en œuvre par les tuteurs de pratiques de socialisation – organisationnelle et professionnelle – de jeunes recrues ne constitue pas une réponse passive et adaptative aux attentes de l'entreprise ou issues des politiques en matière de formation professionnelle, mais elles prennent sens pour le tuteur au regard de sa propre histoire (e.g. de formation, d'apprenti lui-même, etc.), des possibles qu'il souhaite voir advenir (e.g. développement de liens avec le CFA) ainsi que des valeurs personnelles et professionnelles auxquelles il adhère (e.g. valeurs de transmission du métier spécifiques à l'artisanat).

En ce sens, la pratique tutorale contribue certes à la socialisation du jeune apprenti mais serait aussi source de développement personnel et professionnel du tuteur.

Dans le champ spécifique de l'artisanat, où valeurs et traditions liées au métier sont des enjeux importants de la socialisation (Zarca, 1979), des travaux récents se sont notamment intéressés aux pratiques tutorales et à leur rôle dans les processus de socialisation organisationnelle et professionnelle des jeunes en formation (Cohen-Scali, 2010). Les études spécifiques sur les pratiques tutorales (Filliettaz, de Saint Georges, & Duc, 2009 ; Kunegel, 2011) ont l'intérêt de mettre l'accent sur les modes et la qualité des interrelations entre apprenti et MA, et plus précisément sur la fonction de ce binôme dans la dynamique d'apprentissage et de transmission du métier dont la fonction est d'éveiller le désir de chacun de jouer son rôle : apprendre, transmettre (Filliettaz et al., 2009 ; Geay, 2007). Néanmoins, ces études sont centrées sur les processus d'apprentissage en jeu dans cette dynamique d'interaction plutôt que sur les pratiques tutorales proprement dites (Favreau, 2013). En outre, si les motifs du recrutement sont souvent décrits dans la littérature (Imdorf et al., 2010 ; Moreau, 2003 ; Ramé & Ramé, 1995), peu de travaux ont examiné les pratiques effectives de sélection (Imdorf, 2007 ; Kergoat, 2002). En ce qui concerne les pratiques tutorales en matière de formation, Favreau (2013) montre que les modes d'exercice de la fonction tutorale se caractérisent par leur extrême hétérogénéité, ce qui rend les pratiques des tuteurs dans les entreprises complexes à examiner.

Au regard du questionnement qui oriente notre étude, nous faisons l'hypothèse d'une variabilité et d'une diversité des pratiques tutorales en matière de sélection et de formation d'apprentis. Nous posons aussi que cette variabilité est à mettre en lien avec les raisons pour lesquelles le MA recrute un apprenti. Afin d'examiner ces deux hypothèses, nous nous proposons, à partir d'une étude empirique menée auprès de MA, de décrire et de catégoriser la diversité observée

des pratiques tutorales. Il s'agira ensuite de rendre compte de cette diversité en examinant les raisons qui ont incité les MA à s'engager dans ce processus de sélection et de formation.

Méthode

Participants et procédure de recueil des données

L'étude a été menée auprès de 305 MA qui exercent dans des entreprises de moins de 10 salariés de deux régions françaises, Normandie et Midi-Pyrénées, de plusieurs grands secteurs traditionnels de l'artisanat. 37 % travaillent dans les métiers de bouche (boulangerie, pâtisserie, boucherie, etc.), 15 % dans le bâtiment (métiers du gros œuvre, métiers du second œuvre et de la finition, métiers de l'équipement technique et électrique), 44 % dans les services et les métiers relatifs aux soins à la personne et aux biens (coiffure, esthétique, fleuriste, etc.) et 5 % dans la mécanique.

Le choix des deux zones géographiques est lié à l'implantation des équipes de recherche⁵ dans ces deux régions, sensibilisées à la problématique des MA. Ce choix explique également la surreprésentation de secteurs professionnels dans ces deux zones géographiques.

Le recueil des données par questionnaire s'est déroulé sur une période allant de janvier à juin 2012, et a consisté à solliciter les MA soit individuellement (technique du « porte-à-porte »), soit à l'occasion de salons voire directement au siège de leur entreprise (Favreau, 2013).

Dans une première étape de l'analyse des résultats, nous avons sélectionné parmi l'ensemble des 305 questionnaires recevables, les MA qui déclarent recruter eux-mêmes les apprentis dont ils assurent la formation, soit 285 questionnaires retenus, représentatifs de notre population de référence.

5. Cette étude a bénéficié d'un financement par la Région Midi-Pyrénées dans le cadre de l'appel à projet « Sciences humaines et sociales 2011 ». Elle a donné lieu à la publication d'un rapport scientifique intitulé *Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V* (V. Capdevielle-Mougnibas, V. Cohen-Scali, A. Courtinat-Camps, M. de Léonardis, C. Favreau, F. Fourchard, N. Garric, & M. Huet-Gueye, 2013). Nous souhaitons vivement remercier Cécile Favreau, docteur en psychologie, membre de l'équipe PDPS et Valérie Cohen-Scali, CNAM, INETOP pour leur participation au recueil de données.

Instruments

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude a été construit par Favreau (2009 ; 2013) et consultable en ligne *via* le lien <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00989934> ; il s'intitule « Être maître d'apprentissage aujourd'hui » et comporte 40 questions réparties en 179 items ; l'ensemble des questions est structuré selon cinq rubriques, qui ont été validées au cours d'une étude exploratoire (Favreau, 2009, 2013) :

- La première rubrique concerne les données socioprofessionnelles et biographiques des artisans interrogés (sexe, âge, niveau d'étude, brevets et titres, formation professionnelle initiale (apprentissage ou voie scolaire), lieu de l'entreprise, nombre de salariés et d'apprentis, connaissance de rupture de contrat, patron / salarié, créateur / repreneur d'entreprise, issu ou non d'une famille d'artisan) ;
- La deuxième rubrique vise à appréhender les représentations de la fonction tutorale et des pratiques inhérentes à cette fonction ; les motifs de recrutement et de formation, les modes d'exercices mis en œuvre, les difficultés rencontrées ;
- Les trois autres rubriques concernent les représentations des MA au sujet des apprentis mais également leur relation mutuelle, ou encore certaines dimensions du rapport au savoir, du rapport à l'école ou du sens de l'expérience scolaire. Celles-ci ne seront pas prises en compte car il s'agit de se centrer uniquement sur le point de vue des MA à propos de leurs pratiques.

Nous retiendrons pour notre étude les réponses fournies par les MA aux deux premières rubriques. La première, comme indiqué, permet de recueillir des données socio-biographiques. La seconde se décline en deux sous-rubriques qui permettent d'appréhender :

- les raisons de recrutement d'un apprenti de niveau V par le MA ;
- leurs pratiques tutorales déclarées.

Les raisons de recrutement d'un apprenti

Les raisons de recrutement ont été étudiées à partir de la question « Pourquoi en règle générale recrutez-vous un (des) apprenti(s) ? » Afin de répondre à cette question, 17 items ont été proposés aux MA qui se répartissent en cinq types de raisons de recrutement (Favreau, 2013) ; nous ne mentionnons qu'un seul exemple d'item pour chacune des rubriques :

Les raisons économiques liées à la logique de production de l'entreprise (5 items), comme « un marché de l'emploi peu favorable à l'embauche d'un salarié ».

Les raisons plus altruistes où les MA expriment un intérêt plus centré sur l'apprenti (3 items), comme par exemple, « contribuer à la lutte contre le chômage des jeunes ».

Celles centrées plutôt sur le développement du MA (5 items), comme « le plaisir de transmettre ses connaissances et son savoir-faire ».

Celles visant à transmettre la tradition de l'artisanat (1 item).

