

**Les apprenti-e-s face aux contraintes
en formation professionnelle en alternance :
entre souffrance et plaisir**

**Apprentices coping with vocational training constraints:
between suffering and pleasure**

Nadia Lamamra* & Jonas Masdonati**

* Institut fédéral des Hautes études professionnelles (IFFP),
Av. de Provence 82, case postale 192, 1000 Lausanne 16 Malley, Suisse,
nadia.lamamra@iffp-suisse.ch

** Université Laval. Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie
au travail (CRIEVAT), 2320 rue des Bibliothèques, Québec (Qc), Canada, G1V
0A6, jonas.masdonati@fse.ulaval.ca

Résumé

Cette contribution aborde la formation professionnelle suisse à partir des résultats d'une étude portant sur les arrêts prématurés dans le système dual (en alternance). La psychodynamique du travail est utilisée comme cadre théorique et méthode d'analyse, ce qui permet de mettre l'accent sur les contraintes spécifiques d'un système étroitement lié au monde du travail. Les différentes formes de souffrance évoquées par les apprenti-e-s, ainsi que les stratégies mises en oeuvre pour y faire face, sont mises en évidence. Les analyses portent également sur le plaisir que ces jeunes peuvent éprouver dans leur expérience en formation professionnelle. Entre plaisir et souffrance, ces éléments permettent de réfléchir aux atouts et aux inconvénients de ce système de formation

Abstract

This paper focuses on the Swiss dual system of vocational education and training (VET), on the basis of the results of a study on VET dropouts. The adopted theoretical framework and method of analysis is the psychodynamic of work, which makes it possible to stress the specific constraints of a system that is closely related to the world of work. The various forms of suffering evoked by apprentices, as well as the strategies implemented to cope with it, are highlighted. The analyses also stress the pleasure young people can experience in VET. Between pleasure and suffering, these elements make it possible to consider both the assets and the shortcomings of this education system.

Mots-clés: Alternance, ruptures, psychodynamique du travail, souffrance, plaisir

Key-words: Dual system, dropout, psychodynamic of work, suffering, pleasure

1. Introduction

Contrairement à d'autres pays occidentaux, la formation professionnelle est, en Suisse, la voie post-obligatoire la plus fréquemment choisie par les jeunes et de ce fait reconnue et valorisée (OFFT, 2008). Près de 2/3 des jeunes optent pour cette voie en sortant du secondaire. Le 80% de celles- et ceux-ci fréquentent le système dual, qui alterne une formation théorique en école (entre 1 et 2 jours par semaine) et une formation pratique en entreprise. Dans ce contexte, le phénomène des arrêts prématurés en formation professionnelle prend une importance toute particulière. En effet, cette problématique est, d'un point de vue numérique, non négligeable : selon les régions et les professions, les taux d'arrêt varient entre 10 et 40% et sont pratiquement inchangés depuis plus de quinze ans (COREL, 1999 ; Stalder & Schmid, 2006).

Les travaux abordant la question des arrêts prématurés en formation professionnelle en Suisse adoptent essentiellement une méthodologie quantitative (Ferron, Cordonnier, Schalbetter, Delbos-Piot, & Michaud, 1997; Michaud, 2001; Neuenschwander, 1999; Rastoldo, Amos, & Davaud, 2009; Schmid & Stalder, 2007; Stalder & Schmid, 2006). Ils s'accordent sur un certain nombre de points, tels que la variabilité des taux de résiliation, l'influence du statut socioéconomique, de la nationalité et de la filière scolaire suivie au secondaire et les principales raisons conduisant à interrompre une formation, que l'on peut diviser en deux catégories : les arrêts motivés par le choix du métier ou de l'entreprise et ceux liés aux conditions de travail ou de formation.

Aucune étude ne s'est intéressée précisément au processus qui conduit à un arrêt prématuré et au point de vue des jeunes qui en font l'expérience. Dans le même ordre d'idée, les travaux susmentionnés n'ont pas abordé la question de la souffrance en formation professionnelle, si ce n'est pour la traiter comme une répercussion de l'arrêt. Pour combler ces lacunes, une recherche qualitative a été réalisée en Suisse romande (canton de Vaud). L'étude s'est fondée sur le point de vue des jeunes afin de comprendre ce processus (Lamamra & Masdonati, 2009).

Dans cette étude, il a notamment été question d'analyser les contraintes et les souffrances des jeunes en formation professionnelle. Pour ces analyses, l'approche de la psychodynamique du travail a été adoptée (Alderson, 2004; Dejours, 1998; Leclerc & Maranda, 2002; Molinier, 2000). Tout d'abord, parce qu'elle met au cœur de son analyse la souffrance et les processus mis en œuvre par les individus face aux contraintes des situations de travail (Dejours, 2000). En outre, la psychodynamique du travail s'intéresse au plaisir qui peut, malgré les contraintes, naître de l'activité

professionnelle (Dejours, 1998, 2000; Hirata & Kergoat, 1988; Molinier, 2004).

