

# Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas

Valérie Capdevielle-Mougnibas and Myriam de Léonardis

Volume 29, Number 2, 2010

Contribution de la recherche qualitative à l'émancipation des populations négligées II

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085103ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085103ar>

[See table of contents](#)

## Publisher(s)

Association pour la recherche qualitative (ARQ), Université du Québec à Trois-Rivières

## ISSN

1715-8702 (digital)

[Explore this journal](#)

## Cite this article

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. *Recherches qualitatives*, 29(2), 134–159.  
<https://doi.org/10.7202/1085103ar>

## Article abstract

Les modalités de plus en plus normatives du traitement social des formes contemporaines de malaise engagent plus que jamais la responsabilité du chercheur. Il a un acte à poser. Face à la commande sociale, il peut choisir d'en rajouter du côté de la norme ou au contraire créer les conditions favorables pour faire valoir la parole de ceux qui n'ont pas d'autres choix que le « décrochage » pour se faire entendre. Cette contribution vise à montrer, à partir d'une étude visant à expliquer la genèse des arrêts de formation professionnelle de niveau V comment la dimension politique intrinsèque des partis éthique et épistémologique qui fondent la recherche clinique qualitative en psychologie offre un point d'appui permettant au chercheur d'apporter une contribution à la lutte contre les processus de ségrégation sociale qui tendent aujourd'hui de plus en plus à stigmatiser les « populations négligées ».

# **Ségrégation sociale et responsabilité du chercheur en psychologie : donner la parole à ceux qui ne l'ont pas**

**Valérie Capdevielle-Mougnibas**, Maître de conférences

---

Université de Toulouse 2

**Myriam de Léonardis**, Professeure

---

Université de Toulouse 2

## **Résumé**

Les modalités de plus en plus normatives du traitement social des formes contemporaines de malaise engagent plus que jamais la responsabilité du chercheur. Il a un acte à poser. Face à la commande sociale, il peut choisir d'en rajouter du côté de la norme ou au contraire créer les conditions favorables pour faire valoir la parole de ceux qui n'ont pas d'autres choix que le « décrochage » pour se faire entendre. Cette contribution vise à montrer, à partir d'une étude visant à expliquer la genèse des arrêts de formation professionnelle de niveau V comment la dimension politique intrinsèque des partis éthique et épistémologique qui fondent la recherche clinique qualitative en psychologie offre un point d'appui permettant au chercheur d'apporter une contribution à la lutte contre les processus de ségrégation sociale qui tendent aujourd'hui de plus en plus à stigmatiser les « populations négligées ».

## **Mots clés**

ÉTHIQUE DU CHERCHEUR, SÉGRÉGATION SOCIALE, SOCIALISATION PROFESSIONNELLE, ENTRETIENS INDIVIDUELS

## **Introduction**

Où va la psychologie contemporaine? Les différents courants de la *critical psychology* n'ont pas manqué, depuis une vingtaine d'années, de questionner les implications politiques et les présupposés inhérents aux théories et méthodes qui dominent aujourd'hui le champ de la psychologie anglo-saxonne (Santiago-Delefosse, 2008). En France, plusieurs auteurs ont insisté récemment sur la position inféodée de la recherche en psychologie décrite comme « une psychologie de sous-traitance par rapport à la [psychologie] nord-américaine »

RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(2), 2010, pp. 134-159.

CONTRIBUTION DE LA RECHERCHE QUALITATIVE À L'ÉMANCIPATION DES POPULATIONS NÉGLIGÉES II

ISSN 1715-8702 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>

© 2010 Association pour la recherche qualitative

(Tiberghien & Beauvois, 2008, p. 136). Tous montrent les collusions individualistes et libérales des courants dominants en psychologie (Fox, Sloan & Austin, 2008). Les psychologues ont ici une responsabilité majeure. Face à l'émergence de nouvelles demandes de prise en charge des formes de malaises caractéristiques de nos sociétés modernes, comment peuvent-ils répondre? Une lecture néo-positiviste des phénomènes humains conduit inévitablement à la mise en œuvre d'un hygiénisme prescriptif et à une psychologisation des situations qui tend à occulter la place centrale des processus inconscients d'une part et des collectifs et contextes sociaux dans lesquels les sujets évoluent d'autre part. Sans garde-fous éthiques, les modèles de la psychologie qui visent tous, d'une manière ou d'une autre, l'étude de la subjectivité sont susceptibles d'être mis au service d'une normalisation de la société qui laisse peu de marge de manœuvre aux sujets ne répondant pas aux critères retenus.

Pourtant, le champ de la psychologie offre une alternative à cette lecture libérale. De nombreux psychologues, dans la lignée de fondateurs tels Freud, Lacan, Wallon, Vygotski, prônent la nécessité d'une éthique de l'indétermination (Clot, 1999; 2008; Rochex, 1995; 2004; Santiago-Delefosse, 2002). En de ça et au-delà de leurs différences, ces approches ont en commun de rendre compte de la genèse des activités humaines à partir d'une conception du sujet qui insiste sur sa différence avec l'animal et un schéma causal complexe qui vise à articuler les catégories de la détermination, de la contingence et – c'est là le point le plus fondamental – de la liberté puisque « telle est l'originalité des hommes qu'ils ont à inaugurer les changements par eux-mêmes » (Malrieu, 2003, p. 12). La construction du sens apparaît dans cette perspective comme une des conditions de la détermination. Ces paradigmes n'envisagent pas le cours de l'action humaine comme fixé d'avance, comme une prédestination prévisible : ils s'inscrivent en rupture avec la conception du déterminisme expérimental sans pour autant rompre avec le principe de causalité (Malrieu, 2003).

Résolument inscrite dans cette perspective, notre équipe de recherche « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels »<sup>1</sup> étudie la dynamique des processus de socialisation/personnalisation, plus particulièrement dans la construction des parcours de formation à l'adolescence. Nous privilégions l'aspect évolutif et conflictuel de la construction personnelle dans les contextes familiaux et scolaires.

La question de l'indétermination qui permet l'émergence de la singularité, la création de l'unique et le devenir imprédictible du sujet occupent une place centrale dans nos travaux. Pour comprendre la genèse des choix d'études et/ou de carrière ou encore celle des inégalités sociales et scolaires,

cette orientation renvoie à la nécessité de se doter de modèles complexes, capables de rendre compte de l'articulation entre des caractéristiques du contexte (origine socio-familiale, sexe, conditions d'études, niveau de réussite scolaire et universitaire, information sur les cursus et leurs débouchés...), des éléments contingents (hasard de certains rencontres) et des processus subjectifs qui font de l'engagement dans un parcours de formation une réponse à la problématique consciente et inconsciente de chacun.

Dans cette perspective nous étudions la manière dont se conjuguent différents ordres de détermination (social, intersubjectif, cognitif-épistémique, langagier et subjectif...) en les envisageant à partir des rapports d'interdépendance et d'intersignification construits par chaque élève en fonction de ses différents domaines d'expérience. Nous mettons ainsi l'accent sur la diversité des déterminants susceptibles de contribuer à façonner les trajectoires scolaires. Ces déterminants n'apparaissent pas comme extérieurs au sujet. Ils sont étudiés dans leurs interactions – et non pas dans leurs juxtapositions – à partir de la manière dont un sujet particulier les perçoit, les vit, les éprouve, les dépasse.... Il s'agit par conséquent de rompre avec des conceptions univoques ou des approches en termes de facteurs (de risques notamment), en essayant de mettre en évidence une pluralité de processus liés aux rapports à l'apprendre, au savoir, à l'école, au langage et à soi-même.

Enfin, notre parti éthique impose une lecture en positif des faits étudiés qui permet de montrer en quoi les sujets ne subissent pas passivement leurs déterminations et prennent une part active dans ce qui leur arrive.