Des motifs plus secondaires ne reflétant pas un motif de recrutement défini comme étant positif, fondé sur un objectif précis (3 items) comme « rendre service à un collègue, un ami, un membre de la famille ».

Pour chacun des 17 items, il est attendu que le MA se positionne sur une échelle en 4 points (1 = pas du tout d'accord à 4 = tout à fait d'accord).

Les pratiques tutorales de sélection et de formation

Les pratiques tutorales déclarées ont été appréhendées à partir de 46 items, avec des modalités de réponses en 4 points (allant de 1 = jamais à 4 = toujours) qui permettent d'identifier 7 groupes de pratiques différentes (Favreau, 2013) et pour lesquelles nous ne mentionnons qu'un seul exemple :

Les pratiques de recrutement des apprentis (6 items) du type « demander une lettre de motivation à l'apprenti » ;

Les pratiques en lien avec le CFA (14 items) telles que « en cas de difficulté avec l'apprenti, vous appelez le CFA » ;

Les pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise (11 items) comme, « Au début de la formation vous lui demandez de vous observer sans lui confier de travail » ;

Les pratiques centrées sur la transmission des valeurs de l'artisanat (2 items) telles que « Vous évoquez et vantez les valeurs de l'artisanat avec l'apprenti » ;

Les pratiques centrées sur la formation personnelle du MA (2 items) comme par exemple, « Vous lisez des articles consacrés au rôle du MA » ;

Les pratiques centrées sur l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise (7 items) comme « Vous organisez les tâches de l'apprenti en fonction de son niveau de compétence » ;

Les pratiques centrées sur la prise en compte des autres sphères de vie de l'apprenti et s'inscrivant dans le cadre d'une socialisation extraprofessionnelle (4 items), comme par exemple « Vous partagez avec lui des activités en dehors des heures de travail ».

Ces items permettent d'identifier la diversité des pratiques de formation au travers d'une analyse de la nature de ces pratiques déclarées pour aboutir à la construction d'une typologie.

Modes d'analyse

Pour identifier et caractériser différentes classes de pratiques tutorales, nous avons mené des analyses multivariées à partir des réponses aux questions relatives aux pratiques déclarées.

Afin de réduire le nombre des observations, nous avons réalisé une classification hiérarchique ascendante (CHA) (Evrard, Pras, & Roux, 2003). Celle-ci permet de produire des suites de partitions en classes emboîtées, l'objectif étant le regroupement des observations en classes homogènes et différenciées. Le statut des indicateurs habituellement retenus étant de différente nature, nous avons au préalable réalisé une analyse factorielle des correspondances multiples (ACFM), qui a été considérée comme la méthode de codage optimal (Evrard et al., 2003), afin de structurer l'ensemble de nos variables. En outre, utiliser les facteurs issus d'une ACFM pour réaliser une CHA permet d'introduire un système de pondération et de remédier au problème de l'existence de liaisons entre les variables choisies. En effet, si certaines variables sont corrélées, le calcul des distances entre variables de la CHA en est affecté.

Après avoir examiné les valeurs propres (règles de Kaiser) et leur courbe (test du coude de Cattell) ainsi que les contributions aux différents axes factoriels, nous avons retenu les deux axes principaux :

- le premier axe reflète la coopération avec le CFA et la formation personnelle du maître d'apprentissage ;
- le second axe oppose des pratiques de recrutement des apprentis qui reposent sur un dépôt de dossier (demande de bulletins scolaires, de lettre de motivation, etc.) à des pratiques de recrutement moins formelles (rencontre avec les parents).

Les deux axes de l'ACFM ont été standardisés au cours de la classification.

L'étape suivante (CHA) nous a amenés, à partir de l'analyse du dendrogramme à retenir 3 classes, que nous allons présenter ensuite (voir tableau 3).

La dernière étape de consolidation par la méthode des « k-means » entraîne l'exclusion de 67 observations (soit 23.5 % des observations). En effet, cette étape a pour but de rendre chaque groupe plus homogène. Pour cela nous utilisons la méthode des « k-means » en fixant au départ le centre

de chaque classe par le centre de gravité des classes précédemment obtenues. Les distances entre chaque individu et chaque centre sont ensuite calculées. Chaque individu est affecté au centre le plus proche. À chaque étape le barycentre de chaque classe est recalculé. Une fois que les centres sont stables la procédure s'arrête. Les individus trop éloignés sont de fait supprimés de la classification.

Ici, sur les 285 observations de départ, 67 ne sont pas affectées à un groupe (soit 23.5 % d'entre elles). Toutefois, cela permet d'améliorer la classification (Cubic Clustering Criterion = 2.017).

Résultats

La présentation des résultats s'organise en trois temps. Dans un premier temps, nous décrirons les principales raisons de recrutement des apprentis par les MA afin de proposer dans un deuxième temps une typologie des pratiques tutorales déclarées. Enfin, nous examinerons à partir d'analyses bivariées les relations entre les raisons de recrutement d'un apprenti et la diversité observée de ces types de pratiques.

Raisons de recrutement d'un apprenti de niveau V

Les raisons de recrutement d'un apprenti sont réparties de manière descriptive dans le tableau 2 ci-dessous ; signalons d'emblée que 95 % des MA souhaitent perpétuer la tradition de l'artisanat.

Recrutement et logique socio-économique de l'entreprise

Les MA indiquent recruter des apprentis majoritairement pour former un jeune aux besoins de l'entreprise et le garder (82 % d'entre eux répondent favorablement à cette affirmation), et de façon moindre en raison du coût réduit de l'embauche d'un apprenti (pour 64 % d'entre eux). Ceci étant, en ce qui concerne le fait de recruter des apprentis en raison du marché de l'emploi peu favorable à l'embauche d'un salarié, les avis sont plus mitigés puisque près de 53 % des MA interrogés ne sont pas d'accord avec cette logique. La difficulté à trouver de la main-d'œuvre qualifiée n'apparaît pas comme un mobile de recrutement pour deux tiers d'entre eux (67 % ne sont pas d'accord avec cette affirmation).

Tableau 2

Raisons du recrutement des apprentis

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord	N
Raisons économiques liées à la logique socio-économique de l'entreprise					
Pour former un jeune aux besoins de l'entreprise et le garder	/	49 17.9 %	155 56.6 %	70 25.5 %	274
En raison du coût réduit de l'embauche d'un apprenti	36 13.4 %	60 22.4 %	126 47.0 %	46 17.2 %	268
En raison du marché de l'emploi peu favorable à l'embauche d'un salarié	31 11.5 %*	111 41.3 %	91 33.8 %	36 13.4 %	269
Parce que vous n'arrivez pas à trouver de la main-d'œuvre qualifiée	65 23.9 %	118 43.4 %	89 32.7 %	/	272
Raisons altruistes centrées sur le jeune					
Parce que vous voulez aider un jeune à avoir son diplôme	/	25 9.1 %	162 58.7 %	89 32.2 %	279
Parce que vous voulez aider un jeune à s'en sortir	/	69 25.4 %	150 55.1 %	53 19.5 %	272
Pour contribuer à la lutte contre le chômage des jeunes	/	82 30.5 %	144 53.5 %	43 16.0 %	269
Raisons centrées sur la transmission du métier et le développement professionnel et personnel du MA					
Pour le plaisir de transmettre vos connaissances et votre savoir-faire	/	10 3.6 %	140 50.9 %	125 45.5 %	275
Parce qu'il est intéressant d'être en contact avec des jeunes	/	26 9.6 %	175 64.3 %	71 26.1 %	272

Par goût pour la formation des jeunes	/	34 12.6 %	169 62.8 %	66 24.5 %	269
Pour apporter à votre vie professionnelle une dimension enrichissante et intéressante	/	43 15.6 %	171 62.2 %	61 22.2 %	275
Pour que votre expertise soit reconnue dans le métier	/	100 38.5 %	116 44.6 %	44 16.9 %	260
Les motifs secondaires de recrutement					
Pour bénéficier d'un coup de main au sein de l'entreprise	/	39 14.3 %	154 56.6 %	79 29.0 %	272
Pour ne pas être seul dans votre travail	51 18.8 %	108 39.9 %	80 29.5 %	32 11.8 %	271
Pour rendre service (à un collègue, un ami, un membre de la famille)	149 55.4 %	79 29.4 %	41 15.2 %	/	269

Table 2*Reasons for recruiting apprentices**Les raisons « altruistes » dans le recrutement des apprentis*

En ce qui concerne les raisons centrées sur le jeune, une très forte majorité de MA (plus de 90 %) s'accorde à dire qu'ils recrutent des apprentis parce qu'ils souhaitent aider des jeunes à obtenir un diplôme. Près de 75 % expriment une volonté d'aider un jeune à s'en sortir, sans pour autant que cela apparaisse clairement comme une volonté de lutter contre le chômage des jeunes (30 % sont en désaccord avec cette idée).