Dejours (1998) insiste en effet sur le caractère paradoxal des effets de l'activité professionnelle sur les individus : dans certaines conditions, le travail peut aussi être le lieu de la réappropriation et de l'accomplissement de soi, un lieu de reconnaissance. La psychodynamique du travail a aussi été privilégiée parce que sa posture compréhensive (Alderson, 2004) est cohérente avec la démarche retenue pour l'ensemble de la recherche susmentionnée, qui a composé avec la subjectivité des personnes interrogées. Ainsi, la souffrance a été considérée réelle dès lors qu'elle était évoquée, sans que l'on n'ait tenté ni de la vérifier, ni d'en mesurer l'intensité. Enfin, cette approche a aussi été retenue pour son caractère interdisciplinaire, qui permet de réfléchir à la fois à la marge de manœuvre des individus en situation de travail (grâce aux apports de l'ergonomie), aux stratégies mises en œuvre par les individus pour faire face aux souffrances (grâce aux concepts issus de la psychologie et de la psychanalyse) et aux contraintes de l'organisation (grâce aux réflexions venant de la sociologie).

2. Questions de recherche, problématique et hypothèse

Les questions de recherche de l'étude susmentionnée étaient les suivantes : comment est-ce que les jeunes expliquent et vivent un arrêt en formation professionnelle duale ? Quelles significations un arrêt de formation peut-il prendre ? Quel lien peut-on tisser entre arrêt de formation et questionnements d'ordre identitaire ? Au départ, la question spécifique de la souffrance en formation professionnelle n'avait donc pas été pressentie. Nous ne l'avons retenue comme question centrale que dans un deuxième temps, puisque près des 2/3 des jeunes interviewé-e-s en faisaient état. La prise en compte de la souffrance dans nos analyses a permis de reconsidérer la problématique des arrêts prématurés en formation professionnelle. D'une part, l'étude de la souffrance conforte l'appréhension de l'arrêt comme processus. D'autre part, elle fait apparaître les contraintes spécifiques de la formation professionnelle. L'hypothèse qui se dessine alors est que l'arrêt serait une stratégie pour faire face à la souffrance provoquée par les contraintes de la formation professionnelle.

3. Méthodologie

3.1. Population

La population était composée de 46 jeunes ayant interrompu une formation professionnelle en alternance durant la première année. Ayant quitté l'entreprise formatrice, et pour certain-e-s, également l'école professionnelle, elles et ils ont été contacté-e-s par le biais d'une association leur proposant un suivi. L'entretien s'est ainsi fait sur base volontaire. Des

quotas ont été respectés concernant le sexe, la filière suivie au secondaire et le secteur professionnel.

La population est donc paritaire du point de vue du sexe et comprend des jeunes issu-e-s des deux principales filières pourvoyeuses de personnes en formation professionnelle (la filière à faibles exigences et la filière à exigences moyennes). Enfin, les jeunes sont issu-e-s des principaux secteurs professionnels (commerce ; construction ; industrie & artisanat ; métiers verts ; restauration ; soins corporels ; vente).

3.2. Démarche

Les questions de recherche ont été abordées par le biais d'entretiens semi-directifs. Le canevas d'entretien investiguait tout d'abord les éléments socio-biographiques, puis abordait les raisons de la rupture et faisait finalement le point sur la situation présente des interviewé-e-s. La partie concernant les raisons de l'arrêt s'articulait autour d'éléments ayant trait aux dimensions biographiques (choix professionnel), relationnelles (rapports avec l'employeur-e, la personne formatrice, les collègues, les camarades de cours, les enseignant-e-s, etc.) et enfin les dimensions systémiques (autres sphères de vie). L'organisation du canevas a été dictée par les travaux sur les arrêts prématurés en formation professionnelle et ceux portant sur l'identité professionnelle (Dubar, 1996). Les entretiens, d'environ 60 à 90 minutes, ont été enregistrés, intégralement retranscrits et soumis à des analyses de contenu thématique (Bardin, 1986). Celles-ci ont été conduites de façon déductive et inductive. Le codage et la validation intercodeur-e ont été effectués par les auteur-e-s.

Les thèmes retenus en partant de la psychodynamique du travail ont été les contraintes spécifiques de la formation professionnelle, la souffrance reportée par les ex-apprenti-e-s, les stratégies mises en œuvre pour y faire face et la question du plaisir. Nos résultats sont présentés ici de deux manières, répondant à deux procédures d'analyse distinctes. En ce qui concerne la souffrance et les stratégies (sections 4.2 et 4.3), nous présentons le résultat d'une démarche complète d'analyse de contenu, impliquant l'identification et la qualification des situations de souffrance et des stratégies mises en œuvre, ainsi que le calcul de la fréquence des personnes concernées. Les questions des contraintes en formation professionnelle et de plaisir au travail (sections 4.1 et 4.4) n'ayant émergé qu'à posteriori et n'ont donc pas fait l'objet d'une démarche complète d'analyse de contenu, elles ont un caractère purement illustratif, indiquant l'existence, dans le corpus, d'éléments relatifs à ces deux objets.

4. Résultats et discussion

4. 1. Des contraintes spécifiques à la formation professionnelle

Les contraintes de l'organisation du travail¹ ont été reconstituées à partir du récit des jeunes. Les éléments reportés dans ces récits ont été regroupés en quatre catégories : le statut, l'insertion dans l'emploi, l'organisation du travail et le contexte dans lequel s'inscrit la formation professionnelle en Suisse (Tableau 1).