### **Problématique et question de recherche**

Notre équipe de recherche a été contactée par la Chambre Régionale de Métiers et de l'Artisanat de Midi-Pyrénées qui souhaitait que nous l'aidions à expliquer et à prévenir les ruptures de contrat d'apprentissage d'apprentis inscrits dans leurs CFA<sup>2</sup>. Cette commande, orientée par une réalité sociale, nous a offert l'opportunité d'articuler notre travail d'élaboration théorique à une question surgissant « du terrain ».

Pour répondre, plutôt que de nous centrer sur ce qui fait défaut aux apprentis (et/ou aux maîtres d'apprentissage) dans le cadre de la rupture de contrat (ce qui reviendrait à adopter une logique déficitaire) nous avons délibérément opté pour une lecture en positif du phénomène étudié. L'enjeu consiste pour le chercheur à étudier la fonction subjective du phénomène analysé à savoir la rupture de contrat d'apprentissage.

Nous avons construit une recherche qualitative dont l'objectif était de repérer et d'analyser les conditions et processus favorables à la réussite des

parcours de formation des apprentis de niveau V (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis, Garric, Prêteur, Rossi-Neves, Besses & Courtinat, 2006).

***Un phénomène social qui pose problème et interroge***

L'apprentissage salarié de niveau V (dont la visée est la préparation d'un Certificat d'Aptitude Professionnelle – CAP –) constitue un système de formation professionnelle initiale par alternance très particulier en France (Porcher & Malicot, 2007). Destiné aux jeunes âgés entre 16 et 25 ans, il offre la possibilité de préparer un diplôme et d'apprendre un métier dans le cadre d'un contrat de travail – dit contrat d'apprentissage – associant formation en entreprise et enseignements dans un Centre de Formation pour Apprentis (CFA). La durée du contrat d'apprentissage varie de un à trois ans selon la profession choisie, le niveau de formation envisagé et les compétences initiales de l'apprenti. L'employeur s'engage à transmettre à l'apprenti les compétences professionnelles nécessaires à la préparation du diplôme visé. Dans ce but, il place le jeune travailleur sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage chargé, dans l'entreprise, de sa formation pratique.

Les Chambres de Métiers ont constaté depuis plusieurs années une augmentation du nombre de ruptures de contrats d'apprentissage en cours de cycle. Selon les sources examinées (APCM, 1999; DRTEFP, 1999; Lemaire, 1995; Vialla, 1997), les auteurs s'accordent pour situer le taux de rupture de contrat entre 20 et 25 %. Ces ruptures peuvent avoir lieu durant la période d'essai (en début de contrat) mais également tout au long du cycle d'apprentissage, en première ou deuxième année. Elles peuvent déboucher sur une réorientation, c'est-à-dire le plus souvent sur un nouveau contrat d'apprentissage dans le même secteur d'activité ou dans un autre métier. Elles peuvent également donner lieu à une rupture définitive avec l'apprentissage, voire avec tout système de formation qualifiante.

La commande qui nous était adressée était triple. Les chambres de métiers et de l'artisanat souhaitaient :

- Bénéficier des avancées de la recherche afin de mieux cerner les différents processus intervenant dans la rupture d'un contrat d'apprentissage;
- adapter et rendre plus opérationnels leurs outils d'étude et d'observation;
- être accompagnés dans la prévention des ruptures grâce à la mise en place d'actions de formation à destination des entreprises, des formateurs et des centres d'aide à la décision.

***Les apprentis : une population « négligée »***

Malgré de nombreuses campagnes de valorisation et de réelles performances en matière d'insertion professionnelle des jeunes (Joseph, Lopez & Ryk, 2008; Moreau, 2003), ce dispositif de formation par alternance vers lequel sont souvent orientés les élèves les plus en difficulté, reste en France, très dévalorisé. L'orientation vers l'apprentissage salarié de niveau V relève trop souvent d'un processus de ségrégation sociale qui exclut les élèves les moins conformes aux attentes du système scolaire (Capdevielle-Mougnibas, Prêteur & Rossi-Neves, 2008). Il participe ainsi au traitement de l'échec scolaire (Moreau, 2003). La population des apprentis (dont 235 391 préparaient un diplôme de niveau V en 2006-2007) constitue une population « négligée » qui présente plusieurs spécificités. Ces jeunes, dont la très grande majorité est d'origine populaire, cumulent de nombreux stigmates sociaux et ont connu la plupart du temps un parcours scolaire très chaotique (plus de 80 % ont redoublé et parmi eux 50 % durant la scolarité primaire) (Capdevielle-Mougnibas, de Léonardis, Garric, Prêteur, Rossi-Neves, Rossi-Gensane, Besses & Courtinat, 2008).

***Commande sociale et responsabilité du chercheur***

Nous sommes ici dans le cadre d'une clinique sociale, « démarche spécifique, à la fois de recherche et d'intervention, auprès de groupes et d'organisations sociales de toute nature confrontées avec des situations de crise affectant leurs structures et leurs modes de fonctionnement, ainsi que les personnes qui s'y trouvent impliquées » (Lévy, 1997, p. 6). Nous sommes attendus comme « fournisseur » de sens pour donner les moyens de comprendre ce qui pose problème, mais aussi comme « fournisseur » de solutions directement opérationnelles pour atténuer, voire faire disparaître le problème.

Le chercheur qui accepte de travailler dans ce cadre a une responsabilité éthique majeure. En étudiant ce phénomène de manière à proposer une série de préconisations, il crée inévitablement le risque de contribuer à un processus de normalisation. Comment contribuer à l'émancipation de cette population négligée tout en tenant compte des attentes de notre commanditaire?

**Une recherche qualitative sur l'enseignement professionnel**

Nous avons réalisé 45 entretiens semi-directifs auprès de 23 dyades apprentis/maîtres d'apprentissage. Parmi les apprentis, 15 avaient déjà rompu un précédent contrat et 8 entraient pour la première fois en apprentissage. Parmi les 22 maîtres d'apprentissage<sup>3</sup>, 6 avaient déjà été confrontés à la rupture d'un ou plusieurs de leurs apprentis.

### ***Le dispositif de recherche proposé***

Nous avons choisi de rencontrer des apprentis ayant rompu un ou plusieurs contrats d'apprentissage, de sexe masculin, issus d'une troisième générale, âgé de 16 à 20 ans, n'ayant validé aucun autre diplôme que le BEPC et préparant un CAP dans la même filière professionnelle. Afin d'obtenir des discours susceptibles d'être comparés, nous avons constitué un groupe de 8 apprentis s'inscrivant pour la première fois en apprentissage à l'issue de la classe de troisième.

Les maîtres d'apprentissage ont donc été recrutés de manière contingente, une fois les deux groupes d'apprentis (rupture / non rupture) recrutés. Il ne s'agit donc pas des maîtres d'apprentissage avec lesquels les jeunes ont rompu leur contrat antérieur. Les entretiens des apprentis ont tous été réalisés dans les locaux du CFA. Nous avons par contre rencontré les maîtres d'apprentissage sur leur lieu de travail. L'ensemble des entretiens a été enregistré avec l'accord des participants. Ils peuvent avoir des durées variables oscillant entre demi-heure et une heure et demie. Sept thèmes ont été plus particulièrement développés (voir Tableau 1).

Les entretiens ont tous été retranscrits en essayant de rester au plus près de ce qui avait été dit. Le corpus ainsi constitué représente un volume important de 500 pages. Il a d'abord fait l'objet d'une analyse de contenu de type « papier/crayon » visant à catégoriser, pour chacun des sujets, les énoncés les plus caractéristiques des thématiques retenues (Bardin, 1977).

Nous avons, dans un deuxième temps transversalisé les résultats de cette première analyse, effectuée au cas par cas à partir d'une analyse situationnelle (Paillé & Mucchielli, 2003). L'objectif de cette analyse sémantique vise à appréhender, à partir de la confrontation des mobiles mis en avant par chacune des populations (apprentis – maîtres d'apprentissage), un ensemble de conditions transversales de la rupture.