Les raisons du recrutement centrées sur la transmission du métier et le développement personnel et professionnel du MA

Les items liés aux raisons de recrutement par intérêt personnel recueillent une adhésion très forte de la part des MA. Plus de 95 % d'entre eux indiquent recruter des apprentis pour le plaisir de transmettre leurs connaissances et leur savoir-faire, près de 90 % parce qu'il est intéressant d'être en contact avec des jeunes ou

par goût pour la formation de ce type de public et près de 85 % des MA indiquent recruter des apprentis pour apporter à leur vie professionnelle une dimension enrichissante et intéressante. Ceci étant, plus de 60 % des MA interrogés soulignent une volonté de reconnaissance de leur expertise dans le métier.

Les motifs secondaires qui amènent le MA à recruter

Enfin, en ce qui concerne les motifs plus secondaires et externalisés, 86 % des MA déclarent recruter leurs apprentis pour bénéficier d'un coup de main au sein de l'entreprise. Par ailleurs, 40 % d'entre eux sont en accord pour dire que cela aide à lutter contre la solitude dans le travail et 15 % justifient le recrutement par la seule volonté de rendre service à un tiers de son entourage.

Ces résultats descriptifs sur les raisons de recrutement tendent à montrer que le recrutement relève d'une démarche volontaire qui est rarement le fruit du hasard ou d'une occasion qui se présente.

Présentation de la typologie des « pratiques tutorales déclarées »

La répartition des effectifs est de 25 % dans la classe 1, 12.4 % dans la classe 2 et 62.6 % dans la classe 3. Rappelons ici que la typologie porte sur 218 MA, suite aux analyses réalisées.

Pour interpréter les classes, nous avons opéré un croisement des variables initiales avec les trois classes issues de l'analyse. Aussi, des tableaux croisés, associés à des tests du Khi^2 de Pearson (Kinnear & Gray, 2005), entre chacune des variables initiales et la variable de classification (comprenant trois modalités) ont été réalisés. Cette analyse permet de mettre en évidence les modalités caractéristiques [surreprésentation ⁶ de modalité(s)] de chacune des classes.

6. Ces résultats ne s'interprètent pas en matière d'effectifs mais en matière de sur / sous-représentation de telle ou telle caractéristique dans chacune des classes après examen des différences entre effectifs théoriques attendus et effectifs réels. Une surreprésentation d'une modalité ne signifie pas une majorité mais indique que c'est dans le groupe en question que l'on note la plus grande proportion de réponses à cette modalité.

Tableau 3

Croisement entre la variable de classification de la fonction tutorale et les dimensions relatives aux pratiques tutorales

	Cl. 1 (n = 55 ; 25 %)	Cl. 2 (n = 27 ; 12.4 %)	Cl. 3 (n = 136 ; 62.6 %)	F Valeur Sign. exacte
Pratiques de coopération avec le CFA				
En cas de difficulté avec l'apprenti, vous appelez le CFA	Toujours 23	Jamais 9.2	Souvent 8.4	76.588 < .000
Participer aux réunions de MA organisées par le CFA	Toujours 18.5	Jamais 18.1	Rarement 16.6	107.454 < .000
Aller au CFA rencontrer les formateurs	Toujours 20.6	Jamais 17.8	Rarement 19.1	119.62 < .000
Participer à l'évaluation de l'apprenti pour l'obtention du diplôme	Toujours 20	Jamais 9.2	Souvent 13	73.933 < .000
Les formateurs viennent en entreprise pour vous rencontrer	Toujours 13.3	Jamais 9.8	Souvent 10.6	56.689 < .000
Vous aménagez le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler les cours dispensés par le CFA	Toujours 12.2	Jamais 13.2	Rarement 11.5	64.436 < .000
Téléphoner au CFA pour s'informer sur la formation	Toujours 9.5	Jamais 14.5	Rarement 14.5	48.807 < .000
Appeler le CFA en cas d'absence de l'apprenti	Toujours 16	ND	Rarement 5.4	33.565 < .000
Pratiques visant à tenir compte de la formation dispensée par le CFA				
Discuter avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA	Toujours 20.3	Jamais / Rarement 9.9	Souvent 21.6	68.202 < .000
Se tenir informé du comportement de l'apprenti au CFA	Toujours 22.4	Jamais / Rarement 9.9	Souvent 12.1	67.934 < .000

Pratiques de recrutement visant la constitution d'un dossier de candidature écrit				
Demande de bulletins scolaires	Toujours 4.6	Jamais 6.9	ND	15.564 < .012
Demande de CV	Toujours 3.5	Jamais 6.4	ND	13.071 < .037
Pratiques de recrutement visant l'organisation d'un entretien				
Entretien avec les parents	Toujours 9.9	Jamais / Rarement 5.1	Souvent 5	14.312 < .006
Pratiques centrées sur la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise				
Au début de la formation vous le mettez de suite en situation de travail	Toujours 5.1	ND	Souvent 14.8	23.956 < .001
Activités d'accueil, réception, contact clientèle confiées à l'apprenti	Toujours 7	Jamais 6	Souvent 4.4	15.200 < .016
Sensibiliser le jeune aux risques inhérents au métier	Toujours 12.1	ND	Souvent 12.6	24.004 < .000
Pratiques de transmission des valeurs de l'artisanat				
Vous évoquez et vantez les valeurs de l'artisanat avec l'apprenti	Toujours 9	Jamais / Rarement 6.3	Jamais / Rarement 6.9	30.293 < .000
Montrer œuvres et ouvrages réalisés par des artisans à l'apprenti	Toujours 12.9	Jamais 6.1	Rarement 8.6	28.772 < .000
Pratiques de formation personnelle du MA				
Lire des articles consacrés au rôle du MA	Toujours 12.5	Jamais 10.9	Rarement 10	46.517 < .000
Lire les revues et informations envoyées par la Chambre des Métiers	Toujours 22.5	Jamais / Rarement 9.3 %	Souvent 18.5	65.508 < .000
Pratiques d'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise				
Aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA	Toujours 12.2	Jamais 13.2	Rarement 11.5	64.436 < .000

Dégager du temps pour la formation de l'apprenti	Toujours 15.1	ND	Souvent 11.6	35.629 < .000
Faire lire des revues techniques à l'apprenti	Souvent / Toujours 8.9	Jamais 10.5	Rarement 10.9	48.134 < .000
Pratiques extraprofessionnelles				
Vous partagez avec lui des activités en dehors des heures de travail	Souvent / Toujours 4	Jamais 6.9	Rarement 8.3	11.094 < .024
Il vous arrive d'aller le chercher ou ramener à son domicile	Souvent / Toujours 6.6	Jamais 7.1	Rarement 4.5	20.651 < .000
Discuter avec l'apprenti de sujets qui n'ont rien à voir avec la formation	ND	Toujours 5.1	Souvent 5.7	18.859 < .001
Avoir des contacts avec les parents de l'apprenti	Toujours 14.6	Jamais / Rarement 8.3	Souvent 10.2	40.598 < .000