Tableau 1. Les contraintes en formation professionnelle

Type de contrainte	Énoncé paradigmatique
Statut d'apprenti-e	« C'est un peu bizarre parce que j'suis pas une employée, ça veut dire qu'on me donne trop de responsabilités et, heu, moi, je suis pas prête à [...] Ouais, à assumer la responsabilité... Et, j'veux dire, moi, je suis apprentie, euh... c'est apprendre » <i>Ex-apprentie spécialiste en restauration, 23 ans</i>
Insertion dans l'emploi	« Ils [les collègues] m'appelaient "l'apprentie". J'ai jamais été vraiment intégrée. Il y en a qui me considéraient vraiment comme leur collègue et puis d'autres, ils me disaient vraiment : "moi, c'est moi et puis toi... toi, t'es l'apprentie !" » <i>Ex-apprentie cuisinière, 22 ans</i>
Organisation du travail	« Je pouvais pas supporter, parce que faire un apprentissage avec des gens qui nous rabaissent comme ça, puis qui n'ont un peu rien à foutre de nous, et puis qui sert pour leur boniche à nettoyer des voitures toute la journée, c'est chiant, quoi. » <i>Ex-apprentie peintre en carrosserie, 18 ans</i>
Contexte de la formation professionnelle	« C'est difficile, le monde professionnel, quoi. Parce qu'il y a beaucoup plus de... d'offre que de demande [...], il y a beaucoup moins de places que de gens. Donc, ils doivent choisir les meilleurs, ils ont le choix » <i>Ex-apprenti laborantin en chimie, 17,5 ans</i>

La particularité du statut d'apprenti-e est qu'il comporte des rôles variés, voire antagonistes. Ces jeunes ne sont plus des élèves, puisqu'elles et ils ont fait le choix de quitter le monde scolaire « traditionnel », mais restent tout de même des personnes apprenantes, sans être pour autant des

¹ Les jeunes ayant mentionné quasi exclusivement le volet entreprise de leur formation, nous ne traitons pas ici de leur expérience à l'école professionnelle. En outre, nos analyses montrent que l'arrêt s'explique dans la plupart des cas par des problématiques se situant au niveau de l'entreprise.

professionnel-le-s. Cette ambiguïté est parfois difficile à gérer, tant pour les jeunes que pour les collègues et la hiérarchie.

Ainsi, l'apprenti-e oscille fréquemment entre trois rôles : celui d'apprenant-e, censé-e apprendre un métier en le faisant ; celui de « pommeau », chargé-e des tâches subalternes ; celui d'une main d'œuvre à bon marché, participant pleinement à la production. Ce statut ambigu place souvent l'apprenti-e face à une tension entre apprendre et produire (Moreau, 2000), une tension, spécifique de la formation professionnelle, qui peut être source de souffrance.

En principe, la formation professionnelle en alternance permet une entrée progressive sur le marché du travail (Cohen-Scali, 2000). Pour autant, il ne s'agit que des prémisses de ce processus, puisqu'elle ne dure qu'entre deux et quatre ans. De plus, si, traditionnellement, les apprenti-e-s en fin de formation pouvaient espérer être engagé-e-s dans l'entreprise formatrice, ceci n'est plus systématiquement le cas aujourd'hui (Moreau, 2000). Le temps de la formation professionnelle peut donc être considéré comme une insertion provisoire ou partielle dans l'emploi, cette dernière n'étant vraiment aboutie que lors de l'entrée dans le « véritable » marché du travail, à l'issue de la formation. Or, ce relativement bref passage dans l'entreprise rend difficile l'accès au soutien d'un collectif de travail, à ses solidarités, à ses connaissances des stratégies de défense ou encore aux savoir-faire d'une communauté de pratiques (Lave & Wenger, 2002). Le principe de la division du travail traverse l'ensemble des activités productives et reproductives. Il s'organise à différents niveaux : entre les régions (Fontagné, 2007), entre les sexes (Kergoat, 2000), ou encore entre les divers statuts d'emplois (Kergoat, 2003). Le statut d'apprenti-e et sa position dans la hiérarchie de l'entreprise conduisent fréquemment à une division entre jeunes travailleurs ou travailleuses et collègues expérimenté-e-s (Chaix, 1996). Cette organisation du travail les place non seulement en situation de vulnérabilité (abus, exploitation, violences), mais encore ne leur offre guère d'autonomie. Ainsi, contrairement aux travailleurs et travailleuses adultes, les apprenti-e-s peuvent difficilement jouer de leur marge de manœuvre.

En Suisse, les jeunes optant pour la formation professionnelle doivent choisir un métier vers l'âge de 15 ans. Au-delà de la précocité de ce choix, celui-ci doit se faire dans un contexte particulièrement délicat, du fait d'un décalage qualitatif et quantitatif entre l'offre et la demande de places d'apprentissage (LINK, 2007). En outre, le tissu économique en Suisse romande est avant tout composé de petites et moyennes entreprises (PME), sur lesquelles la pression économique est particulièrement forte. Cette configuration présente un certain nombre de conséquences : tout d'abord, les entreprises formatrices attendent parfois de leur apprenti-e qu'elle ou il soit une force productive supplémentaire ; ensuite, elles ont souvent de la peine à décharger la personne formatrice afin qu'elle encadre et soutienne son apprenti-e ; enfin, la pression au rendement qui pèse sur l'ensemble des

collègues participe à briser les solidarités au sein du collectif de travail (Dejours, 1998).

Isolé-e-s par un statut ambigu et une insertion temporaire dans l'emploi, assigné-e-s à des tâches peu valorisantes par l'organisation du travail, peu ou mal encadré-e-s à cause de la pression économique subie par les PME, certain-e-s apprenti-e-s se retrouvent au cœur de multiples contraintes. Ces aspects viennent ainsi s'ajouter aux autres contraintes devenues la norme dans les organisations du travail (Castel, 1995 ; Dejours, 2000; Paugam, 2003), mettant les apprenti-e-s face à des pressions particulièrement fortes.