### ***Analyse thématique des entretiens réalisés avec les apprentis***

L'analyse thématique des entretiens nous a tout d'abord permis de mettre en évidence l'extrême diversité des situations de rupture ainsi que des dynamiques et facteurs qu'elles mettent en jeu. Parmi les quinze apprentis qui ont déjà connu une rupture de contrat, douze ont pris l'initiative de quitter leur entreprise; les trois autres (G., L., V.) ont été confrontés à une décision prise par leur employeur.

Pour ces apprentis, la rupture du contrat d'apprentissage apparaît avant tout soumise aux aléas de la socialisation professionnelle (voir Tableau 2). Quatorze ruptures sur quinze sont liées aux conditions de travail ou de

Tableau 1  
Guides d'entretien

<b>Apprentis</b>	<b>Maîtres d'apprentissage</b>
- Des éléments biographiques	- Des éléments biographiques
- Le parcours scolaire et le sens de l'expérience scolaire antérieure	- Le parcours de formation et le sens de l'expérience scolaire antérieure
- Le sens de l'orientation (choix de l'apprentissage – choix du métier)	- Les mobiles de l'embauche d'un apprenti
- Les mobiles de la rupture de contrat	- Les mobiles des ruptures de contrat
- Le sens de l'expérience de la formation (au CFA, dans l'entreprise)	- Le rapport à la fonction de maître d'apprentissage
- Le rapport à l'apprendre	- Le rapport à l'apprendre
- Les projets professionnel et personnel	- Le rapport à l'apprenti dont le contrat est en cours

formation offertes par l'entreprise. Dans notre échantillon quatre des cinq apprentis (Vi, F., C., Gu, Y.) qui se sont réorientés dans le cadre de leur nouveau contrat insistent sur la manière dont la difficulté des conditions de travail a contribué à faire vaciller leur choix de métier initial. Une fois confronté à la réalité du métier, ils ont pris la décision de changer leur projet de formation. Certains sont revenus à leur idée antérieure souvent abandonnée au moment où ils se sont vus proposer une place d'apprenti par la première entreprise qui a accepté de les embaucher. Pour autant, il ne nous semble pas possible d'expliquer leur situation à partir d'une simple erreur d'orientation. Certains métiers sont réellement des métiers contraignants voire dangereux. C'est le cas des métiers de boulanger et pâtissier où le travail de nuit et le nombre d'heures supplémentaires effectuées rendent la vie de ces jeunes apprentis particulièrement difficile. « Je n'en pouvais plus » nous dit Vi. On observe sur ce plan, d'importantes disparités entre les secteurs professionnels. Néanmoins, il convient de souligner que les apprentis rencontrés ne se plaignent pas tant des effets de leurs contraintes de travail sur leur état de santé ou sur leur bien-être que de leurs conséquences sur leurs possibilités de socialisation. Le risque de rupture s'accroît lorsque la sphère professionnelle prend totalement le pas sur les autres domaines de vie de l'apprenti et empêche l'exercice d'une socialité fondamentale à cette période de l'existence : « Je dormais tout l'après-midi. Et les week-ends, c'était pareil. Donc après, le temps libre, le week-end, tout ça, on ne pouvait pas sortir » (F.); « Quels sont vos loisirs? À part le travail. Il faut se reposer » (A.).



Tableau 2  
Arbre thématique de la rubrique « les motifs de rupture » :  
le point de vue des apprentis

Sous-rubriques	Thèmes	Verbatim
Motifs en lien avec raisons économiques 1 apprenti	Fermeture de l'entreprise 1 apprenti : L.	« [Le patron] a fait faillite. (...) Depuis janvier, il avait du mal à suivre. Déjà je voyais, on avait du mal à manger. Ouais il avait du mal à payer son loyer. J'ai bien vu que ça partait quoi ».
Motifs en lien avec l'orientation, la nature et la structuration du projet professionnel 2 apprentis	Décalage entre les représentations et réalités du métier 2 apprentis : Y., S.	« Disons que l'image du métier d'ébéniste que je me suis fait, était pas la même. Même si, c'était évident que ça allait pas être la même que je me suis fait. Là, il y avait une énorme différence ».
	Horaires contraignants 4 apprentis : V., F., VI., E.	« Il y a pas beaucoup de temps libre déjà. Ce n'est pas commode. Quatre heures du matin. Je faisais douze heures, treize heures et après je dormais tout l'après-midi et les week-ends, c'était pareil. Donc après, le temps libre, le week-end, tout ça, on ne pouvait pas sortir ».
Motifs liés aux conditions de travail 7 apprentis	Dangerosité de l'activité 1 apprenti : Gu	« J'ai été arrêté trois semaines. Je m'étais décapité le bout du doigt que j'avais passé à la raboteuse. Quand même! Ça fait bizarre. <i>Et par rapport au métier, ça vous a?</i> Oui, déjà, ça y fait un peu quand même, parce que tu te dis que : « faut faire gaffe ».
	Difficultés liées au déplacement 1 apprenti : A.	« Je suis en moto, je peux pas faire la route tous les jours, soixante kilomètres à trois heures du matin ».

Tableau 2 (suite)

Motifs liés aux conditions de travail 7 apprentis (suite)	Salaire insuffisant 1 apprenti : Inadéquation des activités de l'entreprise avec la formation 2 apprentis : P., E.	C'est la paye. Il paye pas bien. C'est l'apprentissage en général ou c'est le patron? C'est le patron qui paye. Je sais pas. (...) je suis payé moins que normalement.
Motifs liés au cadre de formation dans l'entreprise 8 apprentis	Inadéquation des activités de l'entreprise avec la formation 2 apprentis : P., E.  Absence de tâches à accomplir 3 apprentis : G., P., Y.  Cantonnement à des tâches subalternes et absence de progression dans le dispositif de formation 4 apprentis : D., V., C., J.	« J'étais parti dans l'électricité, (...) je faisais de la plomberie, de la climatisation, pleins de trucs, sauf de l'élec. Alors j'ai changé de patron ».  « Ben, je servais à rien, moi je servais à rien, j'étais là dans un garage pendant sept heures, debout à rien faire. Voilà, c'était pas terrible ».  « Quand on rentre en apprentissage, on sait que la première année on fait tout le sale boulot. Mais de là à faire le sale boulot et faire tout le même boulot pendant un an et demi, ça m'a déçu donc je suis parti ».
Motifs liés à la nature des relations au sein de l'entreprise 11 apprentis	Discrimination, stigmatisation et insultes qui touchent à l'être 2 apprentis : V., P.  Réprimandes récurrentes de la part du maître d'apprentissage 4 apprentis : Gu., E., D., F.	« Un jour, je faisais une saignée. J'avais dépassé un peu : « oh, hé gogole va. Gros con. Fils de pute une fois ». « Ah, c'est ça ». J'ai fait mon sac. Je l'ai pris. Je me casse chez moi. J'ai dit « ils me reverront pas ».  « Il m'engueulait tout le temps, alors j'ai arrêté. (...) Moi je voulais un bon patron qui soit pas toujours en train de gueuler ».
	Manque de communication 6 apprentis : VI., F., G., S., J., Y.	« [les patrons], ils parlaient pas. Ils parlaient pas. Le matin, ils disaient à peine bonjour ».

Pour autant, des aménagements sont toujours possibles. Certaines entreprises de notre échantillon, bien que travaillant dans des secteurs professionnels difficiles, ont trouvé sur ce plan quelques solutions (aménagement des horaires, jour de congés supplémentaires...): « Avec le patron, ça se passe vraiment bien. Toujours, s'il a besoin de moi que c'est mon jour de repos, s'il le veut, ben il me fait travailler et je fais un autre jour de repos ». Cet exemple montre qu'on ne peut s'en tenir à ce seul niveau d'analyse des conditions objectives de travail et/ou de formation. Si elles constituent un facteur important, elles ne suffisent pas, seules, à provoquer, la rupture. D'autres mobiles plus subjectifs doivent être envisagés.