Table 3

Crossing between the classification variable of tutoring and the dimensions of tutorship practices

Classe 1 : Des pratiques engagées dans la fonction de tuteur, l'artisanat et l'alternance

Au regard du tableau 3, la classe 1 ($n = 55$; 25.2 %) se distingue par le fait qu'au sein des « pratiques de coopération avec le CFA », la modalité de réponse « toujours » est surreprésentée à tous les items significatifs. Cette classe caractérise une pratique tutorale qui se veut proche du CFA par la participation aux réunions organisées par le CFA, par la prise d'informations auprès du CFA au sujet de la formation au CFA et l'aménagement du temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA. Non seulement ces MA tiennent compte de l'enseignement dispensé par le CFA pour organiser la formation de l'apprenti dans l'entreprise, mais ils se tiennent aussi à la disposition du CFA, n'hésitent pas à se déplacer ou à le contacter pour discuter du comportement du jeune au sein de l'entreprise et / ou du CFA.

Parmi les 3 items relatifs à « la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise », nous notons une surreprésentation des réponses « toujours ». Les MA caractéristiques de cette classe cherchent de manière systématique à mettre dès le début de la formation l'apprenti au travail, à lui confier des activités liées à la clientèle et à sensibiliser le jeune aux risques du métier. Il s'agit de l'initier à tous les aspects du métier.

Il y a également une surreprésentation de réponse « toujours » dans cette classe à propos des items relatifs à « la transmission des valeurs de l'artisanat ». Évoquer et vanter les valeurs de l'artisanat, montrer et faire visiter des œuvres et ouvrages font partie des pratiques tutorales systématiques des MA caractéristiques de ce profil.

Tous les MA ne semblent pas utiliser des pratiques d'autoformation, en particulier en ce qui concerne leur fonction de tuteur. En ce qui concerne la dimension « formation personnelle du MA », lire des revues et notes d'informations envoyées par la Chambre des métiers mais aussi des articles consacrés au rôle de MA est très caractéristique de cette classe. Cela témoigne encore de l'engagement de ce profil dans l'alternance et la prise en compte d'autres partenaires impliqués dans la gestion et l'organisation de l'apprentissage. Ces artisans font attention aux productions des organismes qui les représentent. Ils ont à cœur de se tenir informés des conditions d'exercice de leur profession. On peut peut-être aussi y voir l'indice d'un type de rapport à l'écrit spécifique, en tous les cas différent de celui de la classe 2 (qui indique ne jamais lire ces documents).

À propos de « l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise », la modalité de réponse « toujours » est surreprésentée. Les MA caractéristiques de cette classe indiquent dégager systématiquement du temps pour se rendre disponible pour la formation de l'apprenti, faire lire systématiquement des revues techniques à l'apprenti et aménager le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler les cours dispensés par le CFA.

Tout comme les précédentes dimensions, en ce qui concerne « la socialisation extraprofessionnelle », la modalité de réponse « toujours » est surreprésentée. Les pratiques tutorales exercées par les MA caractéristiques de cette classe sont basées sur une relation de proximité avec l'apprenti et de ses parents. En effet, il y a dans ce profil un partage d'activités en dehors des heures de travail entre le MA et l'apprenti. De même, il peut arriver aux tuteurs d'aller chercher l'apprenti à son domicile et d'avoir des contacts avec ses parents.

Concernant « les pratiques de recrutement », les sujets caractéristiques de cette classe demandent systématiquement à rencontrer la famille du jeune

qu'ils reconnaissent ainsi comme un des acteurs impliqués dans la formation du jeune. Ils fondent leur décision de recrutement sur la base d'un dossier contenant notamment des informations relatives au niveau scolaire. C'est donc selon un processus formalisé autour d'un dossier de candidature que les recrutements se font.

Il semble que cette classe 1 qui représente 25 % de l'effectif retenu se caractérise par des pratiques de formation centrées sur une forte prise en compte de leur fonction avec la représentation d'une forme d'apprentissage concerté avec l'apprenti, avec les familles et avec le centre de formation. Le recrutement est assez formalisé et précis et ces MA cherchent à impliquer très vite le jeune dans l'entreprise et lui transmettre les valeurs de l'artisanat. Enfin ils prennent le temps de se former et de s'informer sur leur profession et se rendent disponibles pour la formation de l'apprenti allant jusqu'à partager des activités en dehors des temps de travail ce qui témoigne de leur engagement dans cette fonction.

Classe 2 : Des pratiques sans organisation apparente mais un mode d'exercice centré sur l'apprenti

La classe 2 ($n = 27$; 12.4 %), se distingue par le fait qu'au sein de la dimension « des pratiques de coopération avec le CFA », la modalité de réponse « jamais » est surreprésentée. Cette classe est caractéristique des MA qui semblent séparer le monde de la formation de celui de l'entreprise. Ils ne développent en effet pas de contact avec le CFA (à travers des réunions ou des rencontres) ni de coopération tant dans l'évaluation de l'apprenti que dans la recherche d'informations sur la formation de l'apprenti au CFA. Le CFA ne semble pas être envisagé comme un partenaire susceptible de contribuer à l'organisation de la formation de l'apprenti en entreprise.

Parmi « les formes de participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise », les sujets prototypiques de cette classe indiquent ne jamais confier au jeune des activités d'accueil, de réception et de contact clientèle.

« Donner l'exemple », transmettre l'amour du « travail bien fait » et « les valeurs de l'artisanat » n'est pas une modalité mise en œuvre dans ce profil.

Cette classe se caractérise par une non-recherche « de formation personnelle » : en effet, les participants prototypiques de la classe 2 indiquent ne jamais lire d'articles consacrés au rôle de MA et des revues envoyées par la Chambre de métiers.

Les réponses aux questions liées à « l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise » reflètent l'absence d'aménagement

et d'action afin d'intégrer la formation de l'apprenti dans l'entreprise. Les MA caractéristiques de cette classe reconnaissent ne jamais lire des revues techniques à l'apprenti.

Concernant « la socialisation extraprofessionnelle », ils déclarent ne pas avoir de contact (ou rarement) avec les parents de l'apprenti, ne pas partager d'activités en dehors des heures de travail, ne pas aller chercher l'apprenti à son domicile. En revanche, ils indiquent discuter avec le jeune de « sujets qui n'ont rien à voir avec le travail ou la formation ». La première modalité de réponse « toujours » apparaît ici pour la première et l'unique fois dans la classe 2. Il est assez remarquable que l'item concerne précisément le « rien à voir avec la formation ». Il nous indique *a minima* une relation qui se met en place en dehors de l'exercice de la fonction tutorale et qui n'a rien à voir avec la formation.

En ce qui concerne « les pratiques de recrutement », les MA caractéristiques de cette classe indiquent ne jamais demander de CV, ni de bulletins scolaires et indiquent ne jamais organiser (ou rarement) un entretien en présence des parents.

Cette classe 2 qui représente 12.4 % de l'effectif retenu traduit une faible organisation apparente de la formation sans contact particulier avec le centre de formation ni avec la famille, avec une procédure de recrutement fondée pour l'essentiel sur le contact direct avec le jeune. Ces MA ne semblent pas impliqués ni dans un processus de formation personnelle ni dans le souhait de transmettre les valeurs de l'artisanat ou faciliter la formation de l'apprenti.