4.2. La souffrance en formation professionnelle

Pour la psychodynamique du travail, la souffrance au travail est à mettre en lien avec les contraintes du travail. Compte tenu du fait que les contraintes subies par les apprenti-e-s sont spécifiques à la formation professionnelle, il devient intéressant d'analyser les caractéristiques et les formes de souffrance que celles-ci peuvent engendrer. Si les travaux ont surtout mis l'accent sur la souffrance mentale, qui naît de la tension entre les contraintes subies et les stratégies déployées (Dejours, 1998), Dejours (2000) pointe également la souffrance dite éthique, soit la distorsion entre les valeurs d'une personne et ce qu'elle est contrainte de faire sur son lieu de travail. Certain-e-s auteur-e-s rappellent par ailleurs que la souffrance physique n'a pas disparu (Dejours, 2000; Paugam, 2003). Ces trois formes de souffrance apparaissent chez les apprenti-e-s interviewé-e-s (Tableau 2).

Tableau 2. Les types de souffrances

Type de souffrance	N	Énoncé paradigmatique
Souffrance mentale	28	« Je m'habillais pour aller au travail, je pleurais; je mettais mes chaussures, je pleurais; j'allais au bus, j'avais encore les larmes qui coulaient... » <i>Ex-apprentie cuisinière, 22 ans</i>
Souffrance éthique	10	« C'est la qualité du travail, quoi : si on vous file du matériel qui marche pas, des légumes qui sont pourris, de la viande avariée, c'est clair que ça donne pas non plus envie de travailler ! » <i>Ex-apprentie cuisinière, 22 ans</i>
Souffrance physique	8	« Physiquement, faut suivre. Pis faut être [...] motivé, vachement motivé, parce que le matin, après la journée qu'on a eu le jour d'avant, faut bien récupérer la nuit [...] Porter toute la journée des sacs de colle au 5 ^e étage, quand y a pas d'ascenseur ! [...] Puis, sinon, porter les carreaux, mais toujours sans ascenseur. » <i>Ex-apprenti carreleur, 17 ans</i>

La souffrance mentale suscite fréquemment chez les apprenti-e-s un sentiment d'impuissance et les marque parfois durablement, même après la résiliation du contrat de formation.

Certaines situations peuvent être qualifiées de traumatisantes. L'expression la plus courante de la souffrance est la tristesse, mais cela peut aller jusqu'à des symptômes dépressifs (troubles du sommeil, troubles alimentaires, automutilation, etc.) Une différence entre les sexes semble aussi se dégager : si les filles expriment clairement la souffrance, les garçons le font de façon plus indirecte. Les rôles sociaux de sexe ont donc un impact non négligeable, un homme étant censé taire sa peur et sa souffrance (Molinier, 2004). Cette mise en scène de la « virilité » a lieu non seulement en situation de travail (Dejours, 1998, 2000; Molinier, 2004), mais aussi dans la production du récit fait aux chercheur-e-s.

La souffrance éthique a pour origine le hiatus entre les valeurs d'une personne et celles auxquelles elle doit se soumettre dans le cadre de son activité professionnelle. Chez les apprenti-e-s qui en font mention, cette forme de souffrance conduit à une désillusion qui risque d'entamer une identité professionnelle en pleine construction. En effet, dans ces cas, la représentation que les jeunes ont du métier (et donc d'une certaine conception de l'éthique professionnelle) ne correspond pas à la réalité du travail. Parfois, la désillusion comporte aussi une forme de désenchantement plus général face au monde adulte. Ceci est notamment le cas quand l'expérience professionnelle met les apprenti-e-s face à de mauvaises relations au travail, des comportements déloyaux ou concurrentiels entre collègues.

La souffrance physique reste présente à différents niveaux. Parfois, elle illustre la pénibilité du métier ou de l'entreprise ; parfois elle est à mettre en lien avec les cadences ; d'autres fois encore, elle relève de prises de risque, attitudes bravaches que l'on retrouve dans certaines professions et qui font partie intégrante des stratégies viriles (Dejours, 2000; Molinier, 2000). L'entrée en formation professionnelle ne permet pas toujours une habitude progressive à la pénibilité. Celle-ci peut être doublée par la violence des rapports de hiérarchie : dès lors, la pénibilité physique est jugée insoutenable, car elle s'inscrit dans le rapport dissymétrique entre travailleurs et travailleuses expérimenté-e-s et novices. D'autres situations relèvent davantage de mises à l'épreuve. Cela concerne notamment les jeunes femmes en formation dans une profession traditionnellement investie par les hommes. Dans ces cas, à la pénibilité physique de la profession s'ajoutent des épreuves – notamment physiques – mises en place par leurs collègues masculins (Molinier, 2000). La souffrance physique met aussi en évidence la part du corps dans l'apprentissage du travail (Dejours, 2000), et en particulier dans le système en alternance : le travail s'apprend au travers

de l'habitation des corps, c'est le métier « qui entre dans la peau » (Moreau, 2003, p. 223).