Pour la plupart des apprentis, l'arrêt de leur formation vise à mettre un terme à une situation difficile voire à échapper à la souffrance qu'ils endurent dans l'entreprise. Plus précisément, nous avons identifié deux catégories de rupture qui mettent en évidence la valeur de solution consciente et inconsciente de la rupture de contrat.

**Un premier ensemble de rupture** nous semble relever d'une dynamique identitaire positive. Elle est le fait de jeunes dont le projet professionnel apparaît bien structuré et clairement défini. Elle constitue une stratégie de réajustement visant à leur permettre d'apprendre leur métier dans des conditions de formation plus propices à leur réussite. C'est le cas par exemple pour E. À partir de l'âge de 13 ans, il a suivi un cursus de trois ans dans un établissement spécialisé. Il a ainsi eu la possibilité d'effectuer de nombreux stages qui lui ont permis de découvrir de nombreux métiers du bâtiment et d'opter finalement pour le métier de plaquiste

Vous saviez déjà ce que vous vouliez faire? Ouais je savais parce que j'ai fait des stages et j'avais essayé un peu dans tout. J'avais essayé le carrelage tout ce qui est dans le bâtiment quoi et j'ai testé quoi tout et après j'ai regardé et j'ai trouvé que plaquiste, j'aimais bien.

À l'âge de 16 ans, il prévoit de faire un apprentissage et avec l'aide de son école prend contact avec deux chefs d'entreprises qui acceptent de l'accueillir. Malheureusement, l'un des deux ne peut finalement tenir ses engagements et son père refuse qu'il fasse son apprentissage chez le second. Son père lui trouve alors une autre entreprise qui malheureusement ne fait pas beaucoup de travaux de Placoplatre. On ne peut qu'être touché par les raisons invoquées par ce jeune qui a sans aucun doute connu d'importantes difficultés dans son parcours scolaire antérieur pour expliquer le choix de ce métier : « Ouais quand je faisais des stages, j'aimais bien. Je voyais que je pouvais y arriver dans ce métier et puis ça me plaisait ». Conforté par le fait qu'il « arrive

à faire ce métier », E. se sent en difficulté dans cette entreprise qui ne lui permet pas de concrétiser son vœu initial :

Il m'engueulait un peu parce qu'à force des fois je ratais un peu parce que ça me plaisait pas trop parce quand ça plaît pas des fois on n'a pas envie d'y aller. Bon je continuais comme ça. Et à force, il m'engueulait, il m'engueulait tout le temps alors j'ai arrêté après.

Il reprend alors contact avec le patron récusé par son père et poursuit son contrat, avec lui, dans le cadre prévu initialement.

Si l'inadéquation entre les activités de l'entreprise et le projet professionnel de l'apprenti peut être un motif de rupture, l'absence d'organisation du cadre de formation semble être une situation beaucoup plus répandue. Par exemple C. explique :

C'est le patron en fait qui m'a dégoûté du boulot quoi. J'ai poncé. J'ai balayé pendant un an et demi quoi. Donc ça m'a un peu coupé l'envie de faire de la menuiserie. C'est dommage parce que c'est un beau métier.

Dans son cas, la rupture ne résulte pas d'un coup de tête. Il a tenté à plusieurs reprises d'alerter son patron sans succès :

Vous avez pu en discuter avec lui? Je lui ai dit deux ou trois fois. Il m'a dit : « oui, je vais te faire voir plus les machines. Je vais te faire travailler sur les machines ». J'ai attendu 5, 6 mois et lui ai redit et j'ai re-attendu 4, 5 mois et je suis parti parce qu'il ne voulait pas comprendre. Ça sert à rien que je rate mon CAP à cause de ça quoi.

Ses parents ont aussi fait une tentative dans ce sens :

[Mes parents] m'ont dit « tu veux pas essayer? ». Je leur avais déjà dit au fur et à mesure que : « j'ai pas touché les machines. Je balaie. Je ponce. J'en ai marre. Je lui ai dit ». Ils sont venus une fois, l'avant dernière fois, avec moi. On lui a dit ensemble avec mes parents et ça a rien changé. Donc ils étaient d'accord avec moi. Ils ont signé la feuille aussitôt que je leur ai présenté.

Ces jeunes ne remettent pas en cause le fait d'avoir à effectuer des tâches subalternes qui correspondent, selon eux, à la première étape indispensable à tout apprentissage. Ils reprochent simplement à leur employeur de ne pas leur avoir permis de dépasser cette étape :

Je l'ai appelé. C'était en rentrant de vacances. J'avais pas envie d'y aller parce qu'il m'avait déçu quoi avant les vacances et j'avais plus envie d'y retourner. Il vous avait déçu par rapport...?

Par rapport au métier, quoi, passer le balai, poncer pendant un an et demi, en fait, être le larbin quoi pendant un an et demi. C'est l'apprentissage. Un peu on s'y attend quoi. Quand on fait apprentissage on est un peu les boys des employeurs, on s'y attend. Quand on rentre en apprentissage, on sait que la première année on fait tout le sale boulot mais de là à faire le sale boulot et faire tout le même boulot pendant un an et demi, ça m'a déçu donc je suis parti.

Dans ce cas de figure, la rupture de contrat d'apprentissage ne doit pas être envisagée comme un échec du parcours de formation. Elle s'inscrit dans une démarche active et finalisée visant à favoriser l'apprentissage du métier. Elle constitue ainsi une réponse du sujet face aux conditions de travail et aux modalités d'organisation des contextes pédagogiques de l'enseignement professionnel.

**-Une seconde forme de rupture** s'enracine plus clairement dans des motions inconscientes et vise à maintenir les conditions de la subjectivation en permettant à l'apprenti d'échapper à une dévalorisation qui touche à l'être. Ainsi, la nature des relations existant au sein des entreprises joue un rôle essentiel. L'absence et les difficultés de dialogue avec l'employeur sont un phénomène récurrent que l'on rencontre chez tous les apprentis en rupture. Les employeurs ne peuvent être seuls tenus responsables de cette situation qui engage tout autant l'apprenti et sa façon d'être dans l'entreprise. Néanmoins, il s'agit ici d'une source de souffrance importante pour ces jeunes dont l'univers est centré essentiellement sur les apprentissages relationnels, affectifs, liés au développement personnel. Cette absence de liens singuliers entre l'apprenti et ceux qui le forment contribue sans aucun doute à rendre la formation difficilement supportable à ces jeunes qui placent la relation au centre de leurs univers. Ainsi, « la relation à l'autre est le vecteur de tous les bonheurs mais aussi de tous les dangers » (Charlot, 1999, p. 330).

Cette situation n'existe pas dans toutes les entreprises. Nous avons pu constater à quel point les jeunes décrivent très différemment leur relation à leur deuxième employeur. Ils mettent ainsi l'accent sur la façon dont ils sont reconnus et considérés dans l'entreprise.

Contrairement à leur premier contrat, ces apprentis parlent, échangent avec l'adulte en charge de leur formation. Ce dialogue 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 : « C'est quelque chose qui vous semble important? Oui, avec le patron de parler oui parce qu'avec l'autre patron, je parlais pas

du tout. Je savais rien. Tandis qu'avec ce patron, je sais ce qui va arriver. Je sais tout, presque » (Y.). L'apprenti devient de ce fait un membre à part entière de l'entreprise : « Ils sont ouverts. Ils parlent beaucoup. Ils parlent de l'entreprise en général. Ils parlent pas entre employés et moi apprenti je reste tout seul. Ils parlent de tout. Même si on doit se réunir tous là pour parler. Parce que c'est une grande pâtisserie. On est sept. Si on doit se réunir, il me le dit et je vais avec eux. On parle de tout, de l'entreprise » (Y.).