Classe 3 : Des pratiques centrées uniquement sur la formation du jeune au sein de l'entreprise

La classe 3 ($n = 136$; 62.4 %) se distingue par le fait qu'au sein de la dimension « pratiques de coopération avec le CFA », la modalité de réponse « souvent » est surreprésentée en ce qui concerne la prise en compte du CFA dans la formation de l'apprenti. Néanmoins, pour les items liés aux contacts avec le CFA, la modalité « rarement » est surreprésentée. Les MA de cette classe se tiennent au courant du comportement de l'apprenti au CFA et discutent avec l'apprenti de ce qui s'est passé au CFA. Cependant les démarches plus engagées (comme participer aux réunions organisées par le CFA, aller au CFA rencontrer les formateurs ou appeler le CFA en cas de difficultés) sont peu fréquentes.

À propos de « la participation de l'apprenti aux activités de production de l'entreprise », il y a une surreprésentation de la modalité de réponse « souvent »

aux 3 items significatifs. L'apprenti est mis plutôt rapidement en situation de travail au début de sa formation, se voit confier des tâches en contact avec la clientèle et est sensibilisé aux risques du métier. Tout comme pour la classe 1, il s'agit de l'initier à tous les aspects du métier.

Ils indiquent ne pas être dans la transmission « des valeurs de l'artisanat » avec l'apprenti et indiquent qu'ils montrent ou font rarement visiter des œuvres / ouvrages réalisées par d'autres artisans.

Cette classe se caractérise par une quête « de formation personnelle » : en effet, les participants prototypiques de la classe 3 indiquent lire souvent des revues envoyées par la Chambre de métiers, mais ne lisent que rarement des articles consacrés au rôle de MA.

Concernant « l'organisation de la formation de l'apprenti au sein de l'entreprise », la modalité de réponse « rarement » est surreprésentée. Ils indiquent aménager rarement le temps de travail de l'apprenti pour qu'il puisse travailler ses cours du CFA. De la même manière, ils lui font peu lire des revues techniques. Ceci étant, les MA caractéristiques de cette classe indiquent qu'ils dégagent souvent du temps pour la formation de l'apprenti. Enfin, pour « la socialisation extraprofessionnelle », les pratiques tutorales exercées par les MA caractéristiques de cette classe sont basées sur une absence de contact avec l'apprenti en dehors de l'entreprise mais sur des sujets de discussion autres que relatifs au travail et par un lien avec les parents du jeune.

En ce qui concerne « les pratiques de recrutement », les MA caractéristiques de cette classe demandent « souvent » un entretien avec les parents. Ils reconnaissent ainsi la famille comme un des acteurs impliqués dans la formation du jeune. Les autres modes de recrutement (demande de bulletins scolaires et CV) ne sont pas discriminants pour cette classe 3.

Cette classe 3 est le reflet d'une majorité des MA (62.4 % de l'effectif retenu) et qui se traduit par des pratiques basées sur la formation du jeune ; il s'agit d'un profil plus nuancé que la classe 1 avec une relation école-entreprise pragmatique, essentiellement fondée sur la professionnalisation du jeune et avec un recrutement basé le plus souvent sur un entretien de l'apprenti et des parents. Pour ces MA, il convient d'impliquer et de faire participer le jeune à la vie de l'entreprise mais ils ne sont guère dans la transmission des valeurs de l'artisanat. Enfin ils s'impliquent dans leur propre formation à condition que les démarches en soient facilitées, ils dégagent du temps pour la formation de l'apprenti mais n'ont pas de contact avec eux en dehors de l'entreprise préférant prendre des temps de discussion sans rapport avec le travail.

Relations entre raisons de recrutement et pratiques tutorales

Afin d'examiner les relations entre les raisons de recrutement d'un apprenti et la diversité observée de ces pratiques en matière de sélection et de formation, nous avons mené des analyses bivariées.

Dans un premier temps, nous avons cherché à repérer les relations entre les différents profils de pratiques tutorales déclarées et les variables socio-biographiques. Chaque croisement effectué a permis de tester la dépendance entre chaque variable socio-biographique et la variable de classification précédemment définie à l'aide d'un test exact de Fisher. Nous présentons dans le tableau 4 uniquement les dimensions significatives. Seules deux dimensions (raisons de recrutement) sur cinq apparaissent liées significativement ($p < .05$) à la variable de classification.

Tableau 4

Croisement entre la variable de classification des pratiques tutorales, les dimensions socio-biographiques, et celles relatives à la fonction de tuteur

	<i>Classe 1</i>	<i>Classe 2</i>	<i>Classe 3</i>	X^2
<i>DIMENSIONS SOCIO-BIOGRAPHIQUES</i>				
Sexe	Hommes 2.5	Hommes 6.5	Femmes 9	9.309** ddl = 2
<i>RAISONS DE RECRUTEMENT : altruistes, centrée sur le jeune</i>				
Aider un jeune à s'en sortir	Tout à fait d'accord 7.5	Pas d'accord 3.6	D'accord 3.9	12.960* ddl = 4
Lutter contre le chômage des jeunes	Tout à fait d'accord 8.7	Pas d'accord 5.6	D'accord 5.2	21.226**** ddl = 4
Aider un jeune à avoir son diplôme	Tout à fait d'accord 9	D'accord 3.4	D'accord 2.7	13.303** ddl = 4
<i>RAISONS DE RECRUTEMENT : centrées sur le développement personnel du MA</i>				
Plaisir de transmettre vos connaissances et votre savoir-faire	Tout à fait d'accord 10.1	Pas d'accord 1.7	D'accord 9	12.791* ddl = 4

Parce qu'il est intéressant d'être en contact avec des jeunes	Tout à fait d'accord 10.8	Pas d'accord 2.3	D'accord 8.1	20.015**** ddl = 4
Pour que votre expertise soit reconnue dans le métier	Tout à fait d'accord 5.7	Pas d'accord 8.3	D'accord 4.9	17.308** ddl = 4
Par goût pour la formation des jeunes	Tout à fait d'accord 15.1	Pas d'accord 4.8	D'accord 11.2	40.039**** ddl = 4

Notes. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; **** $p < .0001$

Table 4

Crossing between the classification variable of tutorship practices, socio-biographical dimensions, and those relating to the tutor's role

Les résultats révèlent qu'un seul item, le sexe du MA, est lié aux pratiques tutorales ($X^2 = 9.309$; $p < .01$). On observe en effet une surreprésentation des hommes dans la classe 2 et une surreprésentation des femmes dans la classe 3. L'examen des relations entre les raisons du recrutement et les indicateurs de la variable de classification permet aussi de mettre en exergue des résultats statistiquement significatifs. La classe 1 est surreprésentée dans la catégorie « tout à fait d'accord » avec l'ensemble des items du tableau 3. Cette classe 1 de MA est dans son ensemble « tout à fait d'accord » avec une position altruiste, centrée sur l'apprenti en vue de l'aider à s'en sortir ($X^2 = 12.960$; $p < .05$), lutter contre le chômage des jeunes ($X^2 = 21.226$; $p < .0001$) et aider le jeune à avoir son diplôme ($X^2 = 13.303$; $p < .01$). C'est aussi le cas de la classe 3 présentant des MA relativement « d'accord » avec ces raisons de recrutement mais pas de la classe 2 dont les MA sont majoritairement en désaccord avec ces items.

D'autres raisons centrées sur le développement personnel du MA sont surreprésentées dans la classe 1 et la classe 3. Les MA représentatifs de ces deux classes apparaissent être « tout à fait d'accord » ou « d'accord » avec le fait d'éprouver du plaisir à transmettre des connaissances, trouver intéressant d'être en contact avec les jeunes, estimer que l'expertise soit reconnue dans le métier et considérer exercer cette fonction par goût pour la formation des jeunes. Les MA de la classe 2 ont « des pratiques sans organisation spécifique de la formation du jeune » sont surreprésentés pour ne pas être d'accord avec ces 4 items.