4.3. Des stratégies pour faire face aux souffrances

Face aux contraintes du travail et à la souffrance qui en découle, les apprenti-e-s essaient diverses stratégies, les combinent, les adaptent. Les aborder permet de considérer les personnes qui y recourent comme des sujets et leur conférer un statut d'acteur. En effet, les stratégies, telles qu'elles sont définies par la psychodynamique du travail, impliquent la conscience du sujet qui les met en œuvre (Dejours, 2000). Bien que n'ayant pas recours à l'ensemble des stratégies existantes, les apprenti-e-s en mettent en place un certain nombre, que l'on peut classer en quatre groupes (Tableau 3) : la dérobade, l'effacement, l'accommodation et l'affirmation.

Tableau 3. Les types de stratégies

Type de stratégie	N	Énoncé paradigmatique (stratégie spécifique)
Dérobade	23	« Au début, ça allait bien et tout, puis après, quand je me suis dit: "je laisse tomber, de toute façon..." après, je travaillais plus, j'étais plus motivé. » <i>Ex-apprenti informaticien, 18 ans (désengagement)</i>
Effacement	28	« Je commençais à moins parler avec eux et tout, petit à petit je commençais, pas à m'effacer, mais à parler de moins en moins. » <i>Ex-apprenti laborantin en chimie, 17 ans (silence, isolement)</i>
Accommodation	37	« J'essayais de tenir le coup en me disant que c'est pour mon apprentissage que je le fais, que c'est important. » <i>Ex-apprentie gardienne d'animaux, 17 ans (endurance)</i>
Affirmation	36	« Je lui ai dit que maintenant ça allait suffire, que j'étais pas handicapée, que je faisais mon travail comme tout le monde. » <i>Ex-apprentie employée de commerce, 19 ans (réaction)</i>

La dérobade regroupe des stratégies visant à éviter de faire face aux problèmes, à prendre une certaine distance ou à sortir du jeu. Font partie de ce groupe le désengagement, l'évitement et le déni. Un effet commun de ces stratégies est un certain désinvestissement de l'identité professionnelle, au profit d'identités se bâtissant dans d'autres sphères de l'existence. Il serait d'ailleurs intéressant d'analyser la façon dont cette dérobade est perçue par les collègues, l'employeur-e ou la personne formatrice. En effet, stratégie de défense pour les jeunes, la dérobade se manifeste par des comportements pouvant être assimilés à de la démotivation. Enfin, les effets de l'utilisation

de ces stratégies peuvent se révéler délétères. Par exemple, le déni risque de déplacer le réel hors de la pensée, ce qui entrave l'action (Dejours, 2000).

L'effacement réunit des stratégies qui consistent à ne pas se montrer, à être le plus discret possible. On peut parler d'un véritable effacement de l'espace social de l'entreprise. En font partie le silence, la non-réaction, la soumission et l'isolement. Il est possible de supposer que les apprenti-e-s soient porté-e-s à développer ces stratégies du fait de leur statut ambivalent et de leur position particulière dans l'entreprise. Par ailleurs, l'effacement, tout comme la dérobade, semble comprendre des défenses non nécessairement conscientes, qui fonctionneraient comme des réflexes permettant de se protéger de la souffrance et de la peur (Dejours, 2000). On serait ainsi à la limite des stratégies, telles que définies par la psychodynamique du travail.

L'accommodation regroupe des stratégies par lesquelles les jeunes cherchent à composer avec la situation, à tenir bon, parfois grâce à des motivations extrinsèques. Par exemple, l'accommodation est soutenue par l'envie (et parfois la nécessité) d'obtenir un diplôme professionnel. Font partie de ce groupe l'endurance, le partage, l'hypercorrection et la virilité défensive. Ces stratégies sont celles qui correspondent le mieux à la notion de stratégie, telle que décrite par la littérature en psychodynamique du travail, du fait qu'elles sous-entendent une certaine intentionnalité (Dejours, 2000). Dans le cas des apprenti-e-s en difficulté optant pour des stratégies d'accommodation, l'intention est donc le maintien en formation et l'obtention de la qualification.

L'affirmation réunit des stratégies visant le changement et orientées vers le problème et sa résolution. L'action, la réaction et la concurrence font partie de ce groupe. Ces stratégies semblent être d'une autre nature : elles se situent au-delà d'une simple défense mentale, qui peut parfois. On est ici déjà dans une véritable mise en œuvre d'éléments visant l'amélioration du rapport entre l'individu et le travail.

Certaines de ces stratégies, comme l'action et le partage, sont inédites, alors que d'autres n'apparaissent pas ou que très rarement dans cette population, à l'instar du clivage, de la collaboration, de la concurrence, de l'individualisme, de la virilité défensive et de la muliérité (Molinier, 2002, 2004). Deux éléments peuvent expliquer ce décalage par rapport à ce qui est mis en évidence dans la littérature : l'âge et le statut particulier d'apprenti-e. Inexpérimenté-e-s sur le marché du travail, ces jeunes tâtonnent et essaient plusieurs stratégies (entre deux et sept par personne). Etant au tout début du processus de socialisation professionnelle, elles et ils n'ont pas encore intégré les stratégies collectives de métier et ne peuvent mettre en place que des stratégies individuelles. Enfin, leur position dans

l'entreprise ne leur permet ni de collaborer, ni même d'entrer en concurrence avec leurs collègues.

4.4. La formation professionnelle comme source de plaisir

L'analyse ne saurait être complète sans aborder la question du plaisir procuré par le travail, ici par la formation professionnelle. Le plaisir vient ici des possibilités de création (Molinier, 2000), d'accomplissement de soi et de reconnaissance (Dejours, 1998) qu'offre le travail. Bien que, dans une étude sur les arrêts prématurés en formation professionnelle, le plaisir n'apparaisse pas en première lecture, un certain nombre d'aspects méritent toutefois que l'on s'y attarde (Tableau 4).