- Il favorise la construction d'un sentiment d'appartenance communautaire qui n'avait pu advenir auparavant : « On participe à tout. On fait partie de l'entreprise » (J.). « C'est l'apprenti qui fait partie de l'équipe » (S.). Ces jeunes parce qu'ils se sentent pris en compte et associés à l'ensemble du processus de production se sentent véritablement partie prenante dans l'entreprise et soucieux de bien faire.
- Il facilite le processus d'apprentissage : « [Les ouvriers maîtres d'apprentissage] sont assez jeunes et du coup ils comprennent beaucoup aussi. Oui c'est bien parce que quand on fait des erreurs des fois, ils font « moi, je faisais ça aussi ». On en rit ensemble quoi. Ce n'est pas forcément ce que disent les plus âgés? Non les plus âgés, ils disent plus : « nous on a de l'expérience. C'est comme ça. C'est nul. Ça il ne faut pas le faire ». On repère ici l'importance de l'attitude de l'adulte en charge de la formation lorsque l'apprenti commet une erreur. Cet énoncé souligne les enjeux de la position éthique du pédagogue qui peut soit se contenter d'un « c'est nul » ravageur pour le sujet ainsi stigmatisé soit prendre le temps « d'expliquer », de « montrer ». L'effet est immédiat : « Il essaie de s'occuper de moi le maximum possible et le mieux possible alors le travail que je fais, j'essaie de le faire bien » (S.); « On arrive plus à travailler correctement quoi parce qu'on est toujours en train de se faire engueuler dessus et faire tout le temps les mêmes choses là. Avant, je sais pas à la fin, j'arrivais plus à le voir. J'arrivais plus. Je sais pas. Dès qu'il me parlait, ça m'énervait et tout ça » (D.).
- Enfin, il ouvre un espace de sociabilité. Ces jeunes insistent beaucoup sur la tonalité amicale des relations qui les unies à leur nouveau maître d'apprentissage qui les invite au restaurant, les amène pratiquer des activités sportives, les associe à des moments importants de leur vie familiale (naissance d'un enfant, etc.). Ce terme revient souvent dans les énoncés. Il convient, cependant, de ne pas se méprendre sur sa signification. Il ne s'agit pas ici de soutenir le fait que maîtres

d'apprentissage et apprentis aient à devenir « amis » pour éviter la rupture. En utilisant ce terme, ces jeunes soulignent simplement le fait qu'ils se sentent reconnus, exister dans le désir d'un autre qui se soucie d'eux. Ces dimensions apparaissent fondamentales. Elle témoigne des enjeux identitaires de la relation au maître d'apprentissage dont on repère ici qu'il occupe avant tout une fonction de « passeur ». Il ne suffit pas dans le cadre de l'entreprise des conditions de formation satisfaisantes sur le plan pédagogique pour qu'une transmission de savoir opère. Il faut encore que l'apprenti puisse s'identifier à l'adulte qui l'accompagne, lui faire confiance et compter pour lui : « Quand c'était difficile, c'est quand il partait en vacances. J'avais pas le moral de partir au boulot. Je me disais je vais rien faire » (Pa.).

L'absence de considération, les humiliations régulières dont ces jeunes font l'objet ont des effets désastreux à une période de l'existence où la construction identitaire constitue un enjeu majeur du développement. Dans certains cas, la rupture peut constituer un moyen d'échapper à cette logique de stigmatisation insupportable et au sentiment de disqualification qui en résulte. Elle constitue du point de vue subjectif un moyen de préserver une identité en devenir.

Ainsi, à l'instar de Lamamra et Masdonati (2009), nous envisageons les ruptures dans les parcours de formation, non pas comme le résultat d'un dysfonctionnement, d'un manque, qui pourrait être mis au seul compte, soit des sujets, soit des institutions, soit des deux, mais plutôt comme un phénomène qui obéit à une logique subjective précise. Malgré les conséquences négatives pour les sujets concernés qui peuvent parfois aller jusqu'à mettre en question leur inscription dans le lien social, ces phénomènes résultent d'une construction subjective et ont toujours valeur de solution.

#### ***Analyse thématique des entretiens des maîtres d'apprentissage***

Pour vérifier la pertinence et la validité (Santiago-Delefosse & Rouan, 2001) des motifs de rupture isolés à partir de l'analyse thématique des entretiens des apprentis, nous avons confronté leur témoignage avec celui des maîtres d'apprentissage. Nous nous sommes attachées à repérer si les maîtres d'apprentissage avançaient le même type d'explications selon qu'ils avaient eux-mêmes été confrontés à une situation de rupture de contrat ou pas.

En ce qui concerne les motifs de rupture invoqués par les maîtres d'apprentissage de notre échantillon, nos résultats apparaissent conformes à la littérature (voir Tableau 3). Nous retrouvons par exemple des énoncés déjà mis en évidence par l'étude de l'APCM (1999), ou encore du Groupe « Formation et Emploi des Jeunes » de la Communauté de la Région Lausannoise (1999).

Tableau 3  
Arbre thématique de la rubrique « les motifs de rupture » :  
le point de vue des maîtres d'apprentissage

Sous- rubriques	Thèmes	Verbatim
Motifs en lien avec raisons économiques 1 MA	Fermeture de l'entreprise 1 MA sans rupture : F.	« Au mois de mai, [son ancien patron] m'a appelé en me disant qu'il déposait le bilan et que son apprenti pouvait pas terminer son contrat, si je pouvais lui trouver une entreprise d'accueil ».
	Horaires contraignants 4 MA rupture : V., Vi., B., G. 2 MA sans rupture : Al., F.	«Les ruptures (...) c'est souvent du aux horaires du métier. On a des horaires assez ingrats, c'est vrai, il faut le dire, la nuit, quatre heures du matin. C'est ingrat. Les week-ends et les fêtes. C'est sûr, je les comprends».
Motifs liés aux conditions de travail 7 MA*	Difficultés liées au déplacement 1 MA rupture : Vi.	« Y a le moyen de locomotion aussi qui fait que (...) Parce qu'ils sont tous en mobylette plus ou moins, ils se cassent la gueule souvent ».
	Difficulté et pénibilité du travail 2 MA sans rupture : Bo., F.	«Quand les premiers froids arrivent, il y a souvent des ruptures de contrat parce que justement ils avaient pas prévu qu'il faisait froid »
	Salaire insuffisant 1 MA* rupture : Vi. 1 MA sans rupture : Vic.	«Je pense que c'est un problème financier. Y a des jeunes qui sont rapidement livrés à eux-mêmes et dont les parents ne s'occupent plus et ne veulent plus leur donner d'argent. Leur salaire ne leur suffit pas ».
Motifs liés au cadre de formation dans l'entreprise 6 MA	Inadéquation des activités de l'entreprise avec la formation 1 MA sans rupture : F.	«J'ai rencontré des maîtres d'apprentissage qui leur faisaient faire des travaux qui n'avaient rien à voir avec ce qu'ils devaient apprendre».
	Absence de tâches à accomplir 1 MA sans rupture : A.	« Le jeune s'il se sent vraiment délaissé, si personne ne s'occupe de lui, il va se dégoûter, ça c'est sûr. S'il a pas de boulot, si on lui donne rien à faire. Lui il va prendre ça pour un manque de