Discussion

Les analyses présentées dans cette contribution offrent l'opportunité de mettre à jour quelques-unes des règles implicites qui organisent aujourd'hui la sélection des apprentis de niveau V.

Les premiers résultats descriptifs sur les raisons du recrutement concordent avec ceux mis en avant par Cart, Toutin-Trelcat et Henguelle (2010) qui montrent que l'embauche d'apprenti s'inscrit avant tout dans un objectif à moyen terme visant à former de la main-d'œuvre qualifiée et assurer l'avenir économique de l'entreprise. Néanmoins, cette ambition liée aux activités de production de l'entreprise ne suffit pas à expliquer l'engagement des MA. Fidèles à la tradition de l'artisanat, certains recruteraient, certes, leurs apprentis pour les former, en faire des hommes de métier mais aussi pour des raisons beaucoup plus altruistes. Ils auraient d'autres ambitions que la seule transmission d'un savoir-faire professionnel et pour un grand nombre d'entre eux il s'agirait d'accompagner le jeune dans la construction d'un avenir qui lui ouvre des perspectives. D'autres raisons de recrutement – autres qu'économiques et liées aux logiques de production de l'entreprise – apparaissent tout aussi importantes, voire prioritaires. Dans ce cadre, pour des artisans-MA, il pourrait s'agir aussi de perpétuer la tradition de l'artisanat ou encore de se montrer généreux, « d'aider ». Ainsi, se côtoient au sein de cette population des positions pragmatiques, utilitaristes, altruistes ou centrées sur le développement personnel du MA (Capdevielle-Mougnibas et al., 2013).

Le choix de recruter un apprenti ne se ferait donc pas au hasard ou par pur intérêt économique : cette recherche montre que, dans leur ensemble, les MA interrogés sont passionnés par leur métier et mobilisés par un désir de transmission aux jeunes générations. Transmettre l'amour et la passion du métier représenterait une priorité pour beaucoup d'entre eux. L'importance accordée à cette dimension peut être interprétée comme la volonté de transmettre les valeurs de l'artisanat, cet « esprit de métier » qui selon Zarca (1986) définit l'identité du groupe social constitué par les artisans à la croisée de la culture ouvrière et de la culture entrepreneuriale. Il s'agirait pour eux de perpétuer la tradition de formation de l'artisanat. Cet objectif apparaît prioritaire pour ces professionnels, beaucoup plus que les avantages qu'ils peuvent retirer de la présence des apprentis dans l'entreprise. Dès lors, les logiques productive et d'investissement, souvent évoquées pour justifier le recours à l'apprentissage (Fougère & Schwerdt, 2001) ne suffisent pas à expliquer l'engagement des MA.

Conformément à notre hypothèse et aux données de la littérature (Favreau, 2013), nous avons mis en exergue à partir de modes d'analyses diversifiés, trois classes d'artisans-MA qui mettent en œuvre des modes d'exercice de la fonction tutorale très variés.

En ce qui concerne les pratiques de formation et de sélection, l'analyse multivariée permet de montrer que dans la classe 1, les pratiques de coopération avec le CFA sont mises en avant. L'engagement dans l'alternance spécifie cette classe, avec une participation active des MA interrogés aux réunions organisées par le CFA, la prise en compte des enseignements dispensés par le CFA pour l'organisation de la formation du jeune, l'aménagement du temps de travail de celui-ci qui vise à favoriser la réussite de la formation théorique apportée par l'école. L'aspect formel de la formation va ainsi dans le même sens que la mise en œuvre de modalités formalisées de sélection. La pratique de l'apprentissage concerté, qui présélectionne les apprentis avant la mise en relation avec des entreprises, la sélection implicite dans certains secteurs du fait du manque de places en CFA, les parcours individualisés, etc., seraient autant de « stratégies » qui cherchent à contrôler le niveau, *versus* « motivation », des aspirants apprentis (Moreau, 2008).

La deuxième classe se caractérise par l'absence de contacts avec le CFA et le développement d'une relation uniquement centrée sur l'apprenti. Dans ce profil existe un positionnement par la négative (« jamais ») quasi systématique sur la plupart des items relatifs à l'organisation de la formation de l'apprenti. De même, le recrutement semble s'organiser de façon informelle autour d'une rencontre avec l'apprenti. S'agit-il d'une forme de rapport spécifique à tout ce qui est relatif à la question de l'organisation de la sélection et de la formation ou d'un style « indépendant » plus affirmé ? Par ailleurs, ils indiquent ne jamais lire d'articles ou de revues consacrées à leur rôle et on peut se demander si cela tient peut-être à un rapport à la formation et à toute forme scolaire difficile (Ramé & Ramé, 1995). En revanche, ils déclarent discuter de divers sujets avec l'apprenti sans lien particulier avec la formation. Ces opérations décrites dans cette classe témoignent d'un mode d'exercice de la fonction tutorale qui viserait avant tout la construction d'une relation de proximité avec l'apprenti (Favreau, 2013). On peut également faire l'hypothèse que la procédure de recrutement est uniquement centrée sur la rencontre avec le jeune. La famille, relativement tenue à l'écart, ne semble pas être considérée comme un partenaire avec lequel il importe de coopérer dans le système de formation en alternance (entreprise, CFA, jeune, famille).

Enfin, un troisième groupe (62 % de l'échantillon retenu), s'inscrit dans une logique d'accueil formel qui se contente d'offrir une socialisation au travail sans organiser véritablement le cadre de formation et sans s'appuyer sur le soutien que pourrait constituer le CFA. Les modes de relation avec le CFA apparaissent orientés avant tout par les nécessités de la professionnalisation du jeune en entreprise et non pas par un véritable engagement dans une coopération avec le CFA. À la différence de la classe 1, il s'agirait d'une forme de relation école-entreprise plus pragmatique, dans la mesure où elle sert directement à l'apprentissage du métier au sein de l'entreprise. Cette classe rappelle des pratiques conceptualisées par Van Maanen et Schein (1979) en matière de « tactiques de socialisation organisationnelle ». La formation personnelle se ferait sous condition que la Chambre des métiers en facilite la démarche ce qui est peut-être l'indication d'une pratique orientée par une visée plus professionnaliste que formative.

Enfin, pour cette classe de MA, la famille de l'apprenti apparaît être un partenaire à mobiliser, directement ou indirectement, tant au cours de la formation qu'au moment de la sélection.

L'analyse des relations entre les raisons de recrutement d'un apprenti et les modes d'exercice des pratiques tutorales, nous a permis d'identifier, trois classes de MA qui mettent en œuvre des pratiques très différentes en lien avec les raisons qui les amènent à recruter un jeune apprenti. Il n'existe donc pas une seule manière de concevoir et d'exercer la fonction de tuteur.

Ces classes peuvent être comparées à celles déjà décrits dans la littérature. Comme Agulhon (2000) l'a déjà souligné, certains MA mettent en place de véritables protocoles de recrutement et d'accueil des jeunes qu'ils emploient. Ils sont engagés dans une logique d'organisation des apprentissages qui les amènent à coopérer avec le CFA. Ils fondent la sélection de leurs apprentis sur la réalisation d'entretiens mais aussi sur la base d'un dossier écrit qui leur permet de s'informer sur le niveau scolaire du candidat. Toutefois, l'existence d'une coopération entre le jeune, le CFA et l'entreprise, souvent présentée comme indispensable au sein de ce dispositif par alternance, ne va pas de soi et ne serait pas une pratique majoritaire au sein des entreprises.