Tableau 4. *Le plaisir en formation professionnelle*

<i>Type de plaisir</i>	<i>Énoncé paradigmatique</i>
Travail comme lieu d'insertion	« Y a personne qui travaille dans ma famille [...] et j'aimerais commencer à travailler, même si c'est dur à cause du permis [de séjour] et tout ça... ² [...] C'est important pour moi, je veux dire de travailler, ça fait toujours plaisir de faire quelque chose dans la vie. » <i>Ex-apprentie gestionnaire de vente, 17 ans</i>
Passage vers le monde adulte	« J'avais envie de travailler ! Vraiment envie de se sentir plus adulte [...] Parce que j'avais vraiment envie, besoin de ça ! [...] Moi, j'ai envie de travailler pour prouver que j'arrive à faire quelque chose et je trouvais que l'apprentissage c'était une bonne chose. » <i>Ex-apprenti opticien, 17 ans</i>
Reconnaissance par les pair-e-s	« Ils [les collègues] nous considéraient comme des amis, quoi, comme des collègues, carrément. Et puis, avec eux, c'était vraiment bien, [...] on se sentait bien dans l'entreprise. » <i>Ex-apprentie hortultrice, 18 ans</i>
Identité professionnelle	« C'est vrai que c'est le premier jour, c'est vrai on a tout envie que ce soit parfait, j'avais acheté mes habits aussi, puis ça, c'était cool, j'aimais bien, j'aime bien porter la tenue blanche » <i>Ex-apprentie assistante dentaire, 16 ans</i>

En dépit des discours sur la fin de la centralité du travail (Méda, 1998; Rifkin, 1996), il apparaît dans les récits des jeunes que celui-ci reste souvent fondamental. Ceci confirme que la société demeure une société salariale (Castel, 1995), dans laquelle l'intégration sociale se fait par le biais de l'activité professionnelle (Paugam, 2000). Chez les jeunes interviewé-e-s, la dimension intégrative de l'activité professionnelle au travers d'une

² Les membres de la famille de l'apprentie en question sont des réfugiés politiques (requérants d'asile), statut qui leur empêche de travailler.

formation en alternance est donc fortement valorisée et source de plaisir. Le travail permet une insertion professionnelle, voire, pour des personnes fragiles (handicap, permis de séjour), une intégration sociale (Masdonati & Lamamra, sous presse).

Pour d'autres, la formation professionnelle est aussi la possibilité d'imaginer une mobilité sociale (avoir un travail qualifié, ouvrir sa propre entreprise, poursuivre une formation supérieure).

Certain-e-s apprenti-e-s trouvent du plaisir dans la possibilité que donne la formation professionnelle de passer de l'école à l'emploi et, plus globalement, de l'enfance au monde des adultes, symbolisé par la mise au travail. C'est également une manière de quitter une identité d'élève, parfois marquée par les échecs scolaires, pour endosser celle de quasi professionnel-le (Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes & De Puy, 2007). Cette nouvelle identité d'apprenti-e, bien qu'hybride et complexe, peut concourir à la construction d'une image de soi valorisée et valorisante (Castelli Dransart et al., 2008).

L'identité professionnelle se construit notamment par la reconnaissance d'autrui (Cohen-Scali, 2000; Dubar, 1996, 2000). Ce processus de « reconnaissance, par ses collègues, de la conformité et de la singularité de ses actes permet à l'individu de 'subvertir' la souffrance qu'occasionne la mise en échec de ses actions par la résistance du réel pour trouver du plaisir dans le travail » (Probst, 2004 : 25). Le cas échéant, cette reconnaissance de professionnalité se double, pour l'apprenti-e, d'une intégration par les collègues dans le collectif de travail. Ainsi, le plaisir naît d'une identité professionnelle reconnue et d'une entrée dans un groupe.

L'identité professionnelle se construit également dans son rapport à soi, *pour soi* (Cohen-Scali, 2000; Dubar, 2000). Le plaisir peut dès lors être lié au développement d'une identité de professionnel-le, par opposition à l'identité d'étudiant-e par exemple. Le développement d'un sentiment d'appartenance à une profession particulière (identité de métier) peut également procurer une importante satisfaction. Un objet symbolique – vêtement, outil – permet parfois d'endosser cette identité de professionnel-le ou de métier.

5. Conclusion

Nos analyses ont permis de toucher une population jusque-là ignorée par la psychodynamique du travail. L'adoption de cette approche a permis de reconsidérer la question des arrêts prématurés en formation professionnelle et de faire apparaître certaines spécificités du système en alternance. En mettant l'accent sur les contraintes et la souffrance qui en découle, nous pouvons supposer que ces éléments ont un impact sur l'arrêt de formation. Dans un certain nombre de cas, l'arrêt peut donc être lu

comme une réponse à la souffrance endurée. Interrompre sa formation serait donc un moyen d'échapper à des contraintes face auxquelles les stratégies mises en œuvre sont inopérantes. Cette interprétation rejoint celle proposée par Molinier (2000) en ce qui concerne les stratégies de mutation du personnel soignant.