Tableau 3 (suite)

		confiance. Il va se dégoûter complètement, malheureusement je sais que ça arrive ».
Motifs liés au cadre de formation dans l'entreprise 6 MA (suite)	Défaut dans l'encadrement, cantonnement à des tâches secondaires et absence d'organisation et de progression dans le dispositif de formation 2 MA rupture : Ba., L. 2 MA sans rupture : Fr., Gi.	« P., qui est dans mon entreprise, il a changé d'entreprise justement parce qu'il n'apprenait pas là où il était. On s'occupait pas de lui, on lui disait « tu balaies, tu fais... » ; il faisait que de la maintenance donc ça allait pas ».
	Conflit, mauvaise entente entre les deux partenaires 3 MA* rupture : G., Vi., S. 4 MA sans rupture : La., F., Al., Gil.	«Oui, ça peut arriver, une rupture de contrat ben pourquoi ? Parce que ça va pas, ça colle pas, parce qu'on s'entend pas, parce que... (...) Oui, moi je crois que c'est souvent pour cause relationnelle ».
Motifs liés à la nature des relations au sein de l'entreprise 13 MA	Réprimandes récurrentes de la part du maître d'apprentissage 1 MA sans rupture : A  Discrimination, insultes qui touchent à l'être 2 MA sans rupture : Gal., F.  Exploitation de l'apprenti 4 MA sans rupture : Fr., J., Al., L	« Moi quand j'étais apprenti c'est vrai que j'ai eu travaillé avec d'autres artisans qui avaient des apprentis, ils leur gueulaient dessus du matin au soir, c'est peut-être pas la solution non plus ».  « Quand on a un jeune on a un devoir de formation mais aussi un devoir de protection aussi. J'ai rencontré un jeune qui était dans une entreprise où il a rompu son contrat l'an passé, il était humilié par son patron (...) ça c'est impensable ».  « C'est des mecs qui s'en foutent, ils font ça pour les prendre, pour leur faire passer le balai du matin au soir, faire toute la merde. Et il y en a. Le problème il est là. (...) ce qu'ils veulent, c'est la main d'œuvre pas chère. (...) Voilà, et

Tableau 3 (suite)

		c'est sûr que ces jeunes-là, on les dégoûte du métier ».
Motifs liés à la nature des relations au sein de l'entreprise 13 MA (suite)	Absence de communication 1 MA sans rupture : R	« Ben pour moi c'est pas difficile, un mauvais maître d'apprentissage c'est quelqu'un qui lâche l'apprenti comme ça... sans s'en occuper, sans même lui dire bonjour le matin, bon ça c'est catastrophique, parce que là c'est vraiment le pire, je sais que ça existe malheureusement ».
	Motifs liés aux modalités de la recherche du maître d'apprentissage 1 MA sans rupture : F.	« Ils vont chez l'un. Ils regardent pas trop ailleurs, ils cherchent pas... (...) Je pense que c'est important aussi, il y a des entreprises qui forment mieux que d'autres bien sûr ».
Motifs en lien avec l'orientation, la nature et structuration du projet professionnel de l'apprenti 13 MA	Erreur d'orientation, absence de projet professionnel 4 MA* rupture : Vi., B., Mu., G. 4 MA sans rupture : F., M., Fr., Q.  Décalage entre les représentations et réalités du métier 2 MA* rupture : Vi., B. 3 MA sans rupture : Ba., Bo., Gil.	«Bon je sais que ça arrive mais c'est souvent dû à une mauvaise orientation au départ, (...) ils sont pas bien fixés encore sur leur métier quoi. (...) Ils savent pas ce qu'ils veulent faire ».  « Un autre, (...) il s'était trompé de métier. Oui, parce que c'est un métier délicat, on demande de travailler la nuit, les dimanches, les jours fériés (...) les gars, ils s'attendent pas».
	Inadéquation entre les aptitudes du jeune et le métier choisi 1 MA* rupture : C.	« J'en ai connu deux ou trois des jeunes qui étaient pas fait du tout pour ça ».

Tableau 3 (suite)

	Non respect des règles de fonctionnement de l'entreprise 1 MA* rupture : Vi.	« Les raisons ? Il y en a que j'ai foutu dehors parce qu'ils étaient pas à l'heure. (...) J'ai averti une fois, deux fois et donc j'ai dégagé ».
Motifs liés aux comportements de l'apprenti 9 MA	Manque de motivation 4 MA* rupture : Vi., Ga., G., C. 4 MA sans rupture : L., La., Bo., Q.	« Ou alors la personne n'a pas du tout envie et dans ce cas (...) si je sens que la personne ne veut vraiment pas alors que je vais faire beaucoup d'efforts pour essayer de la motiver un maximum, si je vois qu'il a vraiment pas envie dans ce cas-là oui, je dirais « on arrête tout, il vaut mieux arrêter tout ».
	Absence de résultats 1MA sans rupture : Fr.	« C'est que l'apprenti n'a pas les résultats ».
Motifs liés à la situation personnelle ou aux aptitudes de l'apprenti 6 MA	Difficultés à répondre aux exigences du métier à cause du niveau scolaire 2 MA* rupture : Vi., S.	« Au bout trois mois, le jeune, il s'est aperçu qu'il ne pouvait pas, qu'il n'y arriverait pas. C'est lui qui s'en est aperçu. Nous, on avait commencé à lui dire qu'il avait certainement quelques problèmes. (...) Il était littéralement, je veux pas dire, illettré, mais... (...) pour mesurer au mètre (...), non, il n'y arrivait pas. Pourtant, il n'y a rien de plus facile. Mais bon, mesurer, je sais pas, dix mètres cinquante (...), il ne pouvait pas. (...) Il n'avait pas le niveau, il s'en est un peu rendu compte. Au bout d'un moment il a dit «bon, j'arrête».
	Difficultés à répondre aux exigences de la formation à cause de problèmes sociaux (délinquance, drogue...) 2 MA* rupture : G., Mu. 2 MA sans rupture : Vic., Gal.	Si j'ai rompu un contrat d'apprentissage. C'est une personne qui avait d'énormes problèmes, donc impossible d'en faire un apprenti et d'en faire un carreleur. (...) Oui d'ordre personnel, oui, sociaux, euh... (...) La première semaine il ne s'est pas intégré à l'école du tout, du tout. Trois coups de téléphone la première semaine, et ensuite, moi je l'ai plus vu dans l'entreprise ».

Pour ces artisans, l'orientation, le comportement et les difficultés des apprentis apparaissent être des motifs de rupture très consensuels. Ils mettent ainsi en avant une hypothèse très répandue dans les milieux politiques et professionnels concernés par l'apprentissage, qui tend à réduire la rupture à un simple défaut d'orientation ou d'absence de motivation comme souvent indiqué dans la littérature (APCM, 1999; Arrighi & Brochier, 2005; Lemaire, 1995). Ainsi, l'image très dévalorisée de l'enseignement professionnel – voie de relégation des élèves les plus en difficulté – l'absence d'information, la nécessité d'une auto-détermination des activités en particulier en ce qui concerne la recherche du maître d'apprentissage, le manque de soutien de la part de la famille et des équipes pédagogiques des CFA, sont souvent désignés par les artisans comme des facteurs importants susceptible d'influencer l'issue du parcours des jeunes apprentis en particulier parce qu'ils jouent un rôle déterminant dans la « motivation » de l'apprenti.

Ce point de vue nous paraît offrir une vision très stéréotypée qui ne peut suffire à expliquer un phénomène d'une telle ampleur. Nos résultats montrent que l'existence d'un projet de formation structuré, fondé sur une dynamique identitaire ne constitue pas une garantie absolue qui préserve l'apprenti de la rupture. Il importe dans cette perspective, d'abandonner une lecture déficitaire et dichotomique du phénomène qui ne peut être mis uniquement au seul compte des difficultés ou du manque de compétences de l'apprenti. Il semble qu'il faille examiner d'autres explications et envisager que la rupture de contrat d'apprentissage trouve avant tout ses ressorts dans le registre de la socialisation professionnelle et plus particulièrement de l'entreprise. Dans cette perspective, la comparaison entre les mobiles mis en avant par les deux partenaires – apprentis et maîtres d'apprentissage – apparaît particulièrement intéressante.