Ces résultats montrent que le travail d'institutionnalisation de la recherche des maîtres d'apprentissage réalisés par les CFA et les acteurs de l'orientation n'a pas encore véritablement abouti (Moreau, 2015). Les pratiques de recrutement des apprentis se fondent sur des procédures qui peuvent faire appel à différents critères pour certains d'ordre scolaire même s'ils apparaissent très minoritaires pour ce niveau de formation. Néanmoins, elles ont en commun

de laisser une place considérable à la rencontre avec l'apprenti. De fait, la sélection et la hiérarchisation des apprentis se font essentiellement sur leurs manières d'être et / ou de faire au risque d'abuser des normes relatives à l'origine sociale, ethnique ou encore de genre dans la décision d'embauche qui sera prise. On repère ici immédiatement les difficultés que peuvent rencontrer certaines catégories de publics candidats à l'apprentissage qui ne maîtrisent souvent pas les règles et le jeu de ces procédures où leur apparence et leur savoir être comptent tout autant que les compétences qui leur sembleraient nécessaires de faire valoir pour obtenir une embauche (Kergoat, 2015). Bien que les artisans-MA cherchent à recruter pour former des jeunes, il va sans dire que par certaines de leurs pratiques, ils reproduisent les mécanismes de sélection et d'exclusion propres au fonctionnement du marché du travail (Kergoat, 2007, 2011 ; Zamora, 2012).

Dans l'ensemble, les MA interrogés sont le plus souvent issus de métiers traversés par d'importants stéréotypes de sexe avec une surreprésentation des hommes dans les classes 1 et 2 et une surreprésentation des femmes dans la classe 3 ; on peut voir là un effet différencié du sexe sur les types de pratiques tutorales ou bien un effet lié aux stéréotypes de genre plus ou moins dominants selon les secteurs professionnels dans lesquels travaillent les MA (Rouyer, Croity-Belz, & Prêteur, 2010). Le croisement entre les variables liées aux raisons du recrutement et la variable de classification permet de constater que les classes 1 et 3 développent plutôt une position altruiste, centré sur l'apprenti, en vue de l'aider à s'en sortir, de lutter contre le chômage des jeunes et de l'aider à avoir son diplôme. À l'opposé, la classe 2 n'est globalement « pas d'accord » avec ces raisons de recrutement. Enfin, les classes 1 et 3 sont plutôt « d'accord » avec le fait d'éprouver du plaisir à transmettre des connaissances, de trouver intéressant d'être en contact avec les jeunes et d'estimer que l'expertise soit reconnue dans le métier et exercer cette fonction par goût pour la formation des jeunes. Par ailleurs, les MA de la classe 2 sont surreprésentés comme n'étant pas d'accord avec ces propositions.

Si nous retrouvons certains types de pratiques souvent décrites dans la littérature comme « spontanées, improvisées » (Kunégel, 2011), nos résultats montrent la nécessité de sortir d'une représentation dichotomique qui opposerait des bonnes et des mauvaises pratiques ou encore des pratiques « informelles » qu'il conviendrait de structurer (Geay, 1998, 2007) à des pratiques formalisées inscrites dans un dispositif curriculaire (Favreau, 2013). Comme le proposent Favreau et Capdevielle-Mougnibas (2013), il convient d'adopter une lecture en positif qui s'attache à repérer les mobiles de l'activité qui, certes, peuvent conduire

à des modes d'exercice de la fonction de MA jugés « approximatifs » mais qui, en réalité, témoignent d'un développement complexe de l'activité d'un sujet confronté aux enjeux et paradoxes de sa fonction.

Conclusion

L'intérêt que cette contribution porte à la population des artisans-MA s'inscrit dans le contexte actuel de revalorisation de l'apprentissage salarié.

Les résultats présentés apportent des éléments de connaissance sur un public encore méconnu, les artisans-MA. Ils contribuent à montrer que quels que soient le rapport à la fonction tutorale et la diversité de leurs pratiques, l'entrée dans la fonction de tuteur s'étaye sur une logique subjective qui traduit une appropriation spécifique de la fonction et qui en cela peut être vecteur, pour le MA, de personnalisation (Baubion-Broye et al., 2013 ; Beaumatin et al., 2010 ; Malrieu, 1983). Sans doute l'utilisation d'un questionnaire dans le cadre de cette étude constitue une limite qui ne permet pas d'approcher véritablement la complexité de la dynamique qui structure les processus de personnalisation (Malrieu & Malrieu, 1973). Néanmoins, elle permet d'approcher les enjeux liés au développement personnel et professionnel dans l'exercice de la fonction de tuteur et d'envisager au plan de l'action, deux applications possibles de ces résultats.

La première concerne la manière dont il semble possible d'inciter les entreprises à recruter les apprentis. Même s'ils ont des objectifs économiques, certains MA recruteraient aussi des apprentis pour enrichir leur vie personnelle et professionnelle. Or sur le plan social, cet aspect est totalement occulté. Les pouvoirs publics comme les représentants des artisans raisonnent comme si le recrutement et la formation des apprentis relevaient uniquement d'une rationalité économique. La reconnaissance sociale de la fonction de MA est réduite à la seule valorisation financière. Or, on ne peut espérer augmenter le nombre de places d'apprentis si on ne tient pas compte de cette fonction subjective que revêt la formation d'un apprenti. En effet, cette recherche montre, que si la logique économique est présente et fait partie des motifs de recrutement de l'apprenti évoqués par certains MA, elle ne suffit pas à expliquer leur engagement dans la fonction tutorale. Beaucoup choisissent la fonction pour des mobiles qui touchent à leur histoire personnelle. Il s'agit pour eux d'apporter une dimension personnalisante (Malrieu, 1983) à leur activité professionnelle. Transmettre l'amour et la passion du métier, les valeurs

de l'artisanat, apporter une contribution sociale constituent une priorité pour beaucoup d'artisans. Cet aspect devrait être davantage mis en valeur et montre la nécessité de reconnaître et valoriser cette fonction du MA (Favreau, 2013).

La seconde application concerne davantage la sécurisation des parcours apprentis. Plusieurs auteurs (Capdevielle-Mougnibas, 2015 ; Lamamra & Masdonati, 2010) ont montré le rôle majeur des périodes en entreprise et de la socialisation professionnelle dans l'échec ou la réussite des parcours de formation des apprentis. Ils insistent en particulier sur les enjeux de la relation au MA dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage qui constitue un phénomène massif qui concerne près d'un apprenti sur quatre (Bentabet, Cart, Henguelle, & Toutin, 2012). Le dialogue avec l'adulte en charge de la formation, primordial pour ces jeunes, a plusieurs fonctions : il leur permet de comprendre l'intérêt de ce qu'ils font et donne un sens à leur activité ; il favorise la construction d'un sentiment d'appartenance qui n'avait pu advenir auparavant ; il facilite le processus d'apprentissage ; enfin, il ouvre un espace de sociabilité (Capdevielle-Mougnibas, 2015 ; Capdevielle-Mougnibas & de Léonardis, 2010).

Pour favoriser la prévention des ruptures de contrat d'apprentissage, les acteurs de la formation professionnelle gagneraient sans aucun doute à s'appuyer sur la fonction personnalisante (Malrieu, 2003) que revêt pour beaucoup de maîtres d'apprentissage leur engagement dans la fonction de tuteur. Elle fonde la fonction de « passeur » qui est la leur, fonction qui dépasse de loin la seule transmission du savoir et surtout condition *sine qua non* pour que l'entrée en apprentissage constitue pour chaque jeune un lieu possible d'émancipation et d'entrée dans la vie active.