Par ces analyses, nous avons montré qu'il était possible d'utiliser la psychodynamique du travail dans le cadre particulier de la formation professionnelle et sans sollicitation de la part du terrain. En effet, nous considérons que la formation professionnelle en alternance peut être analysée comme un travail, tant au sens large (tout apprentissage étant un travail, cf. Leclerc & Maranda, 2002) qu'au sens strict, puisqu'elle se déroule dans de véritables organisations de travail. Ensuite, si cette approche ne s'inscrit pas dans une démarche clinique sollicitée par le terrain (ce qui est préconisé par cette approche), elle répond toutefois aux besoins de la recherche. Elle est donc utile comme cadre théorique et analytique. Enfin, puisqu'il s'agit d'une approche compréhensive, la parole des personnes interviewées permet de remonter à l'analyse des contraintes et, indirectement, à l'organisation du travail, même si celle-ci n'a pas pu être observée *in situ*.

L'utilisation de la psychodynamique du travail a permis de relever certaines spécificités de la formation professionnelle en alternance. Outre les stratégies inédites découvertes auprès de ces très jeunes travailleurs et travailleuses, nous avons également esquissé les contraintes particulières de la formation professionnelle et mis en valeur les avantages du système. La formation professionnelle en alternance permet d'entrer progressivement dans le monde du travail et de développer une identité professionnelle souvent valorisée. Nos analyses font apparaître un aspect paradoxal du travail, ou de la formation professionnelle, à savoir qu'il génère tour à tour de la souffrance et du plaisir, et que si la souffrance vient des contraintes du travail, l'absence de travail semble également être délétère. En effet, pour certain-e-s apprenti-e-s, le plaisir vient du fait d'avoir une activité professionnelle. Ainsi, la souffrance pourra également découler du fait d'avoir interrompu cette activité et d'endosser l'identité socialement stigmatisée de « décrocheur-e ».

Il serait intéressant dans une prochaine recherche d'approfondir les pistes esquissées ici, en particulier sur les contraintes et le plaisir en formation professionnelle. Cela permettrait d'aller au-delà d'une simple illustration pour proposer une réflexion transversale et établir de façon plus précise les spécificités du système par alternance. Dans le même ordre d'idées, une prochaine étude pourrait se fonder sur des observations de situations de formation des apprenti-e-s. Il serait ainsi possible d'analyser l'organisation du travail ou de réfléchir au statut d'apprenti-e de manière exhaustive.

Enfin, ces réflexions permettent d'esquisser quelques pistes pratiques pour le système de formation professionnelle en alternance. Tout d'abord, il serait souhaitable de clarifier le statut d'apprenti-e. En effet le flou qui existe entre apprendre et produire semble perturber les jeunes, mais probablement aussi les personnes formatrices et les collègues.

Ensuite, il s'agirait de favoriser le développement de collectifs d'apprenti-e-s. Cela permettrait aux apprenti-e-s de sortir d'un certain isolement, dû notamment à leur insertion dans des entreprises où elles et ils sont seul-e-s dans une équipe d'adultes. La dimension collective leur permettrait d'échanger leurs expériences ou encore de développer des stratégies collectives d'apprenti-e-s. De plus, il serait indispensable de mettre en évidence auprès des partenaires de la formation professionnelle les aspects positifs relevés par les jeunes. Cela contribuerait à valoriser le système par alternance en soulignant par exemple les atouts de l'appartenance à une communauté de pratiques. Enfin, dans les campagnes de sensibilisation sur le décrochage, une autre perspective pourrait être adoptée. En soulignant par exemple que l'arrêt peut parfois être une stratégie pour quitter une situation pathogène, celui-ci serait dédramatisé.

Références

- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail: Objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29, 243-260.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Castel, R. (1995). *Métamorphose de la question sociale: Une chronique du salariat*. Paris: Fayard.
- Castelli Dransart, A. D., De Puy, J., Perriard, V., Zbinden Sapin, V., Gay-des-Combes, B., & Monin, M.-C. (2008). *L'identité professionnelle au sein de la formation professionnelle initiale: Représentations collectives de deux professions (polymécanicien et assistant socio-éducatif) chez les apprenants, enseignants, formateurs et informateurs. Rapport final*. Fribourg, Lausanne: Université de Fribourg, IFFP, HEF-TS.
- Chaix, M.-L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégié des processus de construction identitaire. *Education Permanente*, 128, 103-115.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- COREL. (1999). *Les ruptures de contrat d'apprentissage*. Lausanne: Communauté de la Région Lausannoise.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France: La banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale: Nouvelle édition augmentée*. Paris: Bayard.
- Dubar, C. (1996). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles* (2nd ed.). Paris: Armand Colin.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités* (2nd ed.). Paris: PUF.