Si seuls les maîtres d'apprentissage tendent à insister sur un certain nombre d'explications qui désignent l'apprenti comme responsable de la rupture (nature et structuration du projet professionnel, manque de capacités, de motivation, de travail), il existe un consensus entre les deux populations en ce qui concerne certains thèmes. L'apprentissage salarié vise à permettre à un jeune d'accéder à une formation d'ouvrier qualifié à partir d'une organisation pédagogique qui reste au service de l'employeur. Les apprentis sont particulièrement conscients de la fonction utilitaire qui est la leur. Ils constituent une main d'œuvre bon marché, susceptible de rendre d'importants services dans une entreprise. Apprentis et artisans s'accordent pour insister sur l'absence de cadre de formation véritablement pensé et formalisé au sein de certaines entreprises. La rupture semble particulièrement fréquente lorsque le jeune reste cantonné uniquement à des tâches et missions secondaires, livré à lui-même lorsqu'il n'y a plus rien à faire dans ce domaine, avec la consigne

d'observer les ouvriers de l'entreprise à leur poste de travail. Cette situation devient rapidement insupportable pour ces jeunes qui privilégient un rapport à l'apprendre pratique. Ils ne sont plus alors des apprentis engagés dans un processus d'appropriation de leur métier mais les « *larbins* » des autres employés. Il semble que certaines entreprises n'aménagent pas suffisamment l'activité de travail de l'apprenti, en fonction d'un objectif pédagogique progressif qui paraît plus difficile à atteindre dans les secteurs professionnels dont l'activité engendre un risque important pour la santé et la sécurité des salariés ou de fortes responsabilités sur le plan juridique pour l'entrepreneur.

Comme leurs apprentis, les maîtres d'apprentissage insistent tout particulièrement sur l'importance de l'organisation du cadre de formation offert par l'entreprise. L'analyse révèle une proximité importante entre les énoncés des maîtres d'apprentissage et ceux de leurs apprentis. Cette proximité est d'autant plus forte quand les maîtres d'apprentissage n'ont pas connu de rupture avec les apprentis qu'ils ont formés. Si tous s'accordent à dénoncer l'existence de formes d'exploitation des apprentis, l'existence de formes de discrimination au sein de l'entreprise est évoquée comme motifs de rupture uniquement par des maîtres d'apprentissage qui n'ont jamais été confrontés à la rupture d'un de leurs apprentis.

Ces maîtres d'apprentissage sont les seuls à évoquer ces situations et à considérer qu'il n'est pas possible de faire « ce que l'on veut avec ses apprentis ». Leur discours contraste avec celui, parfois très dévalorisant, des artisans qui ont eux-mêmes provoqués une ou plusieurs ruptures de contrat :

Il y en a que j'ai foutu dehors parce qu'ils étaient pas... à l'heure. (...) Qui me prenaient pour un imbécile... donc j'ai averti une fois, deux fois, et donc j'ai dégagé, il y en a qui faisaient pas tout simplement... parce que là aussi on a des cas... Ils sont limites... Il faut les sortir de l'apprentissage, les mettre dans un cycle de Centre d'aide par le travail (CAT). (...) Des coups de tête, des... humeurs aussi... Il y en a certains ils ne supportent pas qu'on les engueule. Ça ils aiment pas, qu'on leur fasse faire des heures un peu en plus. Qu'on leur fasse des réflexions, il y en a qui n'aiment pas non.

La confrontation des résultats issus l'analyse de ces deux corpus d'entretiens montre le rôle joué par le statut subalterne de l'apprenti dans la hiérarchie de l'entreprise où ils se trouvent au niveau le plus bas. Douze maîtres d'apprentissage ne manquent pas de souligner l'existence de formes d'exploitation de ces salariés un peu particuliers. De leur côté, les apprentis sont particulièrement conscients et sensibles à l'effet d'assignation qui leur est

imposé par ce statut. Lorsqu'on demande à ces jeunes de définir ce qu'est un apprenti, l'apprenti est celui qui apprend mais il est aussi « le boy du patron », « la femme de ménage », celui qui fait ce que les autres ne veulent pas faire, celui qui fait « le merdier », « celui qui fait chier » les ouvriers; celui qui peut se faire « agresser » en toute impunité.

Cette place n'est pas véritablement remise en question. Ces jeunes considèrent souvent qu'elle constitue la première étape de leur formation. Ils savent qu'ils doivent commencer par là et ne contestent pas cette réalité. Ils contestent par contre le fait de n'être que cela, de n'avoir que cette fonction dans l'entreprise. Cet effet d'assignation, inévitable, apparaît souvent difficile à supporter. Dans le cas des apprentis en rupture, cette difficulté est souvent redoublée par d'autres formes de dévalorisation tout aussi douloureuses.

Il convient ici d'interroger la nature des insultes proférées. Elles touchent à l'être et renvoient d'une certaine manière à la place de mauvais élève voire de « débile » qu'occupait souvent ces jeunes dans le système scolaire. Si la colère semble un affect caractéristique de ces situations, le silence peut l'être tout autant.

Ces jeunes ne sont pas reconnus comme de véritables interlocuteurs par leur maître d'apprentissage. Ils revendiquent un droit à la parole souvent occulté par un : « ta gueule, t'es qu'apprenti ».

L'apprenti est souvent celui à qui on ne parle pas, qui n'a pas son mot à dire puisqu'il n'est qu'apprenti. Le ressort le plus déterminant de la rupture de contrat se trouve précisément à cet endroit. Pour tous ces apprentis, nous repérons toujours à l'origine de la rupture, parmi l'ensemble des autres facteurs possibles, un insupportable à n'exister au sein de l'entreprise qu'à cette place de « rien ». La rupture intervient alors comme un acte qui a pour fonction de permettre au sujet de s'insurger contre cette place de « déchet », de poser son désir et de persévérer dans son être.

Les jeunes qui choisissent de rompre leur contrat d'apprentissage se retrouvent et restent à une place dévalorisée, objet de disqualification. Ils répondent alors avec les moyens qui ont toujours été les leurs : le décrochage, l'absence de mobilisation mais aussi l'insolence, l'absence de respect des règles, etc. Ainsi, le caractère conflictuel, souvent mis en avant à propos de la rupture de contrat, constitue en fait un épiphénomène d'un processus plus fondamental qui rend compte de l'impossibilité pour le jeune de s'appuyer sur sa relation au maître d'apprentissage pour se construire, pour accéder à une image valorisée de lui-même qui lui permette d'avancer dans l'existence autrement que comme celui qui ne sait rien; autrement que comme celui qui ne

vaut pas plus qu'un « chien »; autrement que comme celui dont l'existence n'a aucun intérêt.

### **Conclusion**

Le chercheur qui fait le choix de répondre à une commande institutionnelle à partir d'une recherche clinique qualitative est un chercheur qui s'engage socialement espérant sans doute servir la cause de ceux dont la parole est trop souvent négligée. Sur la base des résultats de cette recherche, nous tentons aujourd'hui de déplacer la demande qui nous avait été adressée en essayant de faire entendre le point de vue des apprentis auprès de nos partenaires. Hormis les ruptures résultant de difficultés économiques de l'entreprise (Tableau 1) qui sont à l'origine d'un nombre de ruptures incompressible, l'arrêt prématuré d'un contrat d'apprentissage ne peut être envisagé comme résultant uniquement d'une défaillance de l'un ou l'autre des partenaires impliqués dans la signature d'un contrat d'apprentissage à savoir le jeune, l'entreprise et/ou le CFA. Ce constat impose de rompre avec une vision dichotomique du phénomène qui pourrait conduire à opposer les responsabilités de chacun. Les ruptures de contrat résultent toujours d'une conjonction de conditions objectives et de facteurs subjectifs et se construisent dans un rapport dialectique entre les caractéristiques des contextes de formation et la relation de sens et de valeur que l'apprenti attribue à sa formation et à l'acte d'apprendre. Les sentiments d'exploitation et/ou de disqualification dont se plaignent les apprentis sont à prendre très au sérieux, non pas pour dénoncer les agissements de tel ou tel maître d'apprentissage peu soucieux des obligations qui sont les siennes, mais avant tout parce qu'ils témoignent de l'échec de la fonction tutoriale et du processus de transmission entre les deux partenaires<sup>4</sup>.