Références bibliographiques

- Agulhon, C. (2000). L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques fragmentées. *Revue française de pédagogie*, 131, 55-63.
- Almudever, B., & Le Blanc, A. (2006). Comment faciliter l'insertion des nouveaux recrutés dans les organisations de travail ? La mise en place de dispositifs de formation et d'accueil. In C. Lévy-Leboyer, C. Louche, & J.-P. Rolland (éd.), *RH : les apports de la psychologie du travail. Tome 2. Management des organisations* (pp. 125-148). Paris : Éditions d'Organisation.
- Almudever, B., Croity-Belz, S., & Hajjar, V. (1999). Sujet proactif et sujet actif : deux conceptions de la socialisation organisationnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 28(3), 421-446.
- Altet, M. (2002). Les sciences de l'Éducation approche pluridisciplinaire : l'analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage. In J. F. Marcel (éd.), *Les sciences*

de l'Éducation : des recherches, une discipline (pp. 43-52). Paris : L'Harmattan.

- Baubion-Broye, A., Malrieu, P., & Tap, P. (1987). L'interstructuration du sujet et des institutions. *Bulletin de psychologie*, 40(379), 435-447.
- Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (1998). Transitions psychosociales et activités de personnalisation. In A. Baubion-Broye (éd.), *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 17-43). Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Baubion-Broye, A., Dupuy, R., & Prêteur, Y. (éd) (2013). *Penser la socialisation en psychologie. Actualité de l'œuvre de Philippe Malrieu*. Toulouse : Éditions ERES.
- Beaumatin, A., Baubion-Broye, A., & Hajjar, V. (2010). Socialisation active et nouvelles perspectives en psychologie de l'orientation. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(1), 43-52.
- Bentabet, E., Cart, B., Henguelle, V., & Toutin, M. H. (2012). Jeunes et entreprises face aux ruptures de contrat d'apprentissage : Rapport CPC, Études n° 1. Paris : MEN-DEPP.
- Capdevielle-Mougnibas, V. (2015). Arrêter une formation par alternance. Les enjeux de la relation au maître d'apprentissage. *Diversité*, 180.
- Capdevielle-Mougnibas, V., Cohen-Scali, V., Courtinat-Camps, A., de Léonardis, M., Favreau, C., Fourchard, F., Garric, N., & Huet-Gueye, M. (2013). Quelle place pour les apprentis dans les petites entreprises ? Représentations de l'apprenti et rapport à la fonction de tuteur des maîtres d'apprentissage dans l'apprentissage de niveau V. Rapport scientifique remis à la région Midi-Pyrénées. Toulouse : Laboratoire de Psychologie de développement et processus de socialisation (PDPS – EA 1697).
- Capdevielle-Mougnibas, V., & de Léonardis, M. (2010). Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. *Recherche Qualitative*, 29(2), 134-159.
- Cart, B., Toutin-Trelcat, M.-H., & Henguelle, V. (2010). Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture. *Bref-Céreq*, 272, 1-4.
- Clot, Y. (1997). *Le travail, activité dirigée. Contribution à une psychologie de l'action*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 8.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dares (2015). L'apprentissage en 2013, forte baisse des effectifs. *Dares-analyses*, 009, 1-10.
- Evrard, Y., Pras, B., & Roux, E. (2003). *Market : études et recherches en marketing*. Paris : Dunod.
- Favreau, C. (2009). *Rapport au savoir et à la fonction de tuteur des artisans maîtres d'apprentissage dans le cadre des formations de niveau V*. Mémoire de Master 2 Recherche, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Favreau, C. (2013). *Approche psycho-développementale de la diversité des pratiques tutorales dans les petites entreprises : influence du rapport au savoir sur l'activité des artisans maîtres d'apprentissage*. Thèse de doctorat Nouveau Régime, Université Toulouse 2 Jean Jaurès.
- Favreau, C., & Capdevielle-Mougnibas, V. (2013). Le rôle des pratiques de coopération Centre de Formation / Entreprise dans la genèse des ruptures de contrat d'apprentissage. *Éducation & Formation*, e-300, 79-95.
- Feldman, D. C. (1976). A contingency theory of socialization. *Administrative Science Quarterly*, 21, 433-451.
- Filliettaz, L. (2010). Dropping out of Apprenticeship Programs: Evidence from the Swiss Vocational Education System and

Methodological Perspectives for Research. *International Journal of Training Research*, 8(2), 141-153.

- Filliettaz, L., de Saint-Georges, I., & Duc, B. (2009). Interactions et dynamiques de participation en formation professionnelle initiale. In M. Durand & L. Filliettaz (éd.), *Travail et formation des adultes* (pp. 95-124). Paris : Presses universitaires de France.
- Fougère, D., & Schwerdt, W. (2001). Quelle est la productivité marginale des apprentis ? *Revue Économique*, 52(3), 683-694.
- Geay, A. (1998). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance ? *Formation & Territoire*, 2, 17-19.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation Permanente*, 172(1), 27-38.
- Indorf, C. (2007), *La sélection des apprentis dans les PME* – Compte rendu. Fribourg : Institut de pédagogie curative de l'Université de Fribourg.
- Indorf, C., Granato, M., Moreau, G., & Waardenburg, G. (2010). Sociology of Vocational Education and Training in Switzerland, France and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 36(1).
- Jobert, G. (2013). Le formateur d'adulte : un agent de développement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 15, 31-44.
- Kergoat, P. (2002). Le recrutement des apprentis en entreprise publique. In G. Moreau (éd.), *Les patrons, l'État et la formation des jeunes* (pp. 153-164). Paris : La Dispute.
- Kergoat, P. (2007). Une redéfinition des politiques de formation. Le cas de l'apprentissage dans les grandes entreprises. *Formation Emploi*, 99, 13-27.
- Kergoat, P. (2011). Quand les grandes entreprises définissent les modalités d'accès à l'éducation. *Éducation Permanente, hors-série AFPA*, 89-104.
- Kergoat, P. (2015). L'apprentissage, au désavantage des jeunes fragilisées. *Diversité*, 180.
- Kinnear, P., & Gray, C. (2005). *SPSS facile appliqué à la psychologie et aux sciences sociales : maîtriser le traitement de données*. Bruxelles : De Boeck.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Lacaze, D., & Fabre, C. (2009). La socialisation organisationnelle. In Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D., & Mignonac, K. (éd.), *Comportement organisationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2010). Arrêter une formation professionnelle. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 39(2), 285-287.
- Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques – Les dires du je*. Toulouse : Érès.
- Malrieu, P. (1983). Genèse réciproque de l'idéologie et de la personnalisation. *Psychologie et éducation*, VII, 1-2.
- Malrieu, P., & Malrieu, S. (1973). La socialisation. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (éd.), *Traité de psychologie de l'enfant*, vol. 5 (pp. 10-234). Paris : Presses Universitaires de France.
- Moreau, G. (2015). L'apprentissage un bien public ? *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 44(2).
- Moreau, G. (2008). Apprentissage : une singulière métamorphose. *Formation Emploi*, 101, 119-133.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Perrot, S., & Roussel, P. (2009). La socialisation par l'organisation : Entre tactiques et pratiques. *Revue de gestion des ressources humaines*, Eska, 73, 2-18.

- Pirus, C. (2013). Le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième reste marqué par de fortes disparités sociales. *Note d'information*, 13.24, 1-7.
- Ramé, L., & Ramé, S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., & Prêteur, Y. (2010). *Socialisation de genre de l'enfance à l'âge adulte. Regards transdisciplinaires*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Van Maanen, J., & Schein, E. H. (1979). Toward a Theory of Organizational Socialization. *Research in Organizational Behavior*, 1, 209-264.
- Zamora, P. (2012). Le développement de l'apprentissage : une réponse à l'échec scolaire. *Regards croisés sur l'économie*, 12, 85-97.
- Zarca, B. (1979). Artisanat et trajectoires sociales. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 29, 3-26.
- Zarca, B. (1986). *L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social*. Paris : Economica.