- Ferron, C., Cordonnier, D., Schalbetter, P., Delbos-Piot, I., & Michaud, P.-A. (1997). *La santé des jeunes en rupture d'apprentissage*. Lausanne: Institut universitaire de médecine sociale et préventive.
- Fontagné, L. (2007). La nouvelle division internationale du travail [Electronic Version]. *Universalialia 2005*. Retrieved 7 juin 2010 from http://ses.enslsh.fr/ac07c/0/fiche___article/&RH=SES.
- Hirata, H., & Kergoat, D. (1988). Rapports sociaux de sexe et psychopathologie du travail. In C. Dejours (Ed.), *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp. 131-176). Paris: Édition de l'AOCIP.
- Kergoat, D. (2000). Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le Doaré & D. Senotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 35-44). Paris: PUF.
- Kergoat, P. (2003). Le désenchantement des apprentis facteurs-trieurs. *Travailler*, 2(10), 107-128.
- Lamamra, N., & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle: Mots et maux d'apprenti-e-s*. Lausanne: Antipodes.
- Lave, J., & Wenger, E. (2002). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* (10th ed.). Cambridge: University Press.
- Leclerc, C., & Maranda, M.-F. (2002). The psychodynamics of work: Action research in an academic setting. *Canadian Journal of Counselling - Revue canadienne de counseling*, 36, 194-210.
- LINK. (2007). *Baromètre des places d'apprentissage. Août 2007. Enquête réalisée auprès des jeunes et des entreprises. Rapport condensé*. Berne: Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie.
- Masdonati, J., & Lamamra, N. (sous presse). Le rapport au travail d'apprenti-e-s qui interrompent une formation professionnelle. In *Actes du 16^e Congrès de l'Association internationale de psychologie de langue française (AIPTLF)*. Paris: L'Harmattan.
- Masdonati, J., Lamamra, N., Gay-des-Combes, B., & De Puy, J. (2007) Enjeux identitaires du système de formation professionnelle duale. *Formation Emploi*, 100, 15-29.
- Méda, D. (1998). *Le travail: Une valeur en voie de disparition*. Paris: Flammarion.
- Michaud, P.-A. (2001). Prévenir les ruptures, limiter leurs conséquences. *Panorama*, 6, 8-10.
- Molinier, P. (2000). Virilité défensive, masculinité créatrice. *Travail, Genre et sociétés*, 3, 25-43.
- Molinier, P. (2002). Féminité sociale et construction de l'identité sexuelle: Perspectives théoriques et cliniques en psychodynamique du travail. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 31, 565-580.
- Molinier, P. (2004). Psychodynamique du travail et rapports sociaux de sexe. *Travail et Emploi*, 97, 79-91.
- Moreau, G. (2000). Les faux semblables de l'apprentissage. *Travail Genres et Sociétés. Le genre masculin n'est pas neutre*, 3, 67-86.
- Moreau, G. (2003). *Le monde apprenti*. Paris: La Dispute.
- Neuenschwander, M. P. (1999). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Schlussbericht*. Zürich: Verlag Impulse; Mittelschul- und Berufsbildungsamt/Bildungsentwicklung.
- OFFT. (2008). *La formation professionnelle en Suisse. Faits et données*. Berne: OFFT.

- Paugam, S. (2000). *Le salarié de la précarité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paugam, S. (2003). Les nouvelles précarités du travail. In G. Fournier, B. Bourrassa & K. Béji (Eds.), *La précarité du travail. Une réalité aux multiples visages* (pp. 3-21). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Probst, I. (2004). *La souffrance au travail. Une comparaison de différentes approches théoriques dans une perspective psychosociale*. Lausanne: Université de Lausanne.
- Rastoldo, F., Amos, J., & Davaud, C. (2009). *Les jeunes en formation professionnelle; Rapport III: Le devenir des jeunes abandonnant leur apprentissage*. Genève: SRED.
- Rifkin, J. (1996). *La fin du travail*. Paris: La Découverte.
- Schmid, E., & Stalder, B. E. (2007). *Lehrvertragsauflösung: Direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stalder, B. E., & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Abonnement 2011

Les demandes d'abonnement sont à envoyer à :

Revue PTO, Service abonnements
376 rue de Douai, 59450 Sin le Noble
Contactez-nous : abonnements@revue-pto.com

Abonnement également directement en ligne sur
www.revue-pto.com

<u>Tarif annuel pour l'année 2011</u> <i>(4 numéros de 100 pages environ)</i>		France et pays de l'UE	Autres Pays
Internet	Individuels	40 €	40 €
	Etudiants (- de 28 ans, justificatifs)	20 €	20 €
	Institutions	90 €	90 €
Papier	Individuels	60 €	70 €
	Etudiants (- de 28 ans, justificatifs)	30 €	40 €
	Institutions	110 €	120 €
Papier + Internet	Individuels	80 €	90 €
	Etudiants (- de 28 ans, justificatifs)	40 €	50 €
	Institutions	125 €	135 €

Prix au numéro 25 € (frais de port non compris)

Les prix indiqués sont nets (*pas de TVA applicable*), les frais de virement sont à la charge du client. En cas de virement étranger, ajouter 10 Euros.

Règlement - par carte bancaire ou compte Paypal directement en ligne
 - par chèque à l'ordre de « *AIPTLF / CHERRYCHANGE* ».
 - par virement bancaire (*Consultez le site pour avoir les coordonnées bancaires*).

Adhésion AIPTLF : 20 € par an. Le justificatif d'abonnement à la revue PTO, permet d'obtenir une réduction de 50% sur cette cotisation, soit 10 € au lieu de 20 €.

Celle-ci est à régler directement à l'AIPTLF : Pr. Claude Lemoine, AIPTLF, Université Lille 3, UFR Psychologie, BP 60149, F 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex. Tél.: 03 20 41 69 68 (claudio.lemoine@univ-lille3.fr ou christine.lagabrielle@u-bordeaux2.fr).

**Bon de commande**

Je m'abonne à **Psychologie du Travail et des Organisations** pour l'année 2011.

Version papier Version Internet Version Papier et Internet
 Individuels Etudiants Institutions

Nom de l'institution:

Nom:

Prénom:

Adresse:

Tel: E-Mail:

Je verse€ par chèque par virement bancaire