La stratégie de recherche utilisée, fondée sur une triangulation des données ne laisse aucune prise à des arguments qui tendraient à invoquer la subjectivité des explications avancées. Nous avons affaire à une réalité incarnée aussi bien dans le discours des apprentis que des maîtres d'apprentissage. Nos partenaires financiers persuadés de l'existence de groupes d'apprentis (mal orientés, mal informés, peu compétents, etc.) à « risque de rupture » nous avaient sollicités avec l'idée que nous pourrions les aider à les identifier. Nous leur avons montré que ces groupes n'existaient pas : tous les apprentis sont potentiellement concernés par la rupture de contrat qui consiste en un phénomène pluri déterminé qu'on en peut espérer prendre en charge uniquement à partir d'une meilleure « gestion » de l'orientation vers ce dispositif de formation. Il s'agit pour nous de les convaincre d'adopter une lecture en positif des phénomènes qui les préoccupent. La rupture de contrat a valeur de solution pour chacun des jeunes concernés. Elle obéit à une logique

précise. En aucun cas, elle ne résulte d'un déficit à mettre au compte de l'apprenti. Pour lutter contre le phénomène, il convient aussi d'agir sur les conditions du contexte professionnel qui rendent ces solutions nécessaires et soutenir les enjeux identitaires de la socialisation professionnelle. Nous poursuivons aujourd'hui notre partenariat avec nos commanditaires qui, pour aller plus loin, ont décidé de soutenir une nouvelle recherche visant à étudier la diversité des pratiques tutorales des maîtres d'apprentissage au niveau V. Il s'agira pour nous, une nouvelle fois, de nous appuyer sur la dimension intrinsèque de la recherche clinique qualitative, afin de créer les conditions favorables pour faire valoir la parole de ceux qui n'ont peut-être pas d'autres ressources pour se faire entendre que de mettre leur propre « existence » en danger au risque de mettre à mal définitivement leur inscription dans le lien social.

## Notes

<sup>1</sup> L'axe de recherche « Psychologie de l'éducation familiale et scolaire et contextes culturels », fait partie du Laboratoire psychologie du développement et Processus de socialisation (PDPS) (EA 1687) de l'Université de Toulouse, Toulouse-le Mirail, 5 allées Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9.

<sup>2</sup> D'une manière générale, le terme de « rupture de contrat » permet de désigner toutes les situations de résiliation d'un contrat d'apprentissage entre l'apprenti et son employeur. Sur le plan légal, le code du travail distingue deux types de résiliation : la résiliation amiable et la résiliation judiciaire. La résiliation amiable peut être effectuée à l'initiative d'un des deux partenaires pendant les deux premiers mois d'apprentissage (article R 117-17 du code du travail). Passé le délai de deux mois, elle devra obligatoirement relever d'un accord exprès et bilatéral des cosignataires. À défaut, la rupture de contrat ne pourra résulter que d'un avis prononcé par le Conseil des Prud'hommes (faute grave, manquements répétés aux obligations, inaptitude de l'apprenti) (article L 117-17 du code du travail). La loi prévoit néanmoins une autre possibilité de fin de contrat anticipée impliquant un accord entre les deux parties dans l'éventualité où l'apprenti a obtenu le diplôme ou le titre homologué prévu au contrat (article L 115-2 du code du travail) ».

<sup>3</sup> Le nombre de maîtres d'apprentissage est inférieur au nombre de dyade car un des artisans encadre deux apprentis de l'échantillon.

<sup>4</sup> On peut d'ailleurs utiliser cette étude tout aussi bien pour montrer comment les entreprises s'organisent pour sécuriser les parcours et favoriser la réussite des apprentis.



## Références

- APCM, (1999). *Les cahiers de la formation : les ruptures de contrat d'apprentissage*. Paris : APCM Diffusion.
- Arrighi, J.-J., & Brochier, D. (2005). *L'apprentissage au sein de l'Éducation nationale : un état des lieux. Rapport du haut conseil de l'évaluation de l'école*. Paris : DEP du MEN.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Besses, M.-O., & Courtinat, A. (2006). *Rupture de contrat d'apprentissage. Rapports au savoir et à l'apprendre des apprentis de niveau V*. Rapport pour la chambre régionale de métiers et de l'artisanat et le conseil régional de Midi-Pyrénées. [Non publié].
- Capdevielle-Mougnibas, V., de Léonardis, M., Garric, N., Prêteur, Y., Rossi-Neves, P., Rossi-Gensane, N., Besses, M.-O., & Courtinat, A. (2008). *Étude des effets des dispositifs pédagogiques de l'enseignement professionnel sur les savoirs, les compétences et les représentations des apprenants. Genèse des ruptures dans les parcours de formation des lycéens et apprentis professionnels de niveau V*. Rapport pour l'ACI PIREF « Éducation et formation : contextes et effets ». PROJET EF 0020. [Non publié]
- Capdevielle-Mougnibas, V., Prêteur, Y., & Rossi-Neves, P. (2008). *Diversité et paradoxes des curricula des élèves d'origine populaire exclus de l'enseignement général. L'exemple des apprentis et lycéens professionnels de niveau V*. Actes du colloque international de sociologie de l'éducation « Ce que l'école fait aux individus ». Nantes (France). [www.crennantes.net](http://www.crennantes.net).
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- DRTEFP (Éd.). (1999). Les causes de ruptures de contrats d'apprentissage dans la région Pays de la Loire. *Emploi-travail*, 64.
- Fox, D., Sloan, T., & Austin, S. (2008). Histoire et tendances de la psychologie critique en Amérique du Nord. *Psychologie française*, 53(2), 157-172.

- Groupe « Formation et emploi des jeunes » de la Communauté de la région Lausannoise (1999). *Les ruptures de contrat d'apprentissage*. Lausanne : COREL.
- Joseph, O., Lopez, A., & Ryk, F. (2008). Génération 2004, des jeunes pénalisés par la conjoncture. *Bref Cereq*, 248, 1-8.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne : Antipodes.
- Lemaire, S. (1995). Apprentissage : les ruptures de contrat vues par les jeunes et leurs employeurs. *Note d'information*, 38, 1-6.
- Lévy, A. (1997). *Sciences cliniques et organisations sociales. Sens et crise du sens*. Paris : PUF.
- Malrieu, P. (2003). *Le sens des dires autobiographiques*. Toulouse : Eres.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Porcher, B., & Malicot, M. (2007). La formation professionnelle initiale du second degré. *Éducation & formation*, 75, 11-25.
- Rochex, J.Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Rochex, J.Y. (2004). La notion de rapport au savoir : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques*, 10(2), 93-106.
- Santiago-Delefosse, M. (2002). *Psychologie de la santé. Perspectives qualitatives et cliniques*. Sprimont : Mardaga.
- Santiago-Delefosse, M. (2008). La psychologie peut-elle être apolitique? *Psychologie française*, 53(2), 131-134.
- Santiago-Delefosse, M., & Rouan, G. (2001). *Les méthodes qualitatives en psychologie*. Paris : Dunod.
- Tiberghien, G., & Beauvois, J.-L. (2008). Domination et impérialisme en psychologie. *Psychologie française*, 53(2), 135-156.
- Vialla, A. (1997). Apprentissage : Ruptures, enchaînements de contrats et accès à l'emploi. *Note d'information*, 22, 1-4.

**Valérie Capdevielle-Mougnibas** est maîtresse de conférences en psychologie clinique à l'UFR de Psychologie de l'Université de Toulouse 2 (France). Elle est co-responsable du master professionnel Psychologie de l'accompagnement professionnel : approches cliniques et sociales (CUFR Jean-François Champollion. Albi. France).

*Membre du Laboratoire de recherche « Psychologie du développement et processus de socialisation » (PDPS - EA1687), ses travaux visent l'étude des processus de déscolarisation à l'adolescence plus particulièrement au sein de la formation professionnelle initiale.*

***Myriam de Léonardis** est professeure de psychologie du développement à l'UFR de psychologie de l'Université de Toulouse 2. Elle est responsable d'un master professionnel de Psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent. Elle dirige le Laboratoire de recherche « Psychologie du développement et processus de socialisation » (PDPS - EA1687). Ses principaux intérêts de recherche portent sur la construction identitaire, le rapport au savoir et l'expérience scolaire à l'adolescence